



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MONICA ISABEL CANUTO NUNES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - UM OLHAR  
SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

NOVA IGUAÇU  
2026





MONICA ISABEL CANUTO NUNES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - UM OLHAR  
SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch

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

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N972e      Nunes, Mônica Isabel Canuto, 1973-  
Educação inclusiva no Instituto Federal Goiano: um  
olhar sobre o ensino superior / Mônica Isabel Canuto  
Nunes. - Nova Iguaçu, 2026.  
157 f.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.  
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2026.

1. Educação especial. 2. Inclusão educacional. 3.  
Ensino superior. 4. Deficiência. I. Pletsch, Márcia  
Denise, 1977-, orient. II Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

**“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MONICA ISABEL CANUTO NUNES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - UM OLHAR SOBRE  
O ENSINO SUPERIOR**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Tese aprovada em 09 de janeiro de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

**FOLHA DE ASSINATURAS**

**ATA DE DEFESA DE TESE N° 676/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**  
**(N° do Documento: 7)**

**(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 30/01/2026 16:56 )**  
**ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: ###442#3

**(Assinado digitalmente em 30/01/2026 16:18 )**  
**MÁRCIA DENISE PLETSCH**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: ###352#2

**(Assinado digitalmente em 02/02/2026 20:36 )**  
**MÔNICA ISABEL CANUTO NUNES**  
DISCENTE  
Matrícula: 20230###5

**(Assinado digitalmente em 30/01/2026 16:21 )**  
**SUZANLI ESTEF**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.387-##

**(Assinado digitalmente em 31/01/2026 00:14 )**  
**DULCÉRIA TARTUCI**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.211-##

**(Assinado digitalmente em 30/01/2026 16:25 )**  
**MÁRIA MARTA LOPES FLORES**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.801-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 7, ano: 2026, tipo: ATA DE DEFESA DE TESE, data de emissão: 30/01/2026 e o código de verificação: 517356568f

Dedico à minha avó Isabel Neves de Assis, à minha mãe Mariana Canuto Nunes, à minha irmã Aracele, aos meus filhos Rafael e Gabriel, ao meu esposo Victor e ao meu netinho João Miguel (que adoçou minha existência).

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela infinita misericórdia, justiça e bondade. Ao mestre Jesus por ser luz no meu caminho, ao meu espírito protetor que sempre, ao meu lado me inspirou, amparou e fortaleceu. A minha mãe, que me permitiu essa existência, me escolheu, foi minha alfabetizadora, é o meu alicerce, a minha referência de força, resignação, perdão e silenciamento diante das adversidades. Nunca me deixou desistir e nem esmorecer. Quero caminhar ao seu lado em todas as minhas existências. Ao meu pai, Antonio Camilo, que aceitou ser meu pai afetivo, zelou e cuidou de todas nós com muita responsabilidade e dedicação.

A minha irmã, que tem sido minha parceira em todas as situações, que me mostra que a alegria precisa ser nossa companheira constante, que nunca devemos reclamar e que sonhos existem para serem alcançados. Amo você.

Aos meus filhos Rafael e Gabriel, que foram e são a mola propulsora da minha existência. Tudo que conquistei, e não foi pouco, devo a esses dois seres, que de bebês indefesos se tornaram homens fortes, trabalhadores, corretos. Vocês são a certeza de que nunca estarei sozinha.

Ao meu esposo, que chegou na minha vida trazendo amor, companheirismo, boas risadas e me mostrando que eu poderia muito mais, que havia um universo novo a ser explorado, que pagou minha inscrição no concurso que fiz para o IF Goiano e que caminha lado a lado comigo, Eu te amo!

Às minhas amigas, que me inspiram e escolhem estar perto de mim. Em especial a Ivanise Rezende Ferreira, nos conhecemos em uma escola especial, que se tornou minha referência profissional, pessoal e espiritual. Amo vocês.

À professora e amiga Selma Vieira Sanches, parceira de universidade e instituto. Hoje professora de AEE, me auxiliou na produção dos dados, sempre com muita dedicação, responsabilidade, respeito e amor, é minha irmã de caminhada.

À minha parceira de NAPNE, Luciana Teles, que foi um suporte na formatação desta tese, sempre disponível para me auxiliar. Você é minha referência de competência e dedicação. A todos os colegas do Instituto Federal Goiano, que são participantes desse estudo, sem vocês não seria possível.

Aos estudantes com deficiência que, além de participarem dessa pesquisa, me mostram todos os dias que é preciso continuar, apesar das barreiras. São persistentes, fortes e estão sempre motivados para aprender.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, em especial à minha professora orientadora Profª Drª Márcia Denise Pletsch, você é brilhante, sua dedicação, compromisso e responsabilidade abre portas, constroi pontes, inspira pessoas e inclui. Muito obrigada por me ensinar tanto, por dedicar uma boa parte do seu tempo para a realização dessa pesquisa. Que Deus lhe conceda saúde em todos os dias da sua existência.

As professoras que aceitaram participar da banca, em nome de todas, agradeço à Profª Drª Dulcéria Tartuci e à Profª Drª Maria Marta Lopes Flores, vocês são minha referência profissional. O acolhimento, os abraços, as risadas, os cafés adoçados com afeto inclui todos e todas que estão próximos. Meu muito obrigada.

## **APRESENTAÇÃO**

Nasci em Pires do Rio, cidade de trinta e três mil habitantes, no interior sul de Goiás e nessa cidade iniciei minha trajetória escolar, sendo alfabetizada pela minha mãe, que era professora e me levava para trabalhar com ela, em uma escola da zona rural. Pertencço a uma família com um poder aquisitivo baixo, de mãe professora e pai caminhoneiro, ambos com formação em nível médio, porém muito compromissados com a formação acadêmica dos três filhos que tiveram, eu, a mais velha e minha irmã do meio conseguimos concluir o ensino superior, o que é motivo de orgulho para eles.

Minha mãe sempre se preocupou em oferecer aos filhos todas as condições necessárias para concluirmos o ensino médio e, mesmo sonhando com a formação em nível superior para seus filhos, dizia que seria algo impossível porque teríamos que nos mudar para uma cidade grande e as condições financeiras não permitiriam esta mudança. Cursei o ensino médio de 1989 a 1991, no Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira de Pires do Rio-GO. Importante dizer que, no segundo ano do ensino médio, com 16 anos, engravidei e tive que me mudar para outra cidade para fazer o acompanhamento da gravidez, cursei esse ano em outro colégio. Após o nascimento do meu filho, retornei para minha cidade e cursei o terceiro ano. Com 17 anos e sozinha com um filho para criar me preparei para ingressar no mercado de trabalho uma vez que, continuar os estudos era algo impossível naquele momento. Por causa de um amigo que se comoveu com meu desejo de continuar os estudos e a necessidade de criação de um filho, consegui um emprego em Brasília, me mudei e em 1992 me tornei estudante do Curso de Pedagogia na PUC Brasília, aos 23 anos.

A identificação com o curso de Pedagogia e o desejo de me tornar professora veio logo e, de forma muito espontânea, pude sentir o prazer que os estudos da educação como um todo proporciona e me apaixonei por Paulo Freire. Para mim, a cada livro aberto era uma nova descoberta, um universo que se descortinava e que me proporcionou uma bagagem intelectual consistente e singular para minha vida pessoal e acadêmica. A graduação em Pedagogia durou de 1992 a 1995 e, de forma eficaz, pude absorver alguns conhecimentos relevantes para o entendimento da educação de maneira ampla. Com a conclusão do meu curso pude retornar à minha cidade natal e ir em busca de emprego, almejava uma vaga em alguma escola. Naquele período consegui um contrato especial na Rede Estadual de Ensino e comecei a lecionar na Educação Infantil, onde me identifiquei com esta etapa da Educação Básica que é tão singular e importante. Em 1998 comecei a trabalhar em uma escola especial e foram experiências

significativas que auxiliaram positivamente na construção do meu perfil profissional. Nesse ano nasceu meu segundo filho.

O desejo de ingressar na Pós-Graduação sempre foi grande, mas não foi fácil, pois trabalhando em três escolas diferentes era impossível estudar. No ano de 2003, concluí uma especialização em Educação Infantil e Especial, *Lato Sensu*, pela Universidade Cândido Mendes. Acredito que esta formação me possibilitou uma primeira mudança significativa em minha atuação como professora porque compreender o universo do trabalho com as crianças menores e aquelas, público da educação especial contribuiu de maneira decisiva no meu fazer docente.

Por questões familiares, com dois filhos para criar em uma maternidade solo, necessitei priorizar a família e o bem-estar dos meus e apesar do desejo constante de cursar o mestrado tive que esperar que meus filhos se tornassem independentes para que desta forma pudesse prosseguir os estudos uma vez que, para fazer o mestrado era necessário me deslocar para outra cidade.

Neste período fui aprovada em um concurso público da Rede Estadual de Goiás trabalhando em uma escola regular e pude ter experiências na docência, na coordenação pedagógica e na direção desta escola. Em 2002 me tornei professora de ensino superior na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Pires do Rio, em regime de contrato temporário e me efetivando em 2010, através de um concurso público. Nesse mesmo ano passei em outro concurso público, me tornei Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí e tive que pedir exoneração da Rede Estadual de Ensino. Hoje vejo claramente como foi importante este processo de busca por mais conhecimento e, conseqüentemente, mudanças significativas na minha formação, no modo de ser pessoa e de ser professora.

Diante das mudanças em relação à minha atuação profissional e a independência dos meus filhos e com a proximidade de um curso de mestrado em uma vizinha circunvizinha, em 2013 ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás, em Catalão. Uma vez já inserida totalmente no universo da Educação Infantil e Educação Especial, minha pesquisa esteve voltada a estes públicos e defendi a dissertação “Crianças Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil”, em 10 de fevereiro de 2015, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dulcéria Tartuci, que com muita dedicação, afeto e competência me conduziu no mundo da Educação Infantil e Educação Especial com mais profundidade, com um olhar de pesquisadora, perfil esse que foi construído com esforço, compromisso, dedicação, choros e alegrias. O mestrado foi a realização de um sonho, representou avanços, maturidade intelectual

e profissional que eu tanto almejava. As leituras se intensificaram, diversificaram e as produções escritas passaram a fazer parte da minha prática estudantil, me incluindo no universo da pesquisa e participando de eventos importantes na área da Educação Especial e Infantil, o que me despertou a vontade de publicar e produzir textos científicos.

Depois de 8 anos de conclusão do mestrado, veio a oportunidade de um doutorado, algo que almejava há tempos, mas que não se efetivou por questões financeiras e maternas. O convênio com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e com o Instituto Federal Goiano foi uma oportunidade ímpar para o ingresso no doutorado, além de poder estudar sem ter que fazer deslocamentos<sup>1</sup>, o quadro de docentes desta instituição e sua história acadêmica é de excelência. Outra questão importante e que me motivou era a possibilidade de ser orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch, que é referência no trabalho com educação especial, e hoje isso se concretizou. A alegria e a motivação são enormes, sigo a caminhada com muita esperança, com disciplina, foco, força e fé, trilhando novos caminhos, na construção do conhecimento, no meu amadurecimento pessoal e profissional.

Busco em Paulo Freire, minha referência, para pensar que me movo como educadora porque antes me movo como gente, a incompletude dos meus saberes, a boniteza de ser professora na busca pela humanização de mim mesma e por uma docência mais humanizada.

### **O encontro com a deficiência**

Sou professora há 27 anos, atuando em todos os níveis da Educação Básica no exercício da docência e cargos de gestão (direção e coordenação pedagógica). O primeiro encontro com alunos da Educação Especial aconteceu no ano de 1998, tinha concluído meu curso de Pedagogia em 1996, curso esse que em sua matriz curricular não contemplou discussões sobre Educação Especial. Ao receber como presente, hoje consigo ver com clareza que realmente foi um presente, na época me desesperei e pensei em pedir demissão várias vezes, uma sala de alfabetização de adultos com deficiência intelectual, em uma escola, que na época era uma escola especial, mal sabia eu que nunca mais seria a mesma porque o contato com a deficiência, no exercício da docência, me sensibilizou, mostrou um universo complicado e desafiador, porém de aprendizados profundos.

Enquanto escrevo, revivo as lembranças daquele momento, uma professora com 24 anos, acuada, com muito medo, próxima a alunos com a mesma idade cronológica, mas com olhar de crianças, sedentas e curiosas por aprender. O Marcos, era o mais velho da turma com

---

<sup>1</sup> Os professores da UFRRJ se deslocavam até o Campus Urutá, para as aulas presenciais, tivemos aulas síncronas e aulas concentradas durante uma semana no Rio de Janeiro.

23 anos, tinha os olhos mais lindos que já vi, perguntava tudo, queria muito aprender. Eu ensinava, ele dizia que tinha aprendido, repetia tudo com muita alegria, porém no dia seguinte já não lembrava de mais nada. Meu desespero era total, mas tinha consciência de que era preciso estudar e entender aquele universo. Busco então minha primeira pós-graduação, uma especialização em Educação Especial que me ajudou a dar os primeiros passos, aprendendo a ser professora de todos os alunos, considerando a especificidade de cada um.

Na Educação Superior, fui professora e orientadora de uma aluna surda, que hoje trabalha comigo em um projeto de extensão ensinando Libras para duas crianças surdas. Orientei um estudante cego, no curso de Pedagogia, no Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Programa de Residência Pedagógica. Experiências interessantes que contribuíram para repensar o meu fazer docente, voltadas a oportunizar a acessibilidade curricular a esses estudantes, bem como perceber que o caminho é terrivelmente solitário, tanto por mim como pelos estudantes que precisavam o tempo todo lutar pelos seus direitos de permanência e aprendizagem durante o curso ou que muitas vezes recuavam ou silenciavam por não entender que tinham esse direito. Atualmente na Universidade do Estado de Goiás (UEG) Pires do Rio, sou professora de Estágio Supervisionado em Docência e desenvolvo projetos de extensão na área da Educação Especial por compreender o papel da universidade em produzir conhecimentos, levar à comunidade e trazer dela, os saberes necessários à transformação da realidade.

Na coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) desde 2015, acompanho 25 alunos, atualmente, público da educação especial ou com necessidades educacionais específicas<sup>2</sup> nos cursos Médio, Técnico e Superior. Neste lugar, ao lado dos estudantes, na tentativa de garantir os suportes que eles precisavam para aprender, construímos e desconstruímos certezas, buscamos mobilizar os professores e orientar práticas inclusivas, algumas com êxito e outras não. Aqui preciso destacar o caso de uma estudante com deficiência intelectual, que ingressou no curso de Licenciatura em Biologia em 2013 e só conseguiu concluir em 2023, apesar de várias tentativas frustradas de convencer os professores que a estudante era capaz de aprender, de que ela tinha direito à acessibilidade para concluir seu curso. Foram 10 anos de luta, brigas, reuniões, encontros com coordenadores de curso e professores que não acreditavam no potencial da estudante e com aqueles e aquelas que

---

<sup>2</sup> Na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia o NAPNE acompanha não somente os estudantes público da educação especial, mas todos os estudantes que demandam acompanhamento individualizado, seja por condições temporárias ou permanentes, condições de saúde física e mental, e/ou em situação de vulnerabilidade.

acreditaram no potencial e oportunizaram a acessibilidade curricular a que a estudante tinha direito. Apesar de perceber que alguns professores defendem, de forma oculta, nas entrelinhas, que ali não era o seu lugar, que ela precisava desistir, a estudante seguiu firme até concluir. Quantos aprendizados!

Importante dizer que o processo de escrita é único, desafiador e solitário, o tempo todo me vejo pensando sobre a minha pesquisa, sobre os estudos que estão sendo feitos, vivo imersa na temática. Essa imersão me permitiu perceber somente agora, após cinco décadas, que sempre caminhei de mãos dadas com a deficiência e não percebia. Minha avó materna e minha mãe<sup>3</sup> ficaram surdas ainda muito jovens e meu tio nasceu com uma deficiência física, eu não os percebia como pessoas com deficiência porque os via e sentia antes de ver a deficiência. Naturalizar a deficiência me parece hoje uma contradição, ao mesmo tempo em que a deficiência não vinha antes deles e isso é positivo, eu não percebia as marcas que a deficiência deixou e deixa na vida deles, as barreiras sociais que o tempo todo eles enfrentam. Hoje consigo ver claramente essas barreiras, a luta cotidiana, do meu tio e minha mãe, para viver em uma sociedade que segue excludente, impondo limites e barreiras o tempo todo. Hoje entendo que posso ser instrumento de luta e apoio a eles, buscando por melhores condições de vida, por uma inclusão social que os reconheça e respeite. Tudo isso me motiva a seguir na luta por uma educação inclusiva e de qualidade, que permita os estudantes com deficiência acessar, permanecer e aprender. No que se refere à inclusão social busco o “esperançar” de Paulo Freire (1997) em um movimento e transformação na busca de um futuro melhor, onde todos sejam respeitados, valorizados e tenham a garantia das mesmas oportunidades, em uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

---

<sup>3</sup> Minha mãe ficou surda com 40 anos e hoje tem 75 anos, usa aparelho auditivo e faz leitura labial.

## RESUMO

CANUTO NUNES, Mônica Isabel. **Educação Inclusiva no Instituto Federal Goiano - Um olhar sobre o ensino superior**. 2026. 157. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2026.

A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e está ligada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional. O acesso à educação por meio da democratização de oportunidades, da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento são premissas da educação inclusiva, na perspectiva dos direitos humanos. Nesse entendimento, as políticas públicas educacionais refletem tomadas de decisões e precisam ser postas em ações pelos sistemas de ensino, garantindo o acesso e os serviços e suportes necessários para que os estudantes com deficiência possam aprender e se desenvolver no contexto do ensino superior. O objetivo dessa pesquisa é analisar as políticas de permanência e êxito destinadas aos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano. Nossa opção é pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, as fontes foram análise documental e estudo de caso, por meio de entrevistas semiestruturadas com o Reitor do IF Goiano, coordenadores dos NAPNEs, situados na reitoria e nos Campi, grupo de discussão com os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano Campus Urutaí. Os dados foram investigados à luz do Método Documentário de Interpretação e da análise documental. Os resultados indicaram que o IF Goiano tem constituído suas políticas voltadas ao acesso, permanência e êxito desde 2009, porém essas políticas não são monitoradas e avaliadas. O impacto delas está voltado à presença e desejo de permanecer dos estudantes nos cursos de graduação, onde enfrentam desafios relacionados à ausência significativa de acessibilidade curricular e de condições para a aprendizagem e êxito, revelam que o diálogo e os atendimentos individualizados por parte dos professores é algo a ser melhorado e que os estudantes necessitam dos recursos de acessibilidade. A educação inclusiva tem sido conduzida pelos coordenadores dos NAPNEs, que em sua maioria, não tem formação em educação especial na perspectiva inclusiva e estão acumulando várias funções dentro da instituição. Os serviços de apoio e suporte são ofertados por estagiários de graduação e por

professores de atendimento educacional especializado contratados via licitação e com uma alta rotatividade desses profissionais. Como podemos depreender, os dados revelam que os estudantes ainda enfrentam inúmeras barreiras e muitas vezes a superam com grande esforço individual para concluir seus estudos no ensino superior.

Palavras-chave: deficiência; educação especial; inclusão educacional; ensino superior; institutos federais de educação.

## ABSTRACT

CANUTO NUNES, Mônica Isabel. **Inclusive Education at the Instituto Federal Goiano - A look at higher education.** 2026. 157. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2026.

This research is part of the Research Line Contemporary Studies and Educational Practices of the Graduate Program in Education: Contemporary Contexts and Popular Demands at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) and is linked to the Research Group Observatory of Special Education and Educational Inclusion. Access to education through the democratization of opportunities, participation, learning, and development are fundamental principles of inclusive education from a human rights perspective. Within this understanding, public educational policies reflect decision-making processes and must be implemented by education systems, ensuring access, services, and the necessary support so that students with disabilities can learn and develop within the context of higher education. The objective of this research is to analyze the policies of retention and academic success aimed at students with disabilities enrolled in undergraduate programs at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IF Goiano). This study adopts a qualitative research approach, using a case study design. Data production was carried out through document analysis and a case study, including semi-structured interviews with the Rector of IF Goiano, coordinators of the Centers for Assistance to People with Special Educational Needs (NAPNEs) located at the rectorate and campuses, as well as a focus group with students with disabilities enrolled in undergraduate programs at IF Goiano, Urutaí Campus. Data were analyzed using the Documentary Method of Interpretation and document analysis. The results indicate that IF Goiano has developed policies focused on access, retention, and academic success since 2009; however, these policies are not monitored or evaluated. Their impact is mainly related to students' presence and willingness to remain in undergraduate programs, where they face challenges associated with the significant lack of curricular accessibility and adequate conditions for learning and academic success. The findings also reveal that dialogue and individualized support provided by professors need improvement and that students require accessibility resources. Inclusive education has been primarily conducted by NAPNE coordinators, most of whom do not have training in special education from an inclusive perspective and accumulate multiple institutional responsibilities. Support services are provided by undergraduate interns and by specialized educational support teachers hired through public procurement processes, resulting in high professional turnover. Overall, the data

reveal that students continue to face numerous barriers and often overcome them through considerable individual effort to complete their higher education studies.

Keywords: inclusive education policies; disability; special education; higher education; federal institutes of education.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 1</b> - Modelos teóricos de compreensão da deficiência.....                                                | <b>41</b>  |
| <b>Quadro 2</b> - Legislação brasileira que garanta o direito dos estudantes com deficiência no ensino superior..... | <b>45</b>  |
| <b>Quadro 3</b> – Trabalhos analisados .....                                                                         | <b>48</b>  |
| <b>Quadro 4</b> - Perfil dos profissionais envolvidos .....                                                          | <b>75</b>  |
| <b>Quadro 5</b> - Perfil e a trajetória dos participantes.....                                                       | <b>76</b>  |
| <b>Quadro 6</b> – Documentos analisados na pesquisa .....                                                            | <b>77</b>  |
| <b>Quadro 7</b> - Serviços e suportes garantidos aos estudantes com deficiência.....                                 | <b>114</b> |
| <b>Quadro 8</b> - Reprovações.....                                                                                   | <b>117</b> |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                     | <b>17</b>  |
| <b>2 CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA CONSIDERANDO DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....</b>                                    | <b>26</b>  |
| 2.1 Como as políticas educacionais definem e preveem a educação inclusiva.....                                                                                                | 27         |
| 2.2 Quem é o público da educação especial nas políticas educacionais? .....                                                                                                   | 34         |
| <b>3 CAPÍTULO II – O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS? .....</b>                                              | <b>47</b>  |
| 3.1 Condições de Acesso.....                                                                                                                                                  | 50         |
| 3.2 Condições de Permanência e Êxito .....                                                                                                                                    | 55         |
| 3.3 O Papel do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) na inclusão .....                                                                              | 66         |
| 3.4 Principais achados, desafios e perspectivas .....                                                                                                                         | 71         |
| <b>4 CAPÍTULO III – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                                                                                                            | <b>73</b>  |
| 4.1 Recorte temporal e espacial .....                                                                                                                                         | 73         |
| 4.2 Caracterização dos participantes .....                                                                                                                                    | 74         |
| 4.3 Procedimentos de pesquisa .....                                                                                                                                           | 77         |
| 4.4 Metodologia de análise dos dados.....                                                                                                                                     | 83         |
| <b>5 CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IF GOIANO – UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS E A PERSPECTIVA DOS GESTORES E PROFISSIONAIS.....</b>                                     | <b>87</b>  |
| <b>6 CAPÍTULO V – O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE SEU PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO SUPERIOR? .....</b>                                                    | <b>108</b> |
| 6.1 A condição de deficiência e a entrada no ensino superior .....                                                                                                            | 108        |
| 6.2 Quais são as condições de permanência garantidas aos estudantes com deficiência no ensino superior? .....                                                                 | 113        |
| 6.3 O que os estudantes falam sobre seu percurso formativo no ensino superior.....                                                                                            | 120        |
| 6.4 Para concluir - os aprendizados com o grupo de discussão .....                                                                                                            | 126        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                           | <b>128</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                      | <b>134</b> |
| <b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS SERVIDORES QUE TRABALHAM NA REITORIA DO IF GOIANO E QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO .....</b> | <b>143</b> |
| <b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADA AOS COORDENADORES DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS - NAPNE .....</b>         | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                                                                                          | <b>147</b> |
| <b>ANEXO A – PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP .....</b>                                                                                                                            | <b>151</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido uma das principais pautas nas políticas públicas educacionais no Brasil, buscando garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais desempenham um papel fundamental na oferta de ensino de qualidade e na promoção da equidade educacional. No entanto, a implementação das políticas inclusivas enfrenta desafios significativos, que envolvem desde a infraestrutura até a formação de professores, passando por questões pedagógicas e culturais, questões essas ligadas à educação como um todo e não especificamente à educação inclusiva. Portanto, para avançarmos, é preciso que a luta seja em defesa do direito de todos, a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo que contribuirá para a consolidação de uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

Entendemos que as políticas inclusivas representam um marco na garantia do direito à educação para todos, com ênfase na valorização da diversidade e no respeito às diferenças, reforçam o compromisso com uma educação que promova a equidade e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, o desafio está em superar barreiras atitudinais<sup>4</sup>, estruturais e pedagógicas, garantindo condições efetivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas em todas as etapas e modalidades de ensino.

Embora, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), não tenha efeito legal e sim orientações, há indicativos no sentido de que os sistemas de ensino devem garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 12).

Assim, ao reconhecer que o estudante com deficiência<sup>5</sup> tem o direito<sup>6</sup> de acessar, participar, aprender e continuar seus estudos, sinaliza-se aos sistemas de ensino, em especial os

---

<sup>4</sup> “Estão ligadas a atitudes e práticas preconceituosas para com pessoas com deficiência”. (Santos et al, 2023 p. 01).

<sup>5</sup> Apesar de o público da educação especial abranger estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, nosso foco será somente os estudantes com deficiência.

<sup>6</sup> Quando falamos de direitos é preciso considerar a **criação**, isso se faz pela aprovação das leis, regulamentos, decretos, o **respeito**, conhecendo e reconhecendo que eles existem e a **garantia** por meio da vontade política e

que ofertam cursos superiores, que é preciso garantir a acessibilidade através de serviços e suportes para que este direito seja garantido. Existem? Quais seriam? Entendendo que os indicativos, acima citados pela PNEE (2008), são premissas para a garantia da permanência e aprendizado, inclusive no ensino superior. Ao discutir sobre acessibilidade Plestch et al. (2021) afirmam que, ao deslocar o foco nos impedimentos do sujeito e centrar no papel social e nas possibilidades desse sujeito, a acessibilidade passa a ser compreendida “não mais como uma questão restrita de acesso físico, mas também em sua dimensão pedagógica, comunicacional e instrumental, bem como atitudinal” (Plestch et al., 2021, p. 27). Se antes discutimos a entrada e permanência dos alunos público da educação especial na Educação Básica, junto com seus pares, numa perspectiva inclusiva e com todos os seus gargalos<sup>7</sup>, agora o nosso foco se volta para a Educação Superior, uma vez que ao seguir o fluxo escolar esses estudantes querem e tem o direito de continuar os estudos, fazendo um curso superior. Para tanto, é necessário aprofundar os estudos sobre este nível de ensino.

Em recente pesquisa, Pletsch (2020) afirma que a chegada dos estudantes com deficiência ao ensino superior tem avançado em decorrência dos próprios avanços das políticas educacionais. A autora destaca que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a promulgação do Decreto nº 6.949/2009, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições de Ensino Superior (IES), são exemplos claros desses avanços.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, no Capítulo IV, artigo 28, inciso XIII, assegura às pessoas com deficiência o direito de acessar o ensino superior em igualdade de condições e determina, ainda, que sejam garantidas condições para que esse público acesse, permaneça e aprenda. Desta forma, temos a criação do direito, porém, é preciso avançar no que se refere ao respeito e à garantia desse direito.

Para garantir a permanência e o êxito<sup>8</sup> desses estudantes que estão matriculados no ensino superior, cabe ao Estado assegurar os serviços de apoio especializados e os diferentes níveis de suporte para eliminar as barreiras que impedem ou dificultam o processo inclusivo. Embora as discussões se voltem para o Atendimento Educacional Especializado (AEE),

---

compromisso em consolidar esses direitos.

<sup>7</sup> Quando nos referimos aos gargalos, estamos dizendo sobre os problemas históricos da educação nacional, dentre eles: qualidade do ensino, financiamento, infraestrutura, formação de professores, dentre outros.

<sup>8</sup> Nossa ideia de êxito está ligada à conclusão do curso com bom aproveitamento.

especialmente na Educação Básica, como um dos principais suportes para a inclusão dos estudantes PEE, esse serviço se configura, na Educação Superior, de maneira diferente e está ligado aos núcleos de acessibilidade<sup>9</sup>, o que demanda discussões específicas e aprofundadas. A PNEE (2008) ressalta que “no ensino superior a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (Brasil, 2008, p. 11). Vislumbrar que ações são essas, é um dos caminhos para compreender melhor como se dá a inclusão educacional dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Ao analisarmos as políticas para a educação especial na perspectiva inclusiva, que discute o AEE - a PNEE (2008), o Decreto nº 7.611/2011, extinto pelo Decreto 12.686/2025, e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE (2009) fazem referência específica à oferta desse serviço na Educação Básica, já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI 2015) indica que o AEE deve ser institucionalizado, que é preciso elaborar o plano de AEE, coloca como incumbência do Poder Público ofertar formação continuada para os professores de AEE, não fazendo referência a níveis de ensino, isto é, colocando de forma abrangente. O recente decreto, aprovado em 08 de dezembro de 2025, sob o nº 12.773/2025, ressalta que o AEE seja ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, concebe o AEE como atividade pedagógica de caráter complementar e suplementar e define no Artigo 10 “Nas instituições federais de educação superior, o AEE será efetivado pelos núcleos de acessibilidade para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da educação especial”. (BRASIL, 2025).

As pesquisas indicam que, dentro IES, a oferta do AEE, quando acontece, tem se configurado de diversas maneiras, falta uma regulamentação desse serviço, quando existe o professor que oferta o AEE, na maioria dos casos, é contratado de forma temporária, o que contribui para a alta rotatividade desses professores. (Oliveira, 2018; Souza, Vilaronga e Franceschini, 2021; Zerbato, Vilaronga e Santos, 2021, Evaristo, Asnis e Cardoso, 2022).

Reconhecemos a importância da oferta do AEE para os estudantes com deficiência, porém reforçamos a ideia de que a garantia das condições de permanência e êxito não passa somente pelo AEE, mas sim pela disponibilidade de tecnologia assistiva, tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, acessibilidade física, curricular e atitudinal, professores especialistas em Educação Especial, dentre outros. Assim, no espaço do Instituto Federal Goiano há a oferta desses serviços? Há previsão de contratação desses profissionais? A inclusão do estudante com

---

<sup>9</sup> § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (Brasil, 2011).

deficiência, no ensino superior, fica a cargo de quais profissionais? Acreditamos que buscar respostas a estes questionamentos nos permitirá compreender algumas questões relativas à permanência e êxito do estudante com deficiência no ensino superior. Zerbato et al. (2021) em uma pesquisa recente, identificaram que os professores com formação em educação especial, são contratados em regime de contrato temporário, “isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes” (Zerbato et al., 2021, p. 323).

No caso específico dos Institutos Federais de Educação, objeto da nossa pesquisa, a Lei nº 11.892/2008 modifica a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica, impactando de maneira significativa a oferta de cursos superiores no país. Com esta expansão de ofertas e com a aprovação da Lei nº 13.409/2016 que possibilitou a reserva de 5% de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superior, a tendência foi de crescimento no número de matrículas dos estudantes público da educação especial nos cursos superiores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com esta expansão e marcados pelo movimento de inclusão, quando os estudantes com deficiência seguem o fluxo escolar, o que se espera é que eles estejam no espaço do IF Goiano, nos cursos superiores. Para isso, precisamos saber o que o Instituto Federal Goiano, objeto da nossa pesquisa, tem feito para garantir que esses estudantes permaneçam e concluam? Há contratação de profissionais especializados em educação especial, sobretudo os que atuam com acessibilidade? Quais os serviços e níveis de suporte são garantidos? Como tem sido o percurso acadêmico do estudante com deficiência?

A respeito da Lei de reserva de vagas, Cabral (2017) discorre que não podemos restringir a inclusão acadêmica dos estudantes PEE somente à provisão de reserva de vagas, “visto que essa, por si só, não consente necessariamente no reconhecimento de suas diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos, e tampouco à sua formação” (Cabral, 2017, p. 23). O autor toca num ponto importante, são as ações inclusivas que vão garantir a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência no ensino superior, ao reconhecer as suas diferenças, limites e possibilidades. Ao pensarmos sobre o acesso, a permanência e o êxito, buscamos o que a PNEE (2008) estabelece:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008, p.17).

Para tanto, é preciso que as Instituições de Ensino Superior (IES) promovam estas ações, buscando o envolvimento de toda a comunidade escolar, para pensar os desafios e possibilidades que se apresentam com a entrada dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação. É preciso olhar para a necessidade de estruturação institucional para oferecer serviços, recursos e suportes que viabilizem a inclusão educacional e isso exige ações coordenadas das IES como: a adoção de materiais didáticos acessíveis, a reestruturação curricular, a contratação de profissionais que atuam atendendo às diferentes especificidades dos estudantes, a formação continuada de seus professores e a implementação de tecnologias assistivas.

Uma das ações dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia foi instituir os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no ano de 2000, objetivando a promoção de ações inclusivas, com foco na busca por romper as barreiras conceituais, atitudinais e procedimentais a fim de acolher a diversidade e oportunizar a inclusão de todos. Esses núcleos, situados em cada campus, são responsáveis pela política de inclusão e são constituídos por servidores, técnico administrativos e docentes, designados pelo diretor geral, para que juntos trabalhem em prol da inclusão dos alunos que, de alguma forma, necessitam de ações que permitam sua inclusão no contexto da sala de aula e da instituição como um todo. Pesquisas indicam que a criação do NAPNE foi preponderante para a discussão sobre inclusão na Rede Federal de Ensino e para dar visibilidade às demandas de acesso, permanência e sucesso acadêmico dos alunos com deficiência. (Bortolini, 2012; Zamprogno, 2013; Silva, 2014; Silva, 2017; Trevisan e Ziliotto, 2023).

Ao abordar sobre a inclusão no ensino superior, Pletsch (2020) afirma que a educação inclusiva é um processo dinâmico que se move de acordo com as visões sobre inclusão e as disputas de poder dos agentes políticos, econômicos e sociais. Desta forma, perceber os movimentos dos estudantes com deficiência ao longo do percurso formativo, ao buscar a entrada no ensino superior, sua permanência e conclusão com êxito bem como os movimentos que as instituições de ensino superior fazem para a garantia desses direitos, torna-se condição essencial para a compreensão de como tem se dado a inclusão educacional dos estudantes com deficiência no ensino superior, dentro da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Entendendo que “a inclusão implica a combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos” (Pletsch, 2020, p.02). Sendo que, o ideal é que estes três elementos se entrelacem no espaço das instituições educacionais e se fortaleça por

meio do acolhimento, do respeito e da garantia do acesso aos saberes sistematizados pela humanidade.

Uma das questões polêmicas em torno do discurso sobre a inclusão educacional é a efetivação de políticas públicas educacionais que capacitem a escola e seus profissionais de modo a viabilizar, efetivamente, as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência. A este respeito, Cabral (2017) argumenta que os pesquisadores da área indicam a falta de preparo dos professores sobre métodos de ensino e materiais didáticos adaptados, além da falta de comunicação entre os professores e estudantes e até mesmo uma resistência dos professores em mudar ou adaptar suas práticas. Em sua pesquisa de doutorado Pletsch (2009) constatou que a falta de conhecimentos dos professores é um dos maiores obstáculos para o atendimento adequado dos alunos público da educação especial na sala comum, o que é corroborado com a pesquisa de Araújo (2025), 16 anos depois, que revela as fragilidades formativas dos professores e as concepções focadas no modelo médico e assistencialista de atendimento da deficiência. A falta de conhecimento sobre inclusão de pessoas com deficiência também se evidencia na educação superior, o que deixa claro a importância de que sejam criados espaços para a formação continuada dos professores, com vistas a incluir os estudantes com deficiência.

Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que, para a garantia, não apenas do acesso, mas da permanência e aprendizado dos estudantes PEE, faltam aspectos básicos. Acreditamos ser importante que as IES consigam identificar tais aspectos para consolidar o processo inclusivo, resolvendo primeiro o que é menos complicado de ser solucionado e, posteriormente, buscar respostas aos desafios que demandam mais tempo, investimento e reflexões teóricas e práticas, tendo como pano de fundo a garantia dos direitos individuais de cada estudante.

Neste sentido, necessário e urgente se faz considerar os aspectos que propiciam a permanência e o aprendizado dos estudantes PEE, sendo eles ligados a investimentos em materiais pedagógicos; formação de professores; acesso a recursos e materiais especializados; mudanças físicas e administrativas; enfrentamento das barreiras atitudinais ou de qualquer forma de discriminação; espaços acessíveis e acesso ao conhecimento (Cabral, 2017).

Então, partindo do contexto das políticas de inclusão educacional, daqueles estudantes com deficiência que estão seguindo o fluxo escolar, no pressuposto de que eles têm o direito à escolarização e na busca de oportunidades para que esse público se qualifique através da progressão nos estudos, nosso problema de pesquisa é: Os estudantes com deficiência, ingressantes no ensino superior, estão permanecendo e tendo êxito, em especial nos cursos de

graduação? Quais são as políticas institucionais que permitem, para além do acesso, a permanência e aprendizagem desses estudantes?

Nesta perspectiva é necessário um olhar mais aprofundado no contexto do Instituto Federal Goiano, a fim de desvelar como o processo inclusivo tem se dado, de que maneira os estudantes com deficiência têm sido recebidos, quais as condições lhes são ofertadas para que permaneçam e tenham sucesso, de forma a garantir a inclusão educacional.

Para tanto, conhecer os dados da realidade desses estudantes no espaço do Instituto Federal Goiano, nos cursos de graduação, nos permitirá compreender como as políticas de inclusão educacional tem se efetivado. Olhar para a realidade e considerar as mudanças necessárias à efetiva inclusão, contribui para movimentar o sistema, as instituições, os professores e os acadêmicos e este movimento demanda de cada um de nós, corresponsáveis pelo processo inclusivo, o desejo e o compromisso de acolher as diferenças e efetivar os direitos inerentes a cada ser humano.

Almejamos que os dados da presente pesquisa sirvam para, além de promover reflexões acerca da realidade do acesso, permanência e êxito (ou não) dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação, também contribuam para adoção de políticas que subsidiem e melhorem o processo inclusivo. Entendemos ser muito importante avançar nas produções científicas, desvelando, além das políticas, as práticas pedagógicas a fim de dar visibilidade e propagar as experiências exitosas.

Quando analisamos os dados de matrículas dos estudantes com deficiência nos Cursos de Graduação, esses começam a compor a Estatística da Educação Superior a partir de 2011, com 23.250 estudantes, chegando em 2016 a 35.891 matrículas, equivalente à taxa de crescimento de 54% (Brasil, 2018). O Censo de 2023 revela que 92.756 pessoas com deficiência, representando 0,93% das matrículas, estão no ensino superior. (Brasil, 2025). Esses dados revelam que, apesar de não atingir nem 1% dessa população, avançamos no que se refere ao acesso dos estudantes PEE no ensino superior de maneira bem significativa, considerando toda a trajetória de atendimento dessas pessoas, marcada pela exclusão, agora eles estão dentro das IES. Portanto, partindo da premissa de que o acesso dos estudantes com deficiência nos cursos superiores tem avançado, mas que as condições de permanência e êxito ainda são um desafio, levantamos a hipótese de que é devido a não garantia das condições necessárias para sua inclusão, ligadas à acessibilidade física, atitudinal, estrutural, a não garantia dos suportes e serviços que envolvem a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no âmbito dos cursos superiores.

Para tanto, estabelecemos como objetivo central desta pesquisa:

- Analisar as políticas de permanência e êxito destinadas aos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano.

Como objetivos específicos definimos:

- Analisar os documentos, resoluções, normativas, diretrizes aprovadas pelo IF Goiano para a educação inclusiva;
- Entender como os gestores percebem as políticas de inclusão e os impactos delas na participação, aprendizagem e sucesso dos estudantes com deficiência.
- Traçar o perfil dos alunos com deficiência que ingressaram no ensino superior, nos cursos de graduação, no âmbito do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí;
- Desvelar como as políticas de educação inclusiva se materializam na vida acadêmica dos estudantes com deficiência a partir de suas narrativas.

A presente tese está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo nos propomos a discutir as políticas de educação especial e inclusiva a nível internacional e nacional, abordando a gênese do conceito de inclusão, quem é o público da educação especial tanto nas políticas nacionais como nas políticas locais.

O segundo capítulo é de revisão textual, entendemos que, apesar do crescimento de pesquisas sistemáticas na área da educação especial nos últimos anos, a teorização sobre o ensino superior, na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ainda é incipiente. O objetivo é apresentar um panorama do que vem sendo pesquisado na área da educação especial e inclusão no ensino superior, dentro da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A metodologia da pesquisa será apresentada no terceiro capítulo. Optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando três instrumentos para a produção dos dados, sendo eles: análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão. Os dados foram analisados à luz do Método Documentário.

No quarto capítulo traremos os dados das análises documental e as entrevistas com os gestores e coordenadores dos NAPNEs. A análise documental permitiu examinar políticas e documentos oficiais relacionados à inclusão educacional, proporcionando um embasamento teórico e contextual para a investigação. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com os gestores que atuam na reitoria e com os coordenadores dos NAPNEs responsáveis pela elaboração e implementação dessas políticas, oferecendo uma visão aprofundada sobre as práticas e desafios enfrentados no processo de inclusão.

Por fim, o quinto capítulo aborda os dados do grupo de discussão, realizado com os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do Instituto Federal Goiano

- Campus Urutaí, articulado com as falas dos gestores, para compreender a tradução dessas políticas na perspectiva deles, permitindo trazer as vozes e os seus anseios, dos que são diretamente impactados pelas políticas de inclusão educacional. Buscamos por meio do grupo de discussão compreender como essas políticas afetam o percurso formativo dos estudantes com deficiência e quais são as lacunas existentes.

## **2 CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA CONSIDERANDO DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS**

O que almejamos com este capítulo é examinar e refletir sobre as políticas nacionais considerando os documentos internacionais, com vistas a direcionar nossas discussões a respeito do conceito de inclusão educacional, quem é o público da educação especial e o que significa inclusão no ensino superior nessas políticas analisadas.

As políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista<sup>10</sup> e altas habilidades/superdotação desempenham um papel crucial na promoção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva e na garantia dos direitos humanos, uma vez que visam assegurar o direito fundamental à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Em nível internacional, documentos como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) estabelecem bases sólidas para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que reconhecem a diversidade humana e propõem a eliminação de barreiras que historicamente marginalizaram essas pessoas. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 6.949/ 2009 que promulga a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 reafirmam a necessidade de articular esforços para garantir que todas as instituições de ensino estejam preparadas para receber e apoiar adequadamente os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Essas políticas são essenciais não apenas pela dimensão legal e de direitos, mas também por seu impacto prático na vida dessas pessoas. A inclusão educacional permite que indivíduos com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação desenvolvam plenamente seu potencial, contribuindo para a diversidade e a pluralidade no ambiente escolar, além de favorecer a convivência entre todos, promovendo valores de empatia, respeito e cidadania. Além disso, a implementação dessas políticas contribui para o combate à preconceitos e estigmas, que por muito tempo reforçaram a exclusão dessas pessoas na sociedade. No entanto, a efetividade das políticas de inclusão depende de uma articulação entre diversos atores e setores — políticos, gestores, profissionais da educação, saúde, assistência

---

<sup>10</sup> Na publicação Glossário da Educação Especial elucida que o termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído por transtorno do espectro autista (TEA) em consonância com a Lei nº 12.764/2012 e a DSM V. (Brasil, 2021b).

social, famílias e os estudantes PEE — e da oferta de recursos adequados, no caso das instituições educacionais, como formação continuada dos profissionais, acessibilidade curricular, física, atitudinal, tecnologia assistiva e infraestrutura acessível, entendendo que sem essas articulações as políticas não são efetivadas e que “Inclusão e exclusão começam na sala de aula” (Mittler, 2003, p. 139).

Sobre as políticas educacionais internacionais e nacionais precisamos não apenas analisar seus marcos legais, mas também refletir sobre os desafios e possibilidades de transformá-las em ações concretas que promovam uma educação inclusiva de fato, onde a diferença seja reconhecida e valorizada, onde todos tenham as mesmas oportunidades considerando suas especificidades, necessidades e condições. Embora haja um número significativo de políticas inclusivas e que vem sendo discutidas por diversos autores, optamos por discutir a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) - 2008, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Regulamento de Educação Especial e Inclusão do IF Goiano (2017), no que se refere à gênese do conceito de educação inclusiva, quem é o público da educação especial e o que significa inclusão no ensino superior dentro dessas políticas.

Embora a PNEEPEI (2008) não seja uma lei, ela é um documento orientador que balizou por muito tempo as discussões em torno do direito de uma educação inclusiva e tem sido referência na elaboração das políticas de inclusão educacional. Para Pletsch e Mendes (2024) é “Importante mencionar que a PNEEPEI de 2008 nunca foi regulamentada. Foi elaborada por um grupo de trabalho nomeado por meio da Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008”. (Pletsch e Mendes, 2024 p. 02).

## **2.1 Como as políticas educacionais definem e preveem a educação inclusiva**

Entendemos ser importante discutir a gênese do conceito de educação inclusiva. Partimos do princípio de que incluir seja acolher e valorizar a diversidade nos mais diversos contextos, oportunizando acesso igualitário e participação plena, o que demanda remoção de barreiras e reconhecimento da singularidade de cada pessoa. “A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (Mittler, 2003, p. 34). Para tanto, o movimento em defesa dos direitos humanos gera grandes transformações sociais e impulsiona a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva que almejamos, onde se reconheça que “inclusão é

o processo que ajuda a superar barreiras, que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (Unesco, 2019, p. 13).

Na perspectiva da inclusão educacional, seriam os princípios e práticas que assegurem o direito à educação a todas as pessoas, independentemente de suas condições, de maneira a acessar, permanecer e aprender através das condições e suportes adequados, o que requer uma mudança significativa nos sistemas de ensino. Souza e Pletsch (2017) definem inclusão como “um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vista a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação” (Souza; Pletsch, 2017, p. 833).

Para discorrer sobre a definição e perspectivas de inclusão nas políticas internacionais e nacionais optamos como ponto de partida a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) por acreditar que essa declaração é um marco orientador para a adoção das políticas educacionais. Embora essa declaração não conceitue, claramente a inclusão educacional, entendemos que ela serve de base para que governos nacionais, estaduais e locais implementem as políticas que assegurem o acesso igualitário a todas as pessoas à educação.

Ao discorrer sobre as necessidades básicas de aprendizagem, essa declaração reafirma a educação como direito humano, como necessária à sobrevivência, desenvolvimento das potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participando ativamente da vida em sociedade. (Unesco, 1990). Ao ressaltar a necessidade de ampliação do acesso e das oportunidades educacionais a todos as crianças, jovens e adultos, essa declaração dá visibilidade aos grupos marginalizados e excluídos, inclusive às pessoas público da educação especial. “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” (Unesco, 1990 p. 4). Apesar de essa declaração, que é apenas orientadora, isto é, não tem poder de lei, se concentrar em ampliar o acesso e reduzir as desigualdades educacionais, há 34 anos atrás, o que as pesquisas indicam é que as pessoas com deficiência ainda não têm tido acesso pleno aos serviços educacionais e quando acessam, muitas vezes, seguem o fluxo escolar sem aprender, quando não desistem ao longo do caminho.

Seguindo a análise das políticas internacionais, temos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006, que é outro marco na defesa dos direitos humanos porque estabelece diretrizes internacionais para assegurar a inclusão, a autonomia e a dignidade das pessoas com deficiência. De acordo com

Caiado (2009), “a originalidade deste documento é que foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de vários países do mundo” (Caiado, 2009, p. 330). A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), um tratado internacional de 2006, propõe “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência” (ONU, 2006), o que representa a defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Entendemos que a aprovação de políticas públicas é um dos caminhos para a promoção desses direitos, contribuindo para a adoção de medidas que oportunizem o acesso efetivo a esses direitos. Diniz, Barbosa e Santos (2009) afirmam que a CDPD (2006) instituiu um novo marco de compreensão da deficiência. Nesse sentido o foco não é nos impedimentos do corpo e sim no reconhecimento da acessibilidade como direito humano e de que as barreiras impostas por uma sociedade não inclusiva precisam ser transpostas. “Quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67).

Com a assinatura desse tratado, os países signatários se comprometeram a promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência, adotando medidas concretas para eliminar as barreiras sociais, físicas e atitudinais que dificultam a participação plena e igualitária dessas pessoas na sociedade, com ênfase na autonomia, acessibilidade, participação, igualdade de oportunidades, buscando assegurar uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, gratuito e de qualidade e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Miranda (2014) discorre que o comprometimento do Brasil com as políticas internacionais “veio nortear a estruturação de reformas e a elaboração de políticas públicas com o objetivo de assegurar o direito das pessoas com deficiência e proporcionar avanço na questão da inclusão” (Miranda, 2014, p. 49). Embora a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) tenha orientado os Estados parte em reduzir as desigualdades educacionais e garantir o acesso à educação para todos, inclusive às pessoas com deficiência, essa Convenção surge como uma resposta global às inúmeras formas de discriminação enfrentadas por esse grupo, e sua aplicação abrange áreas essenciais como educação, saúde, trabalho e acesso à justiça. “Ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana” (Caiado, 2009, p. 330).

No contexto educacional, o Artigo 24 da CDPD (2006) é especialmente relevante, pois aborda a necessidade de se estabelecer um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Esse artigo defende o direito das pessoas com

deficiência a frequentarem escolas regulares e participarem de todas as atividades escolares em condições de igualdade com os demais alunos. A Convenção enfatiza que os países devem adaptar seus sistemas educacionais para atender à diversidade de seus estudantes, oferecendo os suportes necessários para que todos possam aprender e se desenvolver. Isso implica não apenas remover barreiras físicas, mas também modificar currículos, capacitar professores e garantir recursos de apoio, como intérpretes de Libras e materiais em formatos acessíveis. (ONU, 2006).

Ao estudar essa Convenção percebemos que a ideia é conceber uma educação que seja sensível e inclusiva, que precisa ir além da simples presença física dos estudantes com deficiência em sala de aula, assegurando que eles possam participar ativamente e se desenvolver academicamente. Esse princípio implica a compreensão do que é realmente inclusão educacional além de mudanças estruturais nos sistemas de ensino e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos. Para Pletsch e Souza educação inclusiva é

um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e, por isso, apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade, em um meio constituído pela diversidade (Pletsch; Souza, 2017, p. 1298).

As políticas inclusivas a nível nacional são formuladas, em sua grande maioria, para se alinhar às internacionais e como fruto das mobilizações dos movimentos sociais que lutam por justiça social, equidade, igualdade de oportunidades e direitos humanos. Kassir (2011) entende que são três os aspectos que disseminaram as ideias da educação inclusiva, sendo eles: as mudanças mundiais em relação ao atendimento às pessoas com deficiência, o movimento das pessoas com deficiência e/ou ligadas a elas na constituição de associações em defesa de seus direitos e às convenções internacionais que o Brasil aceitou e ratificou.

Dois anos após, no Brasil, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006), foi apresentada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), em que pese nunca ter sido aprovada, ela afetou profundamente as políticas educacionais nessa área, tanto na educação básica como na educação superior. Esse é o primeiro documento que aborda a inclusão educacional no ensino superior e parte do princípio de que a educação inclusiva é um direito humano fundamental e que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente de suas diferenças, em um ambiente educacional comum, que respeite e valorize a diversidade. Esse conceito se baseia na promoção de uma escola inclusiva, que deve eliminar as barreiras ao

acesso, aprendizagem e à participação, tanto físicas quanto atitudinais, curriculares ou pedagógicas, para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de sucesso educacional. (Brasil, 2008). Pletsch e Souza (2021, p. 1296) afirmam que “nessa política, os sistemas de ensino eram orientados a transformar-se em sistemas educacionais inclusivos, já em sintonia com os princípios dos Direitos Humanos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)”.

O Brasil, ao aderir à CDPD (2006), elevando ao status de Emenda Constitucional, assumiu o compromisso em promover a igualdade de oportunidades e a inclusão educacional como direito humano, expresso no Decreto nº 6.949 de 2009. O conceito de inclusão educacional, neste decreto, enfatiza que a educação deve ocorrer em um sistema inclusivo em todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiência possam acessar o ensino regular, desde a educação infantil, com adaptações “razoáveis” para promover seu desenvolvimento pleno. Na perspectiva deste decreto, a educação inclusiva não se limita ao acesso físico às escolas, mas abrange também a remoção de barreiras pedagógicas, curriculares e atitudinais, proporcionando condições de igualdade para a aprendizagem. Além disso, o decreto estabelece que os Estados devem assegurar medidas apropriadas, como a oferta e aprendizado do Braille, escrita alternativa, Língua de Sinais, comunicação aumentativa e alternativa, formação de professores, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de métodos de ensino, para que os estudantes com deficiência possam desenvolver ao máximo seu potencial acadêmico e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Brasil, 2009).

Enquanto o Decreto nº 6.949/2009 incorporou a CDPD, 2006 ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, consolidando o compromisso do país com a inclusão e a não discriminação, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) expandiu e detalhou esses princípios, adaptando-os às especificidades do contexto brasileiro, operacionalizando os direitos assegurados pela Convenção em diversas áreas, como educação, trabalho, saúde e acessibilidade, reforçando o direito à educação inclusiva em escolas regulares e exigindo adaptações necessárias para o atendimento de estudantes com deficiência. Dessa forma, essa lei não apenas reforça os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com a ratificação da Convenção, mas também avança ao definir diretrizes práticas para garantir a inclusão efetiva, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa. Juntas, essas políticas formam um arcabouço legal que orienta ações tanto no âmbito público quanto privado, visando assegurar a plena participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social.

Na esteira das políticas inclusivas em 2012 é aprovada a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que representou mais um avanço porque estabeleceu a reserva de 50% das vagas

em Instituições Federais de Ensino Superior e Cursos Técnicos para estudantes de escolas públicas. Dentro desse percentual, há subdivisões que levam em consideração a renda familiar, além de cotas específicas para negros, pardos e indígenas, promovendo a equidade de acesso ao ensino superior. A inclusão de critérios raciais e socioeconômicos reflete um esforço para corrigir desigualdades históricas, oferecendo oportunidades a grupos que, historicamente, não tiveram acesso à educação superior. Nesse sentido, Silva (2016, p. 41-42) afirma que “o processo histórico de desigualdade social, que afeta diretamente a esfera cultural, social, de saúde e educacional, reflete posturas de segregação a grupos minoritários em nosso país”, sendo que políticas públicas, como a referida lei, contribuem para incluir os grupos que, embora sejam considerados minoritários, representam um percentual grande da população brasileira. No entanto, essa lei originalmente não contemplava pessoas com deficiência, limitando seu alcance no que se refere à diversidade e à inclusão. As pessoas com deficiência foram consideradas pela Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas de 2012, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico, que para além de garantir o acesso dos estudantes PEE também promove a diversidade nos espaços acadêmicos, incentivando um ambiente educacional mais inclusivo e representativo.

Cantorini et al. (2020) afirmam que a imposição legal, por meio da Lei nº 13.409/2016, trouxe como consequência preocupações com a acessibilidade. Acreditamos que, para além de promover o acesso aos estudantes PEE, as instituições de ensino devem assegurar que seus espaços físicos, currículos, metodologias de ensino, tecnologias e recursos pedagógicos sejam inclusivos, permitindo a plena participação e o sucesso dos estudantes com deficiência. De acordo com esses autores, “a Lei nº 13.409/2016 é justa e necessária. O que deve ser discutido, de forma ampla, é a necessidade de geração de condições para sua efetivação por parte do Governo Federal” (Cantorini et al., 2020, p. 18). Ainda como consequência da CDPD (2006) no Brasil foi a Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que define diretrizes para assegurar a igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com deficiência. Essa lei reforça o compromisso do Estado Brasileiro em assegurar uma vida digna às pessoas com deficiência através da eliminação de barreiras e garantia de ambientes acessíveis. A LBI (2015) tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania plena. A lei estabelece diretrizes para garantir acessibilidade em diversos âmbitos, como educação, saúde, trabalho, transporte, e cultura, além de reforçar a importância de políticas públicas que promovam a autonomia, a participação e a inclusão social desse grupo. Ao reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, a LBI (2015) busca

transformar a sociedade brasileira, incentivando uma cultura de respeito à diversidade e combatendo práticas discriminatórias.

Ao buscarmos o conceito de inclusão expresso na LBI (2015) encontramos a ideia de que está fundamentado no princípio de garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, econômica, política e cultural. De acordo com a LBI, a inclusão significa eliminação de barreiras que possam restringir o acesso e a participação dessas pessoas, assegurando que elas possam exercer seus direitos em condições de igualdade com os demais cidadãos. Os artigos 27 e 28 reconhece a educação como direito da pessoa com deficiência, dentro de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ao longo da vida, incumbindo o poder público de assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, o que demanda suportes, serviços especializados e eliminação de barreiras (Brasil, 2015).

No bojo da LBI (2015) em 21 de outubro de 2025, o governo federal publica o Decreto 12.686/2025 que gerou movimentos prós e contras, amplos debates e controvérsias, no tocante à priorização da matrícula em classes comuns, a não exigência de laudo para o acesso ao AEE, formação mínima para os professores. Em resposta a esses movimentos, dois meses depois é aprovado um novo decreto que altera alguns pontos, o Decreto 12.783/2025 que reconhece como princípio da educação especial inclusiva “garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial” (Brasil, 2025).

À medida que refletimos sobre essas políticas em seu aspecto primordial, que é o reconhecimento da educação para todos como direito humano, compreendemos que a educação inclusiva é “uma política pública que deve ser analisada à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais, sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais” (Pletsch, 2020, p. 66).

Nossa percepção é de que transformar os princípios legais em práticas inclusivas é complexo e demanda acompanhamento dessas políticas, adoção de estratégias e ações que efetivem o que é legal, porque somente decretar não garante a transformação das instituições educacionais e da própria sociedade em espaços inclusivos. Seguindo esse raciocínio Miranda (2014) afirma que:

Proteção legal para o direito das pessoas e mudanças para um sistema educacional inclusivo estão postas no teor de dispositivos legais. Todavia, a implementação de mudanças não é restrita apenas às determinações legais, exigem, da mesma forma, políticas que determinem estratégias e ações de inclusão, pois há distância entre a letra da lei e a realidade (Miranda, 2014, p. 160).

Ao analisarmos as políticas de inclusão do IF Goiano, com foco no conceito de inclusão, encontramos na Resolução nº 019/2017 que aprova o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, no Artigo 1, essa conceituação

A educação inclusiva é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes no IF Goiano especialmente àqueles estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD); altas habilidades/superdotação; jovens, adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida e transtornos específicos da aprendizagem de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante, em todo o âmbito da instituição (IF Goiano, 2017, p. 02).

Percebemos que a educação inclusiva é concebida como um processo amplo que envolve, para além das ações pedagógicas, transformações sociais e culturais, o que demanda o reconhecimento e acolhimento da diversidade. Os valores filosóficos e estéticos direcionam o olhar para a defesa da igualdade e do respeito às diferenças e à construção de ambientes acolhedores, sem barreiras que impedem o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes PEE.

Por meio do Regulamento nº 019/2017, o IF Goiano reconhece a inclusão educacional como direito humano fundamental e se dispõe a “mobilizar esforços financeiros, administrativos, educacionais e pedagógicos, bem como capacitar todas as unidades escolares do IF Goiano ao atendimento de seus estudantes, especialmente os excluídos das oportunidades educacionais” (IF Goiano, 2017, p. 2-3).

Após a leitura e reflexão dos documentos internacionais, das políticas nacionais e as do IF Goiano que versam sobre educação inclusiva o que ressalta é a defesa do direito das pessoas público da educação especial de acessar, garantido através da lei de reserva de vagas, de permanecer, participar e aprender dentro de um sistema inclusivo, em condições de igualdade e de oportunidades, através da eliminação de barreiras com a garantia de ambientes acessíveis que promovam a plena participação dos estudantes. Percebemos que as políticas estão postas, regulamentam o direito a todos de pertencimento, cabendo à sociedade, à cada um de nós envolvidos direta ou indiretamente lutar pela efetivação desses direitos que foram criados, mas que precisam ser respeitados e garantidos.

## **2.2 Quem é o público da educação especial nas políticas educacionais?**

As concepções e percepções que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência, sua capacidade e/ou incapacidade são as que direcionaram, até os dias atuais, a história do atendimento a esse público (Canuto Nunes, 2015). Sendo que a deficiência pode ser

compreendida a partir de duas vertentes: a primeira a entende como parte da diversidade humana, e a segunda a vê como uma desvantagem natural (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Casagrande e Mainardes (2021) analisaram 368 edições das Revistas de Educação no Brasil, entre o período de 1893 a 1967, e encontraram textos que traziam a concepção de deficiência daquele período, “revelando preconceito, descaso e desatenção” (Casagrande; Mainardes, 2021, p. 122). Os autores destacam que as produções textuais fazem referências constantes aos termos “anormal” e “anormalidade”, os quais “refletiam uma perspectiva histórica que levava em conta a falta de ajustamento da pessoa com deficiência na sociedade, também pautada por valores econômicos, políticos, culturais e religiosos, que identificavam o 'normal' como superior e o 'anormal' como inferior” (Casagrande; Mainardes, 2021, p. 127).

Isso reflete a forma como as pessoas com deficiência eram e ainda são vistas e tratadas pela sociedade, sendo a deficiência vista não somente como algo biológico, mas sim construído socialmente ao longo do tempo. Entendendo que essa divisão entre “normal” e “anormal” reforça hierarquias, desvalorizando as pessoas com deficiência e ignora a diversidade humana e o direito à diferença. “A normalização faz parte de um discurso que se baseia na distinção normal/anormal” (Oliver, 1999, p. 95).

Uma grande parcela social ainda vê a deficiência como limitadora, colocando a pessoa com deficiência como incapaz, não valorizando e percebendo suas potencialidades. Acreditamos que a incapacidade está no meio social, que mantêm barreiras das mais diversas e ainda almeja “normalizar” todas as pessoas. “E, quando se trata de modelos para classificar sujeitos, tomando-os como referência a normalidade, temos convivido com a dialética entre o modelo médico e o modelo social” (Edler Carvalho, 2010 p. 26).

No atendimento às pessoas com deficiência, dentro do modelo médico, os médicos passaram a buscar respostas aos tratamentos oferecidos a eles (Canuto Nunes, 2015). Januzzi (2006) reforça que os médicos recorreram não somente aos conhecimentos de anatomia, mas também a observações e fundaram instituições educacionais, ligadas aos hospitais psiquiátricos, o que para Mendes (2010) representou um retrocesso.

Pela ótica da medicina, um corpo com impedimentos precisa ser objeto de intervenção. “Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 68). Esse conceito reforça a ideia de que é necessário “corrigir” ou “normalizar” os corpos com deficiência, que precisa se aproximar dos corpos considerados “normais”. Para Foresti e Bousfield (2022), “entender a deficiência na perspectiva do modelo médico é localizá-la como sinônimo de doença que necessita ser curada” (Foresti; Bousfield, 2022, p. 657). O modelo

médico, na perspectiva de Mota e Bousquat (2021), busca a cura ou “quase cura” para que a pessoa com deficiência se ajuste à sociedade. Dessa maneira, a exigência de um laudo e a oferta de serviços de reabilitação estão direcionadas à busca de um corpo saudável, atrelando a deficiência à incapacidade ou desvantagem, em comparação aos corpos sem deficiência. Para Omote (1994) a deficiência “é produzida e mantida por um grupo social na medida que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas” (Omote, 1994, p. 68-69). Oliver (1999) reforça a ideia de que a deficiência é vista, nessa perspectiva, como um problema individual e que demanda tratamento médico.

Dessa forma, esse modelo entende a deficiência como condição estritamente biológica e individual, enfatizando o papel essencial de diagnosticar, tratar e reabilitar a pessoa com deficiência para sua participação na sociedade. Isso justifica a busca incessante, por parte dos profissionais da educação, por um laudo médico que indicará as limitações do estudante com deficiência e o que ele precisa fazer para se adequar à escola.

Diniz, Barbosa, Santos (2009) chamam a atenção para o fato de que o modelo médico da deficiência ainda é hegemônico, numa cultura centrada na reabilitação ou na cura. Nesse sentido, o corpo de uma pessoa com deficiência tem impedimentos, portanto, objeto de intervenção dos médicos. “A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 68). Entendemos que a hegemonia desse modelo, coloca a deficiência como foco, sendo a pessoa com deficiência alguém que precisa se adequar a uma sociedade que já está posta, o que contribui de certa forma para a manutenção de práticas que são excludentes no espaço das instituições de ensino e na sociedade como um todo.

Ao discutir os modelos médico e social de compreensão da deficiência, Magalhães (2022) argumenta que

ainda que por muito tempo a compreensão da deficiência tenha sido “colonizada” pela perspectiva médica, a entrada dos movimentos sociais nessa “disputa” terminológica apresentou uma guinada conceitual muito importante uma vez que saiu do campo das incorreções patológicas e da cura para o campo social das barreiras e impedimentos (Magalhães, 2022, p. 77).

As críticas à perspectiva médica, os movimentos sociais das pessoas com deficiência e a busca por novas percepções e compreensões sobre a deficiência impulsionou o surgimento do modelo social, que se sustenta no materialismo histórico.

Isso permitiu aos teóricos do modelo social argumentarem que o sistema econômico capitalista dá espaço apenas para que pessoas com corpos saudáveis, normais, aptos e habilidosos possam ascender no mercado de trabalho, sendo que as pessoas com corpos diferentes ou “anormais/doentes” seriam incapazes de participar e produzir (Bisol Pegorini, Valentini, 2017, p. 94).

Segundo essa ótica, o capitalismo privilegia os corpos considerados "saudáveis", "normais" e "aptos", o que está alinhado com as exigências do mercado de trabalho por produtividade e eficiência. Nesse contexto, pessoas com corpos ou condições diferentes são marginalizadas porque não correspondem aos padrões idealizados de desempenho.

Para Mittler (2003):

O modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão (Mittler, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, esse modelo desloca o foco da deficiência do indivíduo para a sociedade, atribuindo às instituições e estruturas sociais a responsabilidade pela opressão e exclusão desafiando o modelo médico que enxerga a deficiência como uma questão individual, propondo que o problema real está nas barreiras sociais, físicas, culturais e atitudinais. O modelo social representa um avanço nos estudos teóricos sobre a deficiência. Portanto, a nossa defesa é de que “O conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência deve ser entendido em termos políticos e não mais estritamente biomédicos” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 65).

O modelo social da deficiência evidencia que o corpo com deficiência tem potencialidades e que a sociedade, que não é inclusiva, tem o dever de remover as barreiras que impedem que esse corpo tenha oportunidades de participação plena. “São as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Essa perspectiva entende que as pessoas com deficiência têm potencialidades e limitações e a maneira como a sociedade se organiza pode marginalizar ou incluir as pessoas com deficiência.

Foresti e Bousfield (2022) consideram que o modelo social compreende a deficiência a partir das condições sociais em que a pessoa com deficiência vive, busca romper com a ideia de que é preciso “normalizar” essas pessoas, pelo contrário, é necessário celebrar as diferenças individuais e que a sociedade consiga abarcar a diversidade humana.

Bampi, Guilhem e Alves (2010) argumentam que dois aspectos deram origem ao modelo social, o primeiro é que “o corpo ser lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes”. O segundo é “por ser a deficiência um fenômeno sociológico e não algo determinado pela natureza, a solução para os conflitos envolvidos não deveria estar centrada na terapêutica, mas na política” (Bampi; Guilhem e Alves, 2010, p. 06).

Seguindo essa linha de pensamento, entendemos que se trata de uma visão crítica que desloca o foco da deficiência como uma característica intrínseca do indivíduo para os fatores sociais, políticos e culturais que constroem e sustentam a subalternidade. Por outro lado, a solução deve se concentrar na proposição e garantia de mudanças estruturais, como a criação de políticas públicas inclusivas, a garantia de direitos e a eliminação de barreiras físicas, sociais e culturais que perpetuam a exclusão.

Magalhães (2022) entende que o modelo social e de direitos representa um avanço significativo, nas últimas décadas, porque desloca a luta de direitos do campo da assistência social para o dos direitos humanos. Essa mudança implica um compromisso legal e moral da sociedade e do Estado em garantir igualdade de oportunidades, dignidade e acesso a direitos fundamentais, sinalizando uma conquista histórica e uma mudança de paradigma, mas exige contínua luta política, e implementação de políticas públicas.

Kuhnen (2016) ao analisar as concepções de deficiência nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva do Brasil, ressalta que o modelo social sustenta a concepção de deficiência como diferenças, sejam elas individuais ou culturais. “Com isso, corre-se o risco de abstrair da deficiência a sua base biossocial, desconsiderando a necessidade de cuidados médicos para com as pessoas com deficiência” (Kuhnen, 2016, p. 105). Acreditamos que ao enfatizar exclusivamente os aspectos sociológicos ou políticos da deficiência, pode-se acabar desconsiderando a importância de cuidados médicos e terapêuticos necessários para muitas pessoas com deficiência. Esses cuidados podem ser fundamentais para a qualidade de vida, o bem-estar e a autonomia das pessoas com deficiência, sendo que é necessário buscar um equilíbrio entre o reconhecimento das limitações impostas pelo corpo e as barreiras sociais, que considere tanto a dimensão biológica quanto a sociológica da deficiência, promovendo políticas inclusivas que combinem acesso à saúde e educação e a eliminação de todas as barreiras sociais. A autora afirma que as políticas educacionais, após 2003, definem a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e a “consolidação do deficiente como o diferente” (Kuhnen, 2016, p. 281). Ressalta também que o termo deficiência, nas políticas desse período, parece mais para definir um público.

Atualmente, discutimos o modelo biopsicossocial de compreensão da deficiência que surge buscando superar as limitações dos modelos anteriores e buscar uma certa integração entre eles, propondo uma visão mais ampla, reconhecendo que a deficiência não pode ser compreendida isoladamente em seus aspectos biológicos, sociais ou psicológicos, mas sim como uma interação dinâmica entre esses elementos e promovendo uma compreensão mais humanizada e abrangente da deficiência, que valoriza a diversidade humana e reconhece a

complexidade das interações entre os indivíduos e o meio em que vivem, trazendo a pauta dos direitos humanos e do papel do Estado em garantir ambientes acessíveis. Essa perspectiva é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com todas as pessoas. Essa perspectiva de compreensão e atendimento da deficiência está expressa na Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) e ratificada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

Sobre a CIF, Magalhães (2022) esclarece que “trata-se de um instrumento que não dita quem é ‘anormal’ ou quem é ‘incapaz’, mas que permite que uma pessoa possa ser identificada como tendo suas ‘capacidades’ e ‘incapacidades’ dentro de determinado contexto” (Magalhães, 2022, p. 88). Essa perspectiva permite ir além de diagnósticos médicos ou julgamentos sociais, destacando as capacidades e as limitações de cada pessoa em relação a um contexto específico, como o ambiente de trabalho, escolar ou doméstico.

Ao discutir o modelo biopsicossocial Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019) enfatizam que

Uma abordagem orientada pelos princípios de uma Educação Inclusiva e do Modelo Biopsicossocial preconiza a responsabilização dos sistemas, das organizações e dos profissionais de diferentes setores, como a Educação e a Saúde, que devem promover as condições necessárias ao desenvolvimento dos alunos por meio de respostas educativas pedagogicamente diferenciadas e da participação de diferentes intervenientes, como de profissionais da Saúde por meio do trabalho colaborativo (Prychodco; Fernandes; Bittencourt, 2019, p. 12).

Neste sentido o que se demonstra é uma visão Inter setorial e colaborativa que possibilite atender às necessidades dos estudantes com deficiência, o que reforça a corresponsabilidade e a necessidade de cooperação Inter setorial, apontando para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

Para Diniz, Barbosa, Santos (2009) o modelo biopsicossocial da deficiência busca compreender a deficiência nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, nos indicando que a deficiência faz parte da diversidade humana. “O reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade humana é recente e ainda um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 73). Nessa perspectiva a pessoa com deficiência precisa ser vista de forma holística, considerando os fatores ligados ao corpo como as questões sociais. Nesse estudo adotaremos o modelo biopsicossocial como perspectiva de entendimento da deficiência, na busca por uma educação inclusiva que reconheça as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A partir dessas considerações sobre os modelos de compreensão e atendimento das pessoas com deficiência, buscamos nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva

o entendimento de como elas definem e entendem a deficiência. O que queremos destacar é - quem são as pessoas com deficiência dentro das principais legislações de educação especial na perspectiva inclusiva?

Optamos por iniciar a análise da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD 2006), embora ela não seja o primeiro instrumento internacional a tratar a deficiência, é um marco por estabelecer um compromisso com promoção, proteção e garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência, além de consolidar o entendimento de que a deficiência não é uma condição individual ou exclusivamente médica, mas um fenômeno resultante da interação entre as limitações físicas, sensoriais ou intelectuais e as barreiras impostas pela sociedade. Nesse sentido a CDPD possibilita a mudança do modelo médico para o modelo social da deficiência (Baroni, 2008; Dhanda, 2008; Diniz, 2009).

Dhanda (2008) esclarece que a CDPD (2006) é uma lei universal, um instrumento de direitos, mas que “não é empiricamente possível nem normativamente desejável avaliar se ela mudará ou não a situação com deficiências” (Dhanda, 2008, p. 44). Segundo ela, a convenção, ao mudar o paradigma da assistência para o de direitos torna a deficiência uma parte da experiência humana.

A CDPD (2006) reconhece as pessoas com deficiência como sendo aquelas que “tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (CDPD, 2006, Artigo 1º). Isso é o reconhecimento de que as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência não decorrem apenas de suas condições individuais, mas também de barreiras físicas, culturais, atitudinais e institucionais presentes na sociedade. Nessa perspectiva, Martins (2008) esclarece que é preciso compreender a deficiência a partir do desenvolvimento social e dos direitos humanos. Ao analisar o Artigo 1º da CDPD (2006) Nogueira (2008) argumenta que é reforçada a ideia de que as barreiras sociais podem impedir a participação das pessoas com deficiência em condições de igualdade, sendo que a busca é por maiores condições de igualdade.

Diniz, Barbosa e Santos (2009) discutem que ao se referir aos impedimentos de natureza física, intelectual e sensorial, a CDPD (2006) não ignora as especificidades corporais, considera as barreiras sociais e “propôs o conceito de deficiência que reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas com impedimentos” (Diniz; Barbosa e Santos, 2009, p. 73). Seguindo essa linha de pensamento nos ajuda a compreender a deficiência como uma questão de direitos humanos e justiça social e que o reconhecimento da opressão sofrida por pessoas com

impedimentos é essencial para a promoção de políticas públicas inclusivas que eliminem as barreiras sociais e promovam a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

No cenário brasileiro a LBI (2015), traz o conceito de pessoa com deficiência na mesma perspectiva da CDPD (2006) e ressalta em seu Artigo 2º que “é aquela que tem impedimento a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Esse conceito está alinhado ao modelo social da deficiência, considera que a deficiência é caracterizada por limitações duradouras que impactam a vida cotidiana, ampliando a compreensão da deficiência para além do aspecto físico e leva em conta a diversidade de condições que afetam a pessoa com deficiência e reforça o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direito. Para Reis (2022) a LBI (2015) reforça o conceito social da deficiência expressado na CDPD (2006) e apresenta um conceito biopsicossocial da deficiência.

Ainda em termos de compreensão da deficiência, em artigo recente, publicado no Preprints Scielo, Casagrande (2025) fez uma síntese dos diferentes modelos teóricos de compreensão da deficiência, conforme ilustramos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Modelos teóricos de compreensão da deficiência

| MODELO                                     | IDEIA                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Moral e/ou religioso                       | As deficiências são um teste de fé ou mesmo de natureza salvífica, as pessoas com deficiência podem passar no teste da fé ao experimentarem a cura física       |
| Caridade ou caritativo trágico             | A pessoa com deficiência é vítima e merecedora de caridade e/ou de ajuda, ela possui uma vida trágica e sofrida                                                 |
| Paternalista social                        | As pessoas com deficiência são fracas, incapazes de suportar os diversos desafios que enfrentam diariamente e precisam ser protegidas.                          |
| Limitação ou Reabilitação Médica Funcional | As pessoas com deficiência são fragmentadas e incompletas e precisam ser reabilitadas, corrigidas para atingir o padrão de normalidade e se adequar ao meio.    |
| Empoderamento                              | A pessoa com deficiência é responsável por identificar suas necessidades e a instruir os outros como podem ser auxiliados e em que momento necessitam de ajuda. |
| Afirmativo ou Identidade Social            | Concebe a deficiência como construção social                                                                                                                    |
| Médico, Médico Clínico ou Biomédico        | Focaliza na doença ou patologia, secundarizando o sujeito que a possui.                                                                                         |

|                                                       |                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Social                                                | A deficiência está localizada no ambiente social e as pessoas com deficiência enfrentam diversas barreiras.                                                         |
| Grupo minoritário, Cultural ou Conceito Sociopolítico | Reconhecer as pessoas com deficiência como um grupo minoritário com características culturais únicas. Considera deficiência e incapacidade como conceitos distintos |
| Direitos Humanos                                      | Abrange uma estrutura politicamente focada na dignidade humana alcançada por meio dos direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.          |
| Biopsicossocial                                       | Reúne os modelos médico clínico ou biomédico e o modelo social.                                                                                                     |

Fonte: elaboração própria com base em Casagrande (2025)

Importa dizer que assumimos a defesa do modelo de compreensão da deficiência na perspectiva dos direitos humanos, porque entendemos a deficiência não como uma questão biológica tão somente, mas como uma questão de justiça social, cidadania e direitos, partindo da ideia de que todas as pessoas, com ou sem deficiência, são sujeitos de direitos, com igual dignidade, autonomia e valor e esse modelo rompe com a lógica do favor, da caridade ou da concessão. A inclusão não é um benefício nem um privilégio: é o cumprimento de um direito fundamental. Quando um estudante com deficiência enfrenta reprovação, evasão ou exclusão, isso não pode ser explicado apenas por suas limitações individuais, mas deve ser analisado como falha das políticas e das práticas institucionais em garantir igualdade de condições.

A nível regional, o Instituto Federal Goiano, em seu Regulamento de Educação Inclusiva e Educação Especial (2017), define as pessoas com deficiência como “estudantes com necessidades educacionais específicas, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente” (IF Goiano, 2017), sendo elas: deficiência física, sensorial, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades. Enquanto a CDPD (2006) e a LBI (2015) focam especificamente nas pessoas com deficiência, o IF Goiano amplia para os estudantes com altas habilidades/superdotação e condições temporárias que impactam o aprendizado. A inclusão de condições temporárias (como um problema de saúde transitório) na definição do IF Goiano diverge do foco das políticas supracitadas, que priorizam pessoas com deficiências permanentes no contexto de direitos humanos e acessibilidade. Com essa ampliação do público a ser atendido corre-se o risco de diluir a atenção às pessoas com deficiência, desviando serviços e recursos que deveriam ser priorizados para eliminar as barreiras estruturais.

Acreditamos que a compreensão sobre a deficiência, ao longo da história, determina a adoção das políticas de inclusão e que essas tem avançado e representam conquistas garantidas para as pessoas que são público da educação especial no que se refere ao acesso, a permanência e a aprendizagem. Porém, só decretar legalmente algo não o torna real, é necessário que ocorram mudanças atitudinais e conceituais em toda a comunidade escolar porque somente dessa forma a inclusão deixará de ser algo imposto, decretado, para tornar-se uma meta a ser construída pela sociedade contemporânea que necessita caminhar para o atendimento igualitário e justo de seus membros historicamente excluídos.

Para finalizar esse capítulo, frente ao exposto, não podemos deixar de refletir sobre o significado da inclusão na educação superior. Segundo a Constituição Brasileira de 1988 assegura a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Estabelece em seu Artigo 206 que as Universidades têm um papel crucial na formação de profissionais qualificados e na geração de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 em seu Artigo 43 Inciso II define como finalidade da educação superior “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996). Ao abordar a formação profissional entende-se que o papel das IES é preparar as pessoas para atuar no mercado de trabalho, garantindo que os diplomados adquiram as competências e habilidades necessárias para sua inserção em diferentes setores profissionais. Esse ponto reforça a relação entre educação e empregabilidade, evidenciando o papel das universidades e institutos federais na qualificação da mão de obra e no desenvolvimento econômico do país.

Esse artigo reforça a necessidade de garantir que todos os cidadãos tenham igualdade de oportunidades para acessar e concluir sua formação acadêmica. Se a LDB 9394/96 estabelece que a educação superior deve contribuir para o desenvolvimento da sociedade como um todo, então a inclusão de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino — como pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e populações em vulnerabilidade socioeconômica — não é apenas uma política complementar, mas um imperativo legal e social. Dessa forma, para que a educação superior cumpra plenamente sua finalidade conforme definida na LDB, é fundamental que as IES implementem acessibilidade, serviços e suportes que assegurem acesso, permanência e êxito para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas ou culturais. Isso inclui desde políticas afirmativas e suporte

pedagógico até a garantia de ambientes acessíveis e inclusivos, que favoreçam uma educação superior sustentada em critérios padrões inclusivos, democráticos e equitativos.

Todas as questões foram abordadas no Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior e Profissional Tecnológica, realizado em março de 2024, onde os participantes e organizadores elaboraram uma carta que abordava os desdobramentos das discussões e da realidade da inclusão educacional nas IFES, sendo eles: os estudantes com deficiência necessitam da política de permanência, e que possam fortalecer a aprendizagem, autonomia e independência, com segurança, nas IFES; políticas de financiamento para prover a acessibilidade necessária ao público que necessita, não apenas de auxílio financeiro; código de vagas para contratação do professor de educação especial e para profissionais técnicos de acessibilidade; programas de qualificação para os servidores (professores, equipes pedagógicas, NAPNEs/Núcleos de Acessibilidade ou setores equivalentes; criação/ampliação de programas com financiamento para produção, uso, disseminação de conhecimentos sobre tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis. (Brasília, 2024).

Meurer (2014) ao discutir sobre o papel do ensino superior na formação profissional, defende que deveria articular as questões humanas e sociais deixando de lado o aspecto utilitarista e individualista da formação, que uma formação de qualidade ocorre a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. “Nesse sentido o compromisso da universidade deveria estar relacionado à retomada do homem virtuoso<sup>11</sup>, o que teria como responsabilidade a formação para atendimento do social” (Meurer, 2014, p. 218). Acreditamos que os ideais da educação inclusiva estão conectados com essa ideia de articulação entre as questões humanas e sociais e que os estudantes com deficiência e todos os que compõem os grupos marginalizados demandam esse olhar ético sobre eles, sobre os espaços que eles querem e tem o direito de ocupar e as IES tem a função de repensar seu papel, a formação que é ofertada em constante diálogo com toda a comunidade acadêmica a fim de responder que tipo de sociedade queremos construir.

Adams e Tartuci (2021) defendem a ideia de que os professores universitários tenham acesso a uma formação de qualidade e que “seja pautada em um referencial teórico que leve em consideração as potencialidades do sujeito com deficiência, ajudando o mesmo a se constituir como homem sujeito e transformador da sua realidade” (Adams; Tartuci, 2021, p. 14).

---

<sup>11</sup> “Para Platão educar é formar um homem virtuoso, pela sabedoria a filosofia conduz à felicidade e à virtude, permitindo uma ação justa e corajosa com moderação”. (Lopes, 2014, p. 6).

Alcoba (2008) ao discutir a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) faz um levantamento da legislação brasileira que garanta o direito dos estudantes com deficiência no ensino superior (Alcoba, 2008, p. 11). Junto a essa legislação citada pela autora, acrescentamos a CDPD (2006) e a LBI (2015). Sendo elas:

Quadro 2 - Legislação brasileira que garanta o direito dos estudantes com deficiência no ensino superior

| <b>Norma/Decreto/Programa</b>            | <b>Ano</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto nº 914                           | 1993       | Instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.                                                                              |
| Decreto nº 3.298                         | 1999       | Definiu a educação especial “como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”.                       |
| Decreto nº 3.956                         | 2001       | Promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). |
| Programa Educação Inclusiva              | 2003       | Tomou como meta a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.                                                                      |
| Portaria nº 3.284                        | 2003       | Enumerou as condições de acessibilidade que devem ser construídas nas Instituições de Ensino Superior (IES).                                                     |
| Lei de Acessibilidade (Decreto nº 5.296) | 2004       | Estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade.                                                                                                |

Fonte: elaboração própria (2025)

Toda essa legislação esteve e está voltada para a inclusão no ensino superior e sinaliza como ela deve ser instituída, porém é preciso luta e mobilização para que o direito seja respeitado e garantido.

Alcoba (2008) sinaliza que muito do que avançamos sobre a inclusão no ensino superior está ligado a existência dessa ampla legislação, que por si só não garante o êxito da inclusão, mas diante da imposição da lei novos hábitos e valores são assimilados.

O desenvolvimento, dentro da universidade, de todos os tipos de acessibilidade, necessários à inclusão dos alunos com deficiência - no ambiente físico, na comunicação, nos instrumentos e materiais de estudo, na metodologia de ensino - dependem justamente da acessibilidade atitudinal, que implica na remoção dos obstáculos gerados pelos interesses, preconceitos e estereótipos, que resultam em discriminação (Alcoba, 2008, p. 206).

Seguindo o propósito de responder à questão proposta, o que é inclusão no ensino superior, buscamos na CPDP (2006) a afirmação de que passa pela igualdade de oportunidade, acessibilidade, o respeito e aceitação das diferenças como inerente a diversidade humana, promover o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias de informação e comunicação, medidas de apoio individualizadas, acesso ao ensino superior e treinamento profissional de

acordo com sua vocação (ONU, 2006a). Na LBI (2015) a pessoa com deficiência tem direito às condições de igualdade, garantia dos direitos e liberdades fundamentais, direito à educação em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, garantia de condições de acesso, permanência participação e aprendizagem, sendo que cabe ao Estado ofertar os serviços e recursos de acessibilidade que removam todas as barreiras promovendo a inclusão plena, acesso ao ensino superior e educação profissional em igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Acreditamos que a CPDP (2006) e a LBI (2015) são marcos atuais e fundamentais para pensar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. A LBI (2015) ao detalhar medidas concretas para garantir a acessibilidade, como: oferta de educação bilíngue, elaboração de plano de atendimento educacional especializado, organização de recursos e serviços de acessibilidade disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio, oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, impulsiona a democratização do ensino superior no país.

Após essa breve análise dos autores, dos documentos e legislações, defendemos e acreditamos em uma educação superior que seja acessível a todas as pessoas que queiram prosseguir seus estudos, almejando uma formação profissional dentro daquilo que escolheu para si. Não podemos, enquanto sociedade e instituições de ensino superior, definir quem pode e quem não, ser um bacharel, licenciado ou tecnólogo, o que nos cabe é lutar para que cada cidadão brasileiro com deficiência que queira acessar, permanecer, participar e concluir um curso superior tenha esse direito garantido.

Ao finalizar a discussão sobre as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, é fundamental reafirmar que todas elas representam um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos. Contudo, sua efetividade depende de um compromisso coletivo entre governos, escolas, famílias e sociedade, para que as barreiras sejam superadas e o direito à educação inclusiva se torne uma realidade concreta em todos os contextos. Outrossim, é preciso considerar que a questão da deficiência precisa ser tratada dentro dos paradigmas da inclusão social e dos direitos humanos.

### **3 CAPÍTULO II – O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS?**

Neste capítulo, nosso propósito é discutir o que está sendo pesquisado sobre inclusão educacional no ensino superior, com foco nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

A revisão de literatura tem o intuito de oferecer uma base teórica ao objeto de pesquisa que permite compreender o estado atual do conhecimento sobre uma determinada temática e identificar as principais discussões, teorias, conceitos e lacunas existentes. Para que possamos ampliar nossa compreensão sobre o que está sendo produzido cientificamente a respeito da educação especial e inclusão, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com foco nos cursos de graduação, realizamos uma revisão abrangente e atualizada da literatura sobre o assunto, buscando entender como esses movimentos tem se dado nos diferentes Institutos Federais, envolvendo diversos autores, para que possamos aprofundar nossas análises e percepções do processo educacional inclusivo no ensino superior.

O levantamento foi realizado, em dois momentos distintos, primeiro entre os meses de dezembro/2023 e Fevereiro/2024 e posteriormente em novembro/2024. As bases consultadas foram: Banco de Teses e Dissertações, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Scopus*. A escolha das bases está fundamentada nos critérios de abrangência, qualidade e diversidade de fontes de informação. Definimos como descritores: inclusão no ensino superior nos Institutos Federais; inclusão nos Institutos Federais, educação especial, acessibilidade nos institutos federais. Em uma primeira análise foram selecionadas 52 publicações. Após leitura mais detalhada, descartamos 29 por discutirem especificamente políticas para o ensino médio e técnico e a inclusão nas universidades. Optamos por estudar 23 publicações, que são dissertações, teses e artigos que abordam políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes público da educação especial nos Institutos Federais. Foram analisadas 13 dissertações, 4 teses e 6 artigos.

Como critério de seleção dos trabalhos, inicialmente, buscou-se aqueles que abordavam especificamente a temática “inclusão no ensino superior nos Institutos Federais de Educação”. No entanto, essa busca resultou em apenas um artigo (Fernandes; Costa, 2015) e uma tese (Rocha, 2019). Diante da escassez de publicações, ampliou-se a pesquisa utilizando os descritores “inclusão nos Institutos Federais”, “acessibilidade nos Institutos Federais” e “educação especial – Institutos Federais”, o que possibilitou a identificação de um maior número de trabalhos.

Partimos da hipótese de que a dificuldade em encontrar publicações específicas sobre o ensino superior nos Institutos Federais decorre da política de transversalidade da Rede Federal, a qual abrange diferentes níveis de ensino, conduzindo as pesquisas a abordarem essa diversidade educacional presente na instituição. O quadro abaixo mostra os trabalhos analisados.

Quadro 3 – Trabalhos analisados

| ANO  | TIPO        | AUTOR                                     | TÍTULO                                                                                                                                                                       |
|------|-------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2011 | Dissertação | COSTA, Gerline M.                         | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de Ensino Profissional do Estado de Pernambuco    |
| 2012 | Dissertação | BORTOLINI, Sirlei                         | Desafios e Estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves em uma escola inclusiva                                                                                   |
| 2013 | Dissertação | ZAMPROGNO, Marisange B.                   | As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo                                                     |
| 2014 | Dissertação | MARQUES, Cláudia L.                       | Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.                                               |
| 2014 | Dissertação | SILVA, Rivânia S.                         | Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP                                                               |
| 2015 | Artigo      | FERNANDES, Woquion L., COSTA, Carolina S. | Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior                                                                       |
| 2016 | Dissertação | DALL’ALBA, Jacira                         | Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste                                                          |
| 2017 | Dissertação | LISBOA, Rosélia R.                        | Estratégias de implantação da política de atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais Brasileiros                              |
| 2017 | Tese        | MENDES, Katiuscia A. M. O.                | Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros                                                                            |
| 2017 | Dissertação | SILVA, Rosilene L.                        | O Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas. |
| 2017 | Dissertação | MEDEIROS, Bruna de A.                     | O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilhas: desafios da inclusão -                                                           |
| 2018 | Dissertação | OLIVEIRA, Maria D.                        | A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM Campus Uberaba                                                             |

|      |             |                                                                       |                                                                                                                                                                       |
|------|-------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | Tese        | Souza, Adriana                                                        | A inclusão escolar no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas |
| 2019 | Dissertação | PINTO, Higor H. da C.                                                 | Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano                                                                                         |
| 2019 | Tese        | ROCHA, Luiz R.M.                                                      | Panorama nacional dos estudantes público alvo da educação especial na educação superior                                                                               |
| 2020 | Dissertação | DIAS, Kátia A.                                                        | Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ                                                                       |
| 2021 | Artigo      | SOUZA, Aline C.;<br>VILARONGA, Carla A. R.;<br>FRANCESCHINI, Aline R. | A experiência do Atendimento Educacional Especializado no contexto do Instituto Federal de Educação                                                                   |
| 2021 | Artigo      | ZERBATO, Ana Paula;<br>VILARONGA, Carla A. R.; SANTOS, Jéssica R.     | Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial                                            |
| 2021 | Artigo      | OLIVEIRA, Wanessa M.,<br>DELOU, Cristina M.C.                         | Estudantes público alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são?                                                                                       |
| 2021 | Artigo      | VILLARONGA, Carla A. R. et al                                         | Inclusão escolar e atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de São Paulo                                |
| 2023 | Artigo      | TREVISAN, Suzana,<br>ZILIOTTO, Denise M.                              | Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul                                                                      |
| 2023 | Dissertação | VOLANTE, Daniele P.                                                   | A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público alvo da Educação Especial                                                     |
| 2023 | Tese        | TREVISAN, Suzana                                                      | As políticas de Educação Especial dos Institutos Federais: singularidades na Educação Profissional e Tecnológica                                                      |

Fonte: elaboração própria (2025)

Os dados encontrados nas pesquisas foram analisados através de leituras dos resumos, que em muitos casos foram suficientes para a compreensão da pesquisa, em alguns foi necessário a leitura mais aprofundada da pesquisa como um todo, em especial metodologia e resultados. Optamos por categorizar em eixos temáticos, sendo eles: Condições de Acesso; Condições de Permanência e Êxito; NAPNE, indicado como responsável pela inclusão, de maneira a responder ao nosso problema inicial de pesquisa.

### 3.1 Condições de Acesso

A crescente conscientização e pressão por parte dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições educacionais para garantir o acesso das pessoas público da educação especial nos cursos de ensino superior, demandou a implementação de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas nº 12.711/2012 que visa garantir o acesso dos estudantes com deficiência em universidades públicas e ações afirmativas voltadas para a inclusão desses estudantes em instituições privadas. No entanto, os desafios ainda são significativos, e o debate sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior continua sendo uma pauta importante no país.

Em sua pesquisa, Costa (2011) buscou analisar as ações do NAPNE voltadas para o ingresso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE na Educação Profissional e Tecnológica. Foi feito um estudo de caso de um NAPNE em um Campus de Pernambuco, os sujeitos da pesquisa foram nove pessoas envolvidas com o núcleo, dentre elas: alunos e ex-alunos com NEE, membros da gestão e da equipe do NAPNE. Foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas para a produção dos dados. No que diz respeito às ações do núcleo voltadas ao acesso, Costa (2011) destaca que houve a garantia, no vestibular, de apoio na leitura textual das provas e intérprete de Libras para os candidatos surdos; provas em Braille, digitalizadas em computadores com sintetizadores de voz para os candidatos cegos; para as pessoas com deficiência física foi garantido uma hora e meia a mais para a realização da prova e definição de um prédio único com acessibilidade.

Zamprognio (2013), investigou como tem sido delineadas as políticas de inclusão no Instituto Federal Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), nos dezessete *campi* e a Reitoria, definido como orientação teórico-metodológica pelo paradigma indiciário de Ginzburg. Para a produção dos dados escolheu análise documental; visita aos Campi; aplicação de questionários e entrevistas. Através da investigação ela levantou os seguintes eixos temáticos: inclusão das pessoas com deficiência; inclusão social de jovens e adultos; inclusão pela via da EAD; inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião e os desafios dos *campi* na perspectiva de uma educação para todos. Os participantes da pesquisa foram os gestores de ensino do IFES, reitor, diretores, gerentes ou coordenadores de ensino dos Campi, totalizando 18 pessoas. O foco esteve voltado para as políticas institucionais, para entender como a inclusão é pensada tanto nos documentos oficiais quanto nas falas dos gestores. A produção dos dados foi feita através de anotações, fotografias digitais e audiogravação das entrevistas, transcritas posteriormente.

Ao analisar as políticas do IFES, Zamprogno (2013) ressalta que há um compromisso da instituição com a sociedade ao discutir sobre a inclusão da diversidade e o desenvolvimento humano sustentável e que parece ir ao encontro dos ideais de inclusão escolar. Ela busca ver como as ações e políticas são efetivadas, articuladas à educação profissional com a proposta de inclusão. Ao analisar os dados de acesso de estudantes público da educação especial, Zamprogno (2013), diante do número reduzido de matrículas, no IFES, a autora questiona se é dificuldade de acesso, falhas nos processos seletivos ou trata-se de uma questão cultural. A autora vê a educação profissional e tecnológica como uma modalidade de formação que dará oportunidade de trabalho aos jovens com deficiência, porém há muitas dificuldades para que tenham esse direito garantido. “Isso porque, apesar de termos avançado muito nas discussões e ações para a inclusão na educação, muitos são os entraves a serem enfrentados no cotidiano escolar, em todos os níveis” (Zamprogno, 2013 p. 93).

Silva (2014) ao buscar os dados de acesso dos alunos público da educação especial, em fontes do governo, afirma que a falta de detalhamento, em relação às matrículas dos alunos com deficiência, impediu que a realidade da Rede Federal, nesse aspecto, fosse mais bem conhecida. A autora ressalta que “a maioria dos estudos sobre a Rede não se debruçam sobre as estatísticas desses alunos, em especial sobre estatísticas dos cursos superiores de tecnologia” (Silva, 2014 p.25). A ausência dessas informações dificulta o conhecimento real dos dados de acesso desse público no ensino superior, impedindo de certa maneira a proposição de políticas afirmativas que possam impactar na garantia do direito de acesso ao ensino superior dos estudantes público da educação especial.

Nessa pesquisa, Silva (2014) buscou analisar as questões relativas às políticas de acesso e permanência; acessibilidade física; orientações pedagógicas; promoção de uma cultura inclusiva e de respeito à diversidade e encaminhamento ao emprego no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB. Em relação ao acesso e permanência, a instituição ressalta a necessidade de mobilização entre vários membros da comunidade interna e externa para ampliar as condições de acesso, permanência e saída exitosa dos alunos com deficiência. A autora diz que, apesar de apresentar metas e estratégias de atendimento aos alunos com deficiência, não faz referência à ampliação e reserva de vagas nos processos seletivos, para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Silva (2017) sinaliza a importância de avançarmos na elaboração das políticas públicas para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes público da educação especial na Rede Federal. “Portanto, podemos compreender que a atuação das políticas de inclusão dos estudantes com necessidades específicas na Rede deveria pautar-se nos subsídios necessários à

superação de barreiras e melhorias ao atendimento educacional” (Silva, 2017 p. 115). Os dados dessa pesquisa apontam para a falta de apoio técnico, ausência de supervisão e avaliação das políticas inclusivas implementadas na Rede Federal EPT, ao que a autora questiona se isso contribui para as inúmeras interpretações e algumas omissões quanto ao atendimento aos estudantes com necessidades específicas nos Institutos da Região Nordeste.

Dias (2020) ao discutir sobre os dados de acesso, desse aumento significativo, chama a atenção para o fato de que, apesar do estudante PEE ter o direito de acessar, ele se depara com uma “falsa inclusão” ou em uma “inclusão perversa” porque não tem garantido as condições para que ele possa permanecer e concluir seu curso por falta de condições estruturais.

Em um relato de experiência, Souza, et al. (2021) apontam que a reserva de vagas específicas para alunos com deficiência favoreceu o aumento no número de matrículas dos estudantes público da educação especial no Instituto Federal de São Paulo. Dados como esse nos permite perceber o quão são importantes as políticas afirmativas porque contribuem para corrigir desigualdades históricas daqueles marginalizados ou excluídos pela sociedade. O aumento do número de matrículas dos estudantes PEE também é evidenciado por Dias (2020), sendo de 913% nos últimos seis anos “o que nos propicia refletir sobre a importância e a necessidade urgente de estruturar os Núcleos com a contratação de pessoal, o cumprimento dos documentos mandatários a respeito do AEE e a criação de uma política institucional de inclusão” (Dias, 2020, p.370).

Oliveira e Delou (2021) buscaram identificar e analisar os dados de acesso público sobre o ingresso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais (IFs) no período de 2015 a 2019. Por meio de uma pesquisa exploratória, caracterizaram esses estudantes nos 38 IFs do país utilizando o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do Governo Federal. Os dados revelaram que os Institutos Federais dispõem de dados pouco organizados dos estudantes público da educação especial; as nomenclaturas não são padronizadas e o público alvo da política de inclusão está ampliado na Rede Federal. Destacou que dos estudantes público da educação especial matriculados nos IFs 69% possuem alguma deficiência e representam uma parcela bem pequena no contexto de toda comunidade estudantil.

As autoras afirmam que a Rede Federal não tem uma diretriz nacional para orientar e subsidiar as práticas inclusivas e não há financiamento específico para a educação inclusiva. Eles defendem a importância e urgência de produzir dados seguros sobre os estudantes público da educação especial, dos diversos níveis de ensino. Acreditamos que essas informações é que

subsidiar a formulação de políticas públicas para atender as demandas dos estudantes público da educação especial e dos profissionais que atuam junto a eles.

Ao discutir sobre os dados de acesso, Oliveira e Delou (2021) dizem que os estudantes público da educação especial representam somente 1% das matrículas nos IFs entre 2015 e 2019. É necessário problematizar esse dado de acesso, uma vez que, no ano de 2012 foi promulgada a Lei de Cotas, nº 12.711/2012, o que se espera é o aumento significativo de matrículas nos IFs desses estudantes. “Outra questão a se considerar é se os IFs contabilizam como estudantes público-alvo da EE aqueles que, mesmo ingressando pela reserva de vagas e possuindo condição que se enquadre nesse público, não demandem atendimento especializado da instituição” (Oliveira; Delou, 2021 p. 09).

Nesse ponto, as autoras tocam em uma questão importante, estudantes que acessam o ensino superior, através da reserva de vagas, nem sempre demandam Atendimento Educacional Especializado (AEE), por outro lado aqueles que demandam, muitas vezes não tem esse direito garantido, pela ausência de professores que realizam o AEE.

Objetivando analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência em três Institutos Federais (IFs) do estado do Rio Grande do Sul em diálogo com as diretrizes nacionais vigentes relativas à EE, Trevisan, Ziliotto (2023) realizaram, uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida nas seguintes vertentes: ingresso, aprendizagem e permanência. Os resultados indicaram que há interlocução das políticas, das três instituições investigadas, com a política nacional e que é necessário instituir programas com ações efetivas para os alunos público da educação especial. Para análise das políticas dos institutos, as autoras buscaram nos sites oficiais, nas seções ligadas ao ensino e às ações inclusivas, então selecionaram os textos que faziam referência às políticas das instituições direcionadas aos alunos com deficiência. Sendo eles: Políticas de Ações Afirmativas do IFRS (2014); Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul (2016); Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha (2018). A partir das leituras, as autoras realizaram interpretações comparativas entre as políticas diálogos com disposições presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência e com as especificidades do campo da EPT.

Sobre os dados de acesso, de estudantes surdos nos três institutos, Trevisan, Ziliotto (2023) citam que eles garantem acessibilidade virtual nos sites, por meio da Libras. As autoras ressaltam a contribuição da lei de reserva de vagas e as políticas institucionais para a ampliação do acesso dos alunos com deficiência e discutem que, para além do acesso, é necessário olhar para as demandas de formação e contratação de servidores, diálogos, reflexões e novas políticas.

Volante (2023) discute os dados de acesso dos estudantes público da educação especial, no ensino superior, na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, afirmando que o crescimento foi de 64,6%, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Os resultados indicam que há uma necessidade de fortalecer a participação da Equipe Multiprofissional (EMP) nos processos decisórios e na organização do trabalho pedagógico. Observou-se baixa participação no que se refere às diretrizes de acesso desses alunos, porém grande envolvimento nas ações de permanência e êxito dos estudantes, especialmente no que se refere à acessibilidade curricular e planejamentos individualizados.

Ao ampliar as discussões para além do acesso de estudantes público da educação especial, a autora analisou se os servidores da instituição possuíam alguma deficiência, dos 139 servidores que participaram da pesquisa, somente seis servidores, um percentual de 4,3% são pessoas com deficiência. Vale problematizar as questões de acesso dessas pessoas ao serviço público, bem como a importância da representatividade delas na composição dos núcleos. No caso específico de seleção dos estudantes, a autora afirma que as formas de ingresso são muito variadas entre os IFs e até mesmo entre os níveis de ensino e diferentes cursos dentro de um mesmo *campus* e que as medidas de acessibilidade são incipientes.

Em sua tese Trevisan (2023) buscou analisar as políticas institucionais de Educação Especial dos IFs. A autora pautou-se em quatro dimensões: aspectos constituintes, diretrizes para o ingresso, para a aprendizagem e para a participação. Os dados evidenciam que, no aspecto constituinte, as políticas institucionais em diferentes territórios e IFs foram propostas após a promulgação da lei de reserva de cotas. Algumas dessas políticas tem foco nos estudantes público da educação especial, outras em grupos mais amplos e não há intersecções entre as diferentes características. A autora reconhece que as características se inter-relacionam e influenciam nas condições de acesso. No site do IF Goiano, lócus da minha pesquisa, não havia documentos para análise da pesquisadora.

Ao analisar sobre as diretrizes para o ingresso, há garantia da reserva de vagas nos processos seletivos, com diferentes critérios para essa reserva. Em relação às diretrizes de aprendizagem não há regulamentação sobre a participação dos estudantes público da educação especial na tomada de decisões em relação à escolha dos recursos de tecnologia assistiva, identificou o compromisso com a oferta de AEE, mas não há deliberações sobre como será feito. Trevisan (2023) defende a tese de que os IFs protagonizam um percurso contextual, histórico e em construção no que se refere à inclusão dos estudantes público da educação especial na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

As reflexões feitas pela autora, através da análise dos documentos ficaram assim: não há uma política pública nacional para a EE nos IFs; o ingresso dos alunos da EE parece ter motivado a criação de políticas institucionais; não há consenso sobre quem seriam as pessoas com necessidades específicas; as políticas não estão divulgadas em locais de fácil acesso no site; os documentos não são plenamente acessíveis.

É importante analisar que ações que viabilizem a entrada dos estudantes público da educação especial, que de acordo com Rocha (2019) esse acesso ainda é restrito a uma pequena parcela desse público, desde o acesso aos editais de seleção para os cursos superiores, passando pela acessibilidade no momento da matrícula até chegar dentro da instituição e garantir sua mobilidade e linguagem acessível deveria ser preocupação constante de todos os gestores educacionais, professores e servidores das Instituições de Ensino Superior.

### **3.2 Condições de Permanência e Êxito**

Entendemos que discutir as questões de permanência e êxito dos estudantes público da educação especial no ensino superior envolve considerar uma complexidade de fatores que podem influenciar na trajetória acadêmica deles. Isso passa pela disponibilização de recursos específicos e acessibilidade curricular para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, por uma equipe multiprofissional envolvida no processo inclusivo, por professores formados e engajados com as necessidades individuais desses estudantes e políticas inclusivas.

Costa (2011) analisou os dados de maneira agrupada para discutir permanência e conclusão com êxito. Ao discutir sobre as falas dos alunos público da educação especial, a autora traz que a percepção deles em relação às ações do NAPNE, não é tida como um direito, mas sim como uma ajuda que eles têm dentro da instituição. Esses estudantes ressaltam a importância do núcleo na quebra de barreiras atitudinais, nas relações interpessoais e no apoio à aprendizagem. Costa (2011) diz que o núcleo oferta o suporte técnico e de recursos humanos que contribuem para a permanência, mas são insuficientes para a conclusão com êxito.

Nos dados das entrevistas com os membros do NAPNE, Costa (2011) aborda que há desconhecimento por parte de alguns professores sobre o AEE; resistência ao processo educacional inclusivo, marcada pelo preconceito; falta mais divulgação do trabalho do NAPNE dentro da instituição e junto à comunidade externa.

Para Zamprognio (2013), as preocupações com a acessibilidade esteve presente em todas as falas, ela identificou que nos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo, os mais antigos, há espaços sem acessibilidade e a adaptação é mais complicada. Em três *campi* há unidades de estudo que ficam no terreno da escola, mas distantes dos prédios principais e o deslocamento

dos alunos torna-se difícil. Os gestores disseram que foi constituída uma comissão, multicampi, para a elaboração de um projeto de acessibilidade para todos os Campi. Acreditamos que a mobilização dos gestores, em torno de uma problemática, é uma iniciativa necessária e eficaz para a solução do problema.

A questão da acessibilidade na Rede Federal, em especial em escolas que são antigas, é uma realidade que precisa ser vista, com a disponibilidade de recursos materiais e humanos para adequar esses espaços, tornando-se acolhedores e acessíveis para todas as pessoas. No IF Goiano Campus Urutaí, local de trabalho dessa pesquisadora, as questões de acessibilidade arquitetônica também são complicadas, há prédios que foram construídos há décadas, totalmente inacessíveis, porém há construções novas que também são inacessíveis e no momento das construções o NAPNE não foi consultado para apontar as questões de acessibilidade necessárias ou contou com a sensibilidade e conhecimento técnico dos engenheiros da obra para promover a acessibilidade arquitetônica necessária.

Silva (2014), em suas discussões sobre as questões de permanência, especificamente sobre a acessibilidade arquitetônica, afirma que o Instituto Federal da Paraíba Campus João Pessoa tem sérios problemas que devem ser resolvidos, fato confirmado nas entrevistas feitas com os alunos com deficiência física que estão matriculados no ensino superior. Ao discutir as orientações pedagógicas ressalta que há somente um servidor efetivo na coordenação do NAPNE, os intérpretes de Libras e outros profissionais necessários para inclusão dos alunos são contratados e que há uma alta rotatividade. Sobre a promoção de uma cultura inclusiva e de respeito à diversidade, Silva (2014) esclarece que o NAPNE realiza momentos de sensibilização para alunos e professores e que são muito importantes para a formação. Quando a autora aborda a questão do encaminhamento para o emprego, uma vez que os institutos oferecem educação profissional, ela ressalta que a instituição pesquisada prevê o estabelecimento de parcerias com as empresas para a inclusão dos alunos com deficiência nos estágios e no mercado de trabalho.

A partir da fala dos estudantes com deficiência, a pesquisadora trouxe dados sobre o processo de inclusão escolar no ensino superior e destacou que os alunos buscam o NAPNE para solucionar os problemas relativos à acessibilidade. Silva (2014) afirma que, apesar de haver legislações que tratam do direito de acessibilidade dos estudantes com deficiência, a instituição pesquisada ainda tem sérios problemas a esse respeito e é recorrente nas falas dos alunos. Os estudantes destacam como positivo o acompanhamento dos membros do NAPNE junto aos alunos, motivando, dialogando, intermediando as demandas deles junto à gestão, essa proximidade contribui para a permanência dos alunos com deficiência, nos cursos superiores.

Para a autora “a institucionalização do atendimento aos alunos com deficiência mobilizou vários setores do IFPB Campus João Pessoa, que começaram a desenvolver projetos para equipar o NAPNE” (Silva, 2014 p. 81). Esse dado nos mostra que o processo de inclusão escolar precisa ser feito a várias mãos, de maneira multidisciplinar.

Ao destacar sobre a alta rotatividade, dos profissionais que atuam nas especificidades da educação especial, por não serem efetivos e sim terceirizados, bem como a ausência de recursos financeiros próprios para o NAPNE, a autora traz à tona a ausência de medidas que efetivem as políticas existentes, dentro dos IFs, para o atendimento dos estudantes público da educação especial. Esse público tem garantido o seu direito de acesso, porém sem condições adequadas para permanecer e concluir seu curso com êxito. A autora denuncia que

Torna-se necessário destacar que, em nossas observações, percebemos que, apesar de serem destinados recursos através de programas governamentais para prover as condições para os núcleos realizarem suas ações, esses recursos não chegam nem minimamente, ao NAPNE, nem mesmo o setor é consultado sobre qual a destinação mais adequada a esse recurso. (Silva, 2014 p. 82)

Ao ler essa pesquisa, com a expectativa de perceber o processo de inclusão educacional no ensino superior, levantamos algumas reflexões sobre as fragilidades e possibilidades demandadas pela presença dos estudantes público da educação especial no espaço de uma instituição de ensino técnico e tecnológico. Percebemos a fragilidade nas questões relativas às condições de permanência e êxito, especialmente no que se refere à alta rotatividade dos professores de educação especial, por serem contratados via terceirizadas, o que impede os investimentos em formação continuada, bem como à ausência de recursos financeiros destinados ao NAPNE. Importa dizer que esses dados vêm ao encontro da realidade vivenciada por essa pesquisadora no Instituto Federal Goiano.

Fernandes e Costa (2015) realizaram uma pesquisa sobre tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. Através desse estudo os autores buscaram analisar e descrever a percepção de estudantes com deficiência visual e sem deficiência (tutores) sobre a atividade de tutoria de pares. Os participantes foram 06 alunos com deficiência visual; 06 tutores e a coordenadora das tutorias. Eles utilizaram, para a produção dos dados, entrevistas semiestruturadas, os dados foram analisados por meio da categorização temática da análise de conteúdos com a utilização do *software Atlas.ti*. Os resultados indicaram que a tutoria de pares é uma boa estratégia de apoio aos alunos público da educação especial.

Dois dos tutorados eram cegos e estavam matriculados no curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas; dois com baixa visão e um cego do curso de Agronomia e um com baixa visão do curso de Licenciatura em Química. Ao ouvir os tutores, eles indicaram a

necessidade de mais formação específica para lidar melhor com as atividades de tutoria. Entendem seu papel como o de auxiliar o aluno com deficiência e adaptar material e acreditam que auxiliam no desempenho escolar do tutorado. Os tutorados concordam com os tutores sobre o papel da tutoria e afirmam que seria bem mais difícil se não tivesse a tutoria de seus pares, sendo que um deles afirmou que desistiria do curso.

A coordenadora das tutorias ressalta a dificuldade de encontrar tutores mesmo com a oferta de bolsas. Afirmam que a tutoria tem um papel importante na permanência e aprendizado dos estudantes. Entendemos que a tutoria de pares é uma saída encontrada por algumas instituições para contribuir com a permanência e o aprendizado dos estudantes público da educação especial, porém é apenas mais um arranjo para tentar tapar a ausência de políticas e práticas efetivas que garantam a inclusão dos estudantes público da educação especial no ensino superior.

Em sua tese, Mendes (2017) buscou conhecer as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial. Realizou pesquisa documental acerca da legislação das instituições, dentre eles o Relatório de Gestão de 2015, bem como um levantamento de dados, através de formulários eletrônicos, enviados aos responsáveis pelas ações de atendimento aos alunos PEE. Os dados apontam para a ênfase nos aspectos relativos à acessibilidade arquitetônica em detrimento das questões pedagógicas e do AEE. A tese destaca que as práticas e a estruturação dos núcleos dependem das gestões locais, “ou seja, diferentes movimentos estão se configurando dentro da rede federal e a interlocução entre essas instituições é quase inexistente no que se refere à Educação Especial” (Mendes, 2017 p. 09). A autora aborda que a dificuldade de contratação de profissionais para o AEE e a oferta de formação continuada é recorrente na Rede Federal, demonstrando a responsabilidade e compromisso da gestão em garantir tal oferta.

Em sua revisão de literatura, Mendes (2017) identificou algumas lacunas, sendo elas: a análise dos processos pedagógicos, as ações de AEE e o trabalho docente em Educação Especial. Para tanto, ela buscou examinar os relatos de práticas pedagógicas nos diferentes IFs. Mendes (2017) afirma que, apesar de ser uma rede federal, as instituições atuam de forma autônoma e desarticulada e a educação especial tem uma trajetória própria dentro de cada IF. A autora aborda os processos de verticalização e regionalização dos IFs e discute que a oferta do ensino superior tem se configurado da seguinte maneira: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura (com programas de formação pedagógica para a formação de professores da educação básica especialmente em Ciências e Matemática); cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Ao analisar o Relatório de Gestão (2015) do IF Goiano (foco da minha pesquisa) a autora traz que ele visa garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, para isso oferecem serviços, recursos de acessibilidade físico e pedagógicos além de criar estratégias para eliminação de barreiras para a plena participação do estudante. Mendes (2017) critica que a falta de detalhamento das ações desenvolvidas dificulta a interpretação da realidade. Outro ponto destacado, na análise dos Relatórios de Gestão, é a baixa frequência da referência à educação especial, dos 38 IFs, somente 13 fazem referência ao termo, dentre eles está o IF Goiano.

Ao discutir sobre o histórico de ingresso dos alunos público da educação especial, Oliveira (2018) afirma que a chegada desses alunos despertou na equipe o sentimento de estarem despreparados para atendê-los e desde então o Campus Uberaba tem “realizado ações que possam assegurar o atendimento humano e mais inclusivo” (Oliveira, 2018 p. 74). Segundo ela, banheiros e bebedouros foram adaptados; rampas construídas; adquiriram um programa de voz; obras literárias em Braille; investiram na capacitação em Braille de três funcionários; ampliação de textos; buscaram uma parceria com o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual para um treinamento com bengala na escola. Esses dados nos levam a pensar sobre decisões que são tomadas a posteriori, espera-se a demanda para depois providenciar os suportes necessários. Sabemos que o serviço público tem burocracias a serem seguidas, tempos de espera e que o estudante está seguindo um calendário escolar, as aulas seguem, os projetos acontecem e esse estudante fica prejudicado enquanto suas necessidades e especificidades não são atendidas.

Oliveira (2018) relata que, para atender um aluno com deficiência visual na pós-graduação, o NAPNE realizou o suporte pedagógico quando era solicitado pelos professores, no que se refere à leitura dos textos e aplicação das provas. A autora faz referência a um aluno com TDAH, em um curso de graduação, porém não descreve quais foram as condições de permanência e aprendizagem disponibilizadas. Outro dado interessante nessa pesquisa é o relato da participação de estudantes público da educação especial, que estão no ensino superior, em cursos de extensão. É raro encontrar pesquisas que relatem a participação desses estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Silva (2018) enfoca a necessidade de repensar práticas no IFRJ – idealização de perfil de ingresso, relações estabelecidas entre as pessoas com e sem deficiência, ações sistêmicas e não pontuais e/ou personalizadas acerca da inclusão, compreensão das barreiras a serem transpostas, alcance e realização das possibilidades de se ter uma educação inclusiva. Ao discutir sobre as estratégias implementadas para o acesso, permanência e conclusão dos

estudantes com deficiência no IFRJ verificou que as estratégias referentes ao acesso é a oferta de cotas no processo seletivo, que ainda está em processo de implementação, em relação a permanência e conclusão, as estratégias estão ligadas à formação inicial e continuada dos docentes política de assistência estudantil, atuação dos NAPNEs e das equipes de ensino.

Em sua dissertação de mestrado, Pinto (2019) propôs analisar as políticas e ações educacionais inclusivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). A pesquisa foi realizada nos anos de 2015 a 2017, em dois Campus, que tinham o maior número de estudantes da educação especial. Para a produção dos dados o autor fez análise documental e entrevistas semiestruturadas com servidores e estudantes público da educação especial. Na análise documental, Pinto (2019) estudou o Regulamento Institucional dos NAPNES, nº 024/2103; Regulamento de Atendimento Educacional Especializado no IF Goiano, nº 030/2016 e o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial do IF Goiano, nº 019/2017. Ele fez também um levantamento dos alunos atendidos pelo NAPNE, junto à Pró Reitoria de Ensino e constatou que nem todos são alunos público da educação especial. Essa constatação se dá pelo fato de, na definição de atuação desse núcleo, estão inseridos, além dos alunos público da educação especial, aqueles com alguma necessidade educacional específica e todos que estão em vulnerabilidade.

Pinto (2019) afirma que há uma fragilidade na contratação do professor de AEE e quando tem esse profissional é temporário. Neste sentido fica inviável a oferta do AEE sem ter a presença do professor de educação especial. “A alta rotatividade desses profissionais e, na maior parte das vezes, a ausência deles representa, portanto, um grande gargalo no processo educacional inclusivo dentro da instituição” (Pinto, 2019 p. 77). Para saber sobre as condições que são ofertadas aos estudantes público da educação especial, Pinto (2019) entrevistou esses estudantes, um deles disse que há um desamparo em relação à inclusão, sendo que o previsto nos regulamentos não se efetiva devido à dificuldade e disposição dos professores em realizar as adaptações curriculares necessárias. Essa fala sinaliza que o envolvimento e compromisso dos professores das diferentes disciplinas com as necessidades individuais dos estudantes público da educação especial é condição essencial para sua permanência e êxito.

Nas suas conclusões, Pinto (2019) destaca como positivo programas como o da Equoterapia (presente nos dois *campi* pesquisados) e do Centro de Treinamento de Cão-Guia que existe em um dos Campus. Ressalta que a atuação do NAPNE deve estar articulada com a implantação e execução das políticas voltadas para a educação especial no espaço do IF Goiano. Quero destacar, que tanto o Centro de Equoterapia como o de Treinamento de Cão-Guia estão sediados no Campus Urutaí, onde atuo. Como coordenadora do NAPNE sempre encaminho

estudantes público da educação especial para realizar estágios no Centro de Cão Guia e participar das terapias no Centro de Equoterapia e os resultados são muito positivos.

Souza, et al. (2021) discutem questões relativas à acessibilidade curricular, a importância do professor de educação especial dentro do NAPNE e o AEE, no contexto do IFSP, abordando a atuação do educador especial e do NAPNE. Inicialmente as autoras discutem que a acessibilidade precisa estar presente em todos os espaços escolares, inclusive na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que atende alunos desde o ensino médio até a pós-graduação. Villaronga et al. (2021) discutem que no IFSP, como um todo, foram realizadas ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos estudantes PEE, ações com as diferentes especificidades. Afirma que ainda existem ações a serem realizadas e que a proposta de inclusão escolar, no IFSP, está em movimento desde 2014, porém não tem dados precisos que a permita afirmar que os estudantes PEE tem tido garantido seus direitos de acessibilidade e educação garantidos.

Em sua pesquisa sobre os dados de permanência dos estudantes público da educação especial nos IFs, entre os anos de 2015 a 2019, Oliveira e Delou (2021) discutem que a questão da permanência está expressa nos dados de desistência, trancamento ou transferência que é de 40% desses alunos, ingressantes no mesmo período. Esse número é alto e nos conduz a pensar sobre as condições ofertadas, no espaço dos IFs, para que os alunos público da educação especial possam permanecer, aprender e concluir. Sabemos que existem fatores internos e externos que contribuem para que o estudante permaneça e conclua seus estudos, cabendo às IES cuidar dos fatores internos. Oliveira e Delou (2021) nos alertam a pensar sobre a discrepância entre a reserva de vagas, o ingresso e o alto índice de desistência, trancamento ou transferência. Somente a sistematização dos dados, de maneira clara e honesta nos permitirá ter um Raio X sobre ingresso, permanência e êxito dos alunos PEE nos IFs.

Zerbato, et al. (2021) identificaram que os professores com formação em educação especial, são contratados em regime de contrato temporário, “isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes” (Zerbato, et al., 2021, p. 323). Defendemos que, para além das condições dadas ao acesso, é necessário que ao iniciar seus estudos o estudante PEE tenha garantido os serviços de apoio à inclusão escolar, sendo que a morosidade, na oferta desses serviços pode contribuir para que ele desista do curso ou siga sem aprender, desmotivado para permanecer no curso, experimentando sentimentos de incompetência e inaptidão para seguir os estudos.

Sobre a presença do professor de educação especial, nos Institutos Federais, as autoras afirmam que além do IF Baiano, são eles: IF Amapá; IF Catarinense; IF de Santa Catarina; IF Farroupilha e IF Paraná, onde esses professores foram ou serão contratados com professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esse dado é desanimador, na medida em que são 38 institutos federais e dentre eles somente 06 tem a presença desse profissional contratado de forma efetiva e, infelizmente, o IF Goiano está entre as 32 instituições que não tem o professor de educação especial efetivo.

Entendemos que garantir as condições de permanência e êxito dos estudantes PEE passa pela organização do trabalho pedagógico e práticas inclusivas. Zerbato, et al. (2021) defendem o modelo do ensino colaborativo ou coensino para a inclusão dos estudantes público da educação especial e para isso é preciso que seja garantido, no horário dos professores da sala comum e do professor de educação especial, momentos de planejamento, para que juntos possam refletir e oportunizar a acessibilidade curricular. É interessante pensar que, os professores da Rede Federal, em sua grande maioria, são contratados em regime de dedicação exclusiva, portanto esses momentos de planejamento podem e devem ser viabilizados, basta mobilização dos gestores, envolvimento e comprometimento dos professores garantindo as condições para a aprendizagem dos estudantes.

Ao discutir sobre as condições de permanência dos estudantes público da educação especial, Souza, et al. (2021) afirmam que o serviço de apoio à escolarização tem se organizado diferentemente dos outros sistemas de ensino, inclusive nas universidades, apesar de a Rede Federal ser um sistema público de educação. A garantia do Atendimento Educacional Especializado, no âmbito dos institutos federais, tem se configurado de maneira distinta e gerado diversos debates. As autoras sinalizam que na maioria dos institutos não há a figura do professor de educação especial, muito menos orientações sobre o papel do AEE na rede federal. As autoras trazem dados de uma pesquisa, onde foram investigados 38 IFs, dentre eles somente 06 tem o professor de educação especial para a oferta do AEE.

Souza, et al. (2021), relatam as dificuldades enfrentadas em relação à contratação de um tradutor intérprete de Libras, a demora para conseguir recursos materiais e a contratação do professor de educação especial. “A aplicabilidade do que é proposto em documentos normativos difere do que se prática e se torna discrepante do proposto, uma vez que apresenta lacunas e brechas que não condizem com a realidade apresentada pela instituição escolar” (Souza, et al., 2021 p. 120).

As autoras indicam algumas acessibilidades que foram feitas para os estudantes público da educação especial. Destacamos aqui, somente dos três estudantes que estão no curso

superior. Para o aluno com laudo de TEA – Síndrome de Asperger, matriculado no curso de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, os professores da sala comum realizaram adaptações e ele não necessitou de adaptações feitas pela professora de educação especial. No curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, os dois alunos, ambos cegos, precisaram de softwares – leitores de tela; audiodescrição das imagens, acessibilidade na metodologia das aulas em conteúdos visuais, acessibilidade no currículo do curso e de prédio, atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega (Souza, et al., 2021).

Acreditamos que o próprio estudante tem total autonomia para apontar quais são as condições para que ele permaneça e aprenda, com base nas experiências que ele já traz de todo o seu percurso escolar, tudo isso em parceria e diálogo constante com todos os profissionais envolvidos no processo inclusivo. Conforme já dissemos anteriormente, inclusão se faz a várias mãos e aprendemos a incluir incluindo.

Para Souza, et al. (2021), o AEE deve ser pautado na individualidade de cada estudante, considerando seu potencial e limitações. Entendemos que o processo de escolarização e formação de todos os alunos, inclusive os da educação especial, precisa ser direcionado por um olhar positivo por parte dos professores, criando altas expectativas em relação à aprendizagem, esperando e estimulando sempre mais de cada aluno, sempre na perspectiva social da deficiência. Dessa maneira e seguindo esses pressupostos a aprendizagem ocorre, tanto para o estudante como para o professor, já que este deve considerar seu inacabamento (Freire, 1996).

Ao explorar mais sobre o aluno com TEA – Asperger, as autoras dizem que ele necessitou de alterações nos enunciados das provas, de exemplos mais concretos nos conteúdos mais abstratos, flexibilização do tempo de entrega das atividades. Com tudo isso feito, o aluno conseguiu acompanhar efetivamente o curso e ter êxito. Sobre os dois estudantes cegos, as autoras indicaram que eles encontraram várias barreiras, não somente em relação ao curso. Elas indicaram as lacunas de conhecimentos de conteúdos anteriores, que dificultaram o aprendizado no curso, em especial nas disciplinas que envolviam a matemática. Esse dado nos faz pensar, em quantos estudantes público da educação especial que estão seguindo o fluxo escolar sem os conhecimentos mínimos, num processo de aprovação quase que automática, influenciado por vários fatores, dentre eles: ausência de formação ou formação inadequada, capacitismo, baixa expectativa em relação à capacidade de aprender dos estudantes público da educação especial.

Ao finalizar o relato, Souza, et al. (2021) defendem que só haverá transformações educacionais, especificamente as da educação especial, se houver recursos tecnológicos, contratação de professores de educação especial com a previsão de código de vagas para a efetivação do AEE.

Zerbato, et al. (2021), buscaram discutir a atuação do professor de Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais, para tal realizaram uma pesquisa documental de análise qualitativa, buscando nos documentos normativos referentes ao papel do educador especial e analisaram relatórios que retratam a atuação de uma professora de educação especial em um dos Campus do IF Baiano. Destacaram a relevância do trabalho especializado para a escolarização dos estudantes público da educação especial e a parceria com outros profissionais no apoio a esses estudantes. Concluíram que a presença do professor de educação especial é indispensável na construção de ações inclusivas.

Para Trevisan e Ziliotto, (2023) somente oportunizar o acesso dos alunos público da educação especial nos Institutos Federais não é suficiente para garantir sua inclusão escolar, defendem que é preciso propor políticas que contribuam para a permanência deles. Em relação à permanência, os regulamentos preveem que serão ofertadas condições de acesso, permanência e êxito. As autoras não encontraram, nos regulamentos, as proposições que assegurem os recursos e serviços para operacionalizar essas premissas. “As ausências de especificações fazem com que autores educativos – professores, alunos, gestores, funcionários – não tenham informações suficientes que favoreçam a garantia dos seus direitos” (Trevisan; Ziliotto, 2023 p. 11). Essa fala sugere que, quando as políticas ou orientações educacionais não são suficientemente claras ou detalhadas, os envolvidos no processo enfrentam dificuldades em compreender e aplicar essas diretrizes de maneira eficaz o que, de certa forma, impacta na garantia da equidade e dos direitos dos estudantes PEE.

Indo ao encontro das discussões de Trevisan e Ziliotto (2023) e Rocha (2019) afirma que os estudantes PEE estão em desvantagens em relação às outras pessoas porque a conclusão do curso é um desafio que precisa ser superado. Aborda que os estudantes que demandam poucas mudanças para garantir sua permanência, pode contribuir para que ele fique invisibilizado, o que justifica a disparidade de dados entre os Estados Brasileiros, muitos estudantes não afirmam sua deficiência com medo de serem discriminados. O autor ressalta que a permanência é o gargalo da inclusão no ensino superior, mas que os núcleos de acessibilidade são importantes para a garantia dessa permanência.

Trevisan e Ziliotto (2023) analisou os documentos voltados para inclusão do IFRS, IF Sul, IFFar e constatou que estes não regulamentam os recursos e serviços voltados para a aprendizagem e permanência dos estudantes PEE e garantem a oferta de tecnologia assistiva e Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS), não há regulamentação quanto à acessibilidade e participação dos estudantes nos projetos de ensino, pesquisa, extensão, monitorias, práticas esportistas ou atividades culturais. As autoras defendem a relevância da

criação de políticas públicas nacionais que congreguem os IFs, favorecendo ações articuladas na perspectiva da educação inclusiva.

Em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, Santana e Ribeiro (s.d.) analisaram em que medida a acessibilidade, a formação específica dos professores e a estrutura física, pedagógica e técnica contribuem para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Salvador. Para a produção dos dados, aplicaram um questionário do tipo *Likert*, com perguntas abertas e fechadas, a oito alunos com deficiência, 15 servidores e cinco gestores. As autoras apontam como resultados que a acessibilidade e a formação docente são fatores determinantes para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Santana e Ribeiro (s.d.) destacam ainda a “disponibilidade para aceitação de treinamento para trabalhar com PcD por parte dos servidores” (p. 21).

Mais uma vez defendemos a ideia de que as condições de permanência e êxito passa pelo envolvimento e compromisso dos professores, quando oportunizam acessibilidade curricular, acreditam no potencial do estudante e se dispõe a olhar para as potencialidades dele, a trajetória acadêmica desse estudante tem outra dimensão, sem deixar de lado o necessário envolvimento dos gestores no sentido de mobilizar todos os saberes em um objetivo comum, o sucesso dos estudantes.

Ainda em relação ao professor de AEE, Trevisan (2023) destaca que nos IFs que tem esse profissional, a maioria são contratados em regime temporário e se dá somente após a entrada do aluno público da educação especial. “Além de configurar-se como medida paliativa, o modelo de contratação acaba provocando a descontinuidade das condutas institucionais” (Trevisan, 2023 p. 124). Medeiros (2017) apresenta dados indicando que, no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), seis dos 11 *campi* possuem professor de educação especial contratado via concurso público. Esse profissional é responsável pela condução das ações inclusivas nos *campi*, além de ministrar aulas, coordenar a Comissão de Acessibilidade e Inclusão (CAI) e o NAPNE. O IFFar oferta disciplinas com “ênfoque inclusivo” para todos os cursos e se destaca como pioneiro na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a presença do profissional de educação especial (p. 49). “Percebemos que é recorrente, através dos relatos das professoras pesquisadas, o entendimento de que o professor que atua no AEE deve ser o principal responsável pela gestão da permanência e busca de êxito na formação dos sujeitos que constituem seu público alvo” (Medeiros, 2017, p. 105).

No que se refere à permanência, os dados encontrados por Volante (2023) sinalizam que a Equipe Multiprofissional (EMP) é responsável por levantar informações sobre as

necessidades de recursos e estratégias para apoiar a aprendizagem dos estudantes público da educação especial. Segundo o autor, “a compreensão sobre suas demandas educacionais e de acessibilidade é o primeiro passo para a definição dos recursos, estratégias e serviços necessários ao seu desenvolvimento nos cursos por eles escolhidos” (Volante, 2023, p. 142).

Quando a autora buscou junto à EMP saber sobre as ações para o apoio à escolarização dos estudantes, os membros afirmaram acreditar que isso é atribuição deles. Acreditamos que esse trabalho precisa ser feito em rede, sem desobrigar o professor da sala comum de se envolver e participar do planejamento e execução dessas ações.

A autora traz um relato de uma docente que fez um processo de acessibilização curricular para um estudante com TEA, matriculado no ensino superior em um curso de Engenharia. Eles elaboraram um Plano Educacional Individualizado, readequando o percurso formativo do estudante, considerando as potencialidades dele e que tudo isso foi feito coletivamente, porém sem a participação do estudante que era o maior interessado. Entendemos que essa readequação do percurso formativo representa uma oportunidade para que o estudante permaneça no curso e tenha êxito e deve ser feita a várias mãos e cabeças, inclusive do próprio estudante.

Ao finalizarmos a análise dos dados sobre a permanência e o êxito dos estudantes PEE fica claro que a presença destes é que impulsionou os movimentos e as tomadas de decisões em cada um dos Institutos pesquisados, consideramos um avanço, porém defendemos que os sistemas de ensino se organizem sempre na perspectiva dos direitos humanos, considerando a diversidade, as especificidades e individualidades de todos, mesmo antes da entrada dos estudantes.

### **3.3 O Papel do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) na inclusão de estudantes PEE**

Embora o NAPNE seja apontado nas pesquisas como o responsável pela inclusão dos estudantes PEE, reconhecemos sua importância, porém precisamos retirá-lo desse lugar e trazer para o debate e responsabilização toda a comunidade escolar. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é um núcleo consultivo, presente na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tendo como principal objetivo promover a inclusão e acessibilidade no ambiente educacional para os estudantes público da educação especial e/ou com necessidades educacionais específicas, esse termo abrange um público maior de estudantes a serem acompanhados.

Bortolini (2012) sinaliza que a inclusão escolar, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves (IFRS – Campus BG), é um processo em curso, sendo que uma série de mudanças vem ocorrendo o que favorece a proposta inclusiva e a aceitação entre o corpo docente e discente. Afirma que o NAPNE é essencial para o acesso, permanência e sucesso acadêmico.

Pensamos que, colocar sobre o NAPNE a responsabilidade total pelo sucesso acadêmico dos estudantes público da educação especial é deixar de fora o dever de todos os envolvidos no processo educativo e centralizar a inclusão educacional em um único espaço e em algumas pessoas, o que pode configurar exclusão e um caminhar solitário. Essa questão de responsabilização de setores atrelados à educação especial é histórica e vem se reproduzindo tanto na educação básica como agora também na educação superior e enquanto não mudarmos essa lógica, enquanto o estudante com deficiência não for assumido pelas instituições não vamos mudar culturas, não importa o avanço das políticas institucionais.

Zamprogno (2013) indica que no Instituto Federal do Espírito Santo, nem todos os *campi* tem o NAPNE constituído. Ela acredita que é preciso agilizar essa implantação porque esse núcleo é que vai apoiar o recebimento de todos os alunos. Quando Zamprogno (2013) afirma que o NAPNE é o apoio para receber todos os alunos, nos faz pensar sobre o papel desse núcleo, pois na sua constituição o termo “necessidades educacionais específicas” dá o entendimento de que o público assistido não seria apenas o da educação especial o que consideramos uma tarefa impossível. A autora sinaliza que, apesar de existirem ações inclusivas e o comprometimento dos gestores, a comunidade precisa se envolver com elas, especialmente professores e membros do NAPNE, ela percebeu a necessidade de melhor organização e fortalecimento dos NAPNES. Sabemos que a mobilização das pessoas em torno de um objetivo em comum é essencial em todo o processo educativo e a inclusão precisa ser feita em rede, a várias mãos.

Silva (2014), em uma pesquisa de mestrado, buscou analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores, a partir da implantação da Ação TEC NEP. Para atingir o objetivo proposto, fez um estudo de caso. Para a produção dos dados realizou análises nas políticas do Instituto, observação espontânea e entrevistas com os alunos com deficiência matriculados nos cursos superiores do IFB Campus João Pessoa, atendidos pelo NAPNE. Os resultados indicaram que os alunos avaliam positivamente seu processo de inclusão escolar apesar das dificuldades e entraves, apontando as barreiras arquitetônicas como mais agravantes. A autora conclui que a criação do NAPNE foi preponderante para a discussão

sobre inclusão na instituição e para dar visibilidade às demandas de acesso, permanência e sucesso acadêmico dos alunos com deficiência.

Para Dall'alba (2016) reconhece que a criação dos NAPNES fortaleceu o processo de inclusão nos Institutos Federais e defende que para concretizar a proposta de uma educação inclusiva é preciso realizar um trabalho com a equipe do NAPNE para viabilizar a circulação de informações mais detalhadas e pertinentes ao processo de inclusão para os servidores do Campus. Os dados da pesquisa revelaram que mais de 53% dos professores pesquisados desconhecem as atribuições do núcleo.

Lisboa (2017) em sua pesquisa de mestrado aborda que os NAPNEs são a estratégia de implementação da Política de Atendimento Educacional Especializado nos *campi* dos Institutos Federais. Ressalta os obstáculos que os coordenadores dos NAPNEs enfrentam para desenvolver seu trabalho, sendo eles: ausência de recursos, formação inadequada, resistência de servidores ao trabalho do núcleo, falta de apoio da comunidade escolar, estrutura física e organizacional inadequada e desinteresse institucional.

Mendes (2017), ao discutir sobre a nomenclatura NAPNE, em especial no termo 'necessidades específicas', entende que o atendimento passa a ser ampliado para muitas especificidades e diversos sujeitos, inclusive em relação à aprendizagem, que pode estar relacionada com os processos de ensinar, “quando ainda não se conseguiu garantir nem o atendimento ao público da Educação Especial” (Mendes, 2017, p. 90). Dentro das suas conclusões, a autora dá ênfase à lógica do atendimento de demandas, quando o estudante público da educação especial acessa é que se toma alguma atitude e que é preciso investigar a ação docente dos professores de AEE na Rede Federal.

A dissertação de Silva (2017) analisa a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir das orientações do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) e seus efeitos na construção dos regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais (IFs) da Região Nordeste. A autora aponta como resultados da pesquisa que há avanços no debate sobre conceitos e valores de uma educação inclusiva e indica que, uma parte significativa dos regulamentos direcionados à educação especial e inclusiva há confusões sobre o público a ser acompanhando pelo NAPNE; indefinições a respeito da atuação desse núcleo; excessivas atribuições delegadas ao NAPNE indo ao encontro com a omissão das responsabilidades dos gestores; ausência de recursos financeiros para o núcleo; o atendimento educacional especializado acontece de maneira improvisada e há um déficit nesta oferta. Em sua revisão de literatura, Silva (2017) traz como

achado recorrente a responsabilização do NAPNE pelo acesso, permanência e êxito dos estudantes público da educação especial, ela acredita que isso pode contribuir para uma segregação no interior da instituição.

Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira (2018) buscou contextualizar os processos de inclusão nos Institutos Federais sob a ótica do NAPNE. Para alcançar seus objetivos ela utilizou um estudo de caso, com base bibliográfica e documental. Os resultados indicam a necessidade de implantação das salas de AEE e tecnologia assistiva para que o NAPNE possa ofertar educação inclusiva de qualidade. Defende que a educação especial na totalidade da instituição e que existam ações que possam articular ensino, pesquisa e extensão.

Ao discutir sobre o NAPNE, Pinto (2019) reafirma as diferentes nomenclaturas para o núcleo, indicando que no regulamento do NAPNE foi aprovado como Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e no Regulamento do AEE a palavra “educacionais” não aparece. Discute que os documentos em relação à educação especial e inclusão são recentes, surgem a partir de 2013, isto é, 13 anos após a ação TEC NEP. Ao buscar na página Web do IF Goiano, ele encontrou que o NAPNE está vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social que faz parte da Diretoria de Assistência Estudantil, subordinada à Pró-Reitoria de Ensino. Outro dado interessante é que, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do IF Goiano de 2018, não há nenhuma referência ao NAPNE, porém no PDI de 2019-2023 já aparecem 10 referências ao NAPNE.

Ao ouvir os entrevistados, Pinto (2019) afirma que existe uma falta de articulação entre os NAPNES e a Reitoria, não há um direcionamento das ações do núcleo, cada um trabalha de forma isolada dentro do seu Campus. Aponta também uma falha na representatividade dos membros do núcleo na construção das políticas institucionais inclusivas e por esse motivo há um desconhecimento, por parte dos servidores, dos regulamentos, “o que reforça o discurso de invisibilidade do núcleo dentro da instituição” (Pinto, 2019 p. 69).

Dias (2020) discute que, apesar de o NAPNE ser reconhecido como importante para a inclusão educacional, os coordenadores dos NAPNEs não têm uma formação específica para atuar nessa função. Esse núcleo desenvolve seu trabalho de forma solitária, a estrutura física do NAPNE é péssima ou inexistente, os profissionais estão sobrecarregados, e há carência de materiais, equipamentos, tecnologia assistiva e acessibilidade. Segundo o autor, “a falta de investimentos e a ausência de uma política inclusiva emperra o avanço” (Dias, 2020, p. 251). A autora problematiza a necessidade de implementação de uma política de inclusão institucional transversalizada, adoção de protocolos de atendimento e capacitação dos servidores.

Ao discutir sobre a criação dos NAPNEs, Zerbato et al. (2021) afirmam que há uma certa correlação entre a criação desse núcleo e sua atribuição como setor responsável pela educação especial. Em relação a quem se destina o atendimento, não há um consenso entre os Institutos Federais sobre o público a ser atendido pelo NAPNE, uma vez que a perspectiva adotada é a da educação inclusiva.

Souza, et al. (2021) enfatizam a criação do Programa Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), que previa o atendimento dos alunos público da educação especial através do NAPNE.

Porém, alguns institutos partem do entendimento que o núcleo seria um apoio, que teria papel político que incluiria ações de ensino, pesquisa e extensão, mas que sua existência não supriria a necessidade de outros serviços, como o do Atendimento Educacional Especializado, legalmente realizado pelo professor de Educação Especial (Souza, et al., 2021, p. 115).

A autora problematiza sobre o papel do NAPNE, não somente nas ações de ensino, mas também na pesquisa e extensão. Sabemos que esses núcleos são os responsáveis por todas as ações inclusivas e na sua grande maioria, como indica Trevisan (2023) não tem professores de Atendimento Educacional Especializado.

Zerbato et al. (2021), ao discutir sobre o papel do NAPNE, afirmam que não há, nos documentos oficiais, a indicação da composição do NAPNE por um coordenador e membros, ficando excluída a figura do professor de educação especial. Ao que elas questionam sobre como sistematizar um trabalho de acompanhamento dos alunos sem a previsão da contratação de um professor de educação especial.

Trevisan e Ziliotto (2023) destacam que os núcleos institucionais, nos três *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, são a possibilidade de construção da cultura inclusiva e acessível e contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência. Os três institutos asseguram em suas diretrizes orçamento para implantação e desenvolvimento das políticas e ações afirmativas “o que pode favorecer a realização de ações nos âmbitos não só de ensino, como de pesquisa e extensão” (Trevisan; Ziliotto, 2023, p. 13). De acordo com elas, há ausência de regulamentação de acessibilidade e regulamentação para a participação dos alunos com deficiência nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Entendemos o papel essencial do NAPNE na promoção de uma educação inclusiva, articulando ações que asseguram o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes PEE, porém, ao centralizar a inclusão escolar nesse núcleo, corre-se o risco de que os demais setores da instituição, como professores, gestores e outros profissionais, enxerguem a inclusão como uma tarefa isolada e específica, desvinculada do cotidiano escolar.

### 3.4 Principais achados, desafios e perspectivas

Após a análise das publicações o que nos chamou a atenção é que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dispõem de dados qualitativos pouco organizados dos estudantes público da educação especial tanto no acesso como na permanência e no êxito, por exemplo sobre os principais suportes utilizados, sobre o percurso formativo desses estudantes como um todo, faltam dados governamentais que são necessários e urgentes, até mesmo estratégicos, para analisar a política de reserva de vagas após uma década de implementação, porque não temos, ainda hoje, um mapeamento do que deu certo e o que não deu certo, cada instituição de ensino superior enfrenta desafios para dar conta dessa demanda, sem financiamento, sem recursos humanos, sem infraestrutura, sem uma diretriz clara, o que contribui para a reprodução de práticas da educação básica e que não podem ser replicadas porque estamos diplomando profissionais. Acreditamos que é necessária a produção de dados seguros sobre a presença dos estudantes público da educação especial nos IFs para subsidiar a formulação de políticas públicas que atendam as demandas dos estudantes e dos profissionais que atuam junto a eles.

Em relação aos núcleos de atendimento as nomenclaturas não são padronizadas e o público da política de inclusão está ampliado, isto é, além de atender os estudantes público da educação especial, reconhece-se que estudantes que apresentem alguma necessidade específica também é alvo das políticas de inclusão, porém não há um consenso entre os Institutos Federais sobre o público a ser atendido pelo NAPNE. Outra questão é que a criação dos NAPNEs se tornou importante para a discussão sobre inclusão na instituição e para dar visibilidade às demandas de acesso, permanência e sucesso acadêmico dos alunos com deficiência, porém o desafio é que a inclusão educacional não fique somente na responsabilidade desse núcleo.

As pesquisas mostram uma fragilidade nas questões relativas às condições de permanência e êxito, especialmente no que se refere à alta rotatividade dos professores de educação especial, por serem contratados via terceirizadas, o que impede os investimentos em formação continuada, bem como à ausência de recursos financeiros destinados ao NAPNE, faltam profissionais para atuarem na acessibilidade demandada por diferentes estudantes. Realidade vivenciada por essa pesquisadora no Instituto Federal Goiano.

Percebemos que é raro encontrar pesquisas que relatam a participação dos estudantes público da educação especial em projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo que as que existem, denunciam a ausência de regulamentação de acessibilidade e normatização para a

participação dos estudantes público da educação especial nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Outra questão importante é que, mesmo a Rede Federal sendo um sistema público de educação, os serviços de educação especial têm se organizado diferentemente dos outros sistemas de ensino, inclusive nas universidades, ou seja, não há uma política pública nacional para a educação especial na perspectiva inclusiva nos IFs.

Uma questão que nos preocupa, demonstrada nas pesquisas, é que na maioria dos Institutos não há a figura do professor de educação especial, muito menos orientações sobre o papel do AEE na Rede Federal, sendo que prevalece a lógica do atendimento de demanda, quando estudantes público da educação especial acessa é que se toma alguma atitude. Fato muito preocupante ao considerarmos que, ao garantir o direito do estudante PEE iniciar seus estudos, aliás as pesquisas demonstraram a contribuição da Lei de Reserva de Vagas na garantia desse acesso, pressupomos que as condições de permanência e êxito já deveriam ter sido pensadas e garantidas.

No que se refere às condições de permanência e êxito o NAPNE tem papel preponderante junto aos estudantes, motivando, dialogando, intermediando as demandas deles junto à gestão, essa proximidade contribui para a permanência dos estudantes com deficiência, nos cursos superiores. A inclusão educacional dos estudantes público da educação especial está exclusivamente, em sua grande maioria, nas mãos dos profissionais que atuam no NAPNE. Apesar desse núcleo ser a referência maior e principal, sobre a inclusão educacional dentro dos IFs, a Rede Federal não disponibiliza recursos financeiros próprios para o núcleo, bem como ele não participa das decisões institucionais que impactam na inclusão dos estudantes, o que demonstra sua pouca representatividade e força política.

Por fim, queremos destacar que as publicações não discutem propriamente a inclusão educacional na educação superior dentro dos IFs, o que evidencia uma lacuna que precisa ser preenchida por meio de pesquisas que reflitam como os estudantes PEE estão acessando, participando, aprendendo e concluindo seus estudos nesse nível de ensino.

## **4 CAPÍTULO III – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Essa pesquisa, intitulada "Análise das Políticas de Educação Inclusiva no Instituto Federal Goiano: um olhar sobre o Ensino Superior", foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no dia 19 de dezembro de 2024, através do Parecer Consubstanciado de nº. 7.310.676. É importante dizer que os procedimentos éticos da pesquisa são essenciais e nos permite uma análise respeitando o que os sujeitos e documentos dizem, sempre primando pela objetividade porque a pesquisadora trabalha nesse espaço e vivencia os processos que serão investigados.

Inicialmente é necessário destacar que “a pesquisa é, portanto, uma tentativa importante, embora sempre imperfeita, de capturar o mundo além dos processos humanos de criação de significado” (Molla, in Ball e Mainardes, 2024, p.159). Ao decidir sobre o seu objeto de pesquisa, o pesquisador já criou hipóteses e significados variados sobre aquele fenômeno e decide ir além de suas interpretações e percepções individuais, tentando entender a realidade de maneira mais objetiva.

Nossa opção é pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Bogdan e Biklen (1994) reconhecem o pesquisador como principal instrumento do processo investigativo, já que este deve compreender o fenômeno de forma integrada, ou seja, “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). Partimos do pressuposto que é através da pesquisa e da interação entre pesquisadora, o espaço da pesquisa em si e os sujeitos envolvidos, em interação, entre os diferentes conhecimentos, que a compreensão da realidade social possa ser construída (Brandão e Borges, 2007).

### **4.1 Recorte temporal e espacial**

Para a realização da pesquisa definimos como corpus os anos de 2009 a 2025. Esse recorte se justifica porque é a partir do ano de 2009 que o IF Goiano aprova o seu primeiro PDI, dando início a aprovação de políticas inclusivas. Quanto ao recorte espacial, trata-se do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, instituição onde a pesquisadora atua como coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Mazotti e Gewandsznajdr (s.d.) afirmam que “a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes, é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (Mazotti; Gewandsznajdr, s.d., p. 162). Aqui é importante

ressaltar que todas as condições foram favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa, desde o engajamento dos gestores, colegas de NAPNE aos estudantes com deficiência, que abraçaram a pesquisa e se tornaram protagonistas, tudo isso em razão do longo tempo de dedicação e trabalho no NAPNE Campus Urutaí, o que de certa maneira se configura como um privilégio, dentro de um contexto em que pesquisar e produzir dados pode ser bastante difícil.

Entendemos ser importante contextualizar que o Campus Urutaí, é uma instituição centenária, “designada, desde 1920, Fazenda Modelo de Criação” (Issa, 2018 p. 19) e está localizado no município de Urutaí-GO, uma cidade que cresceu em função dessa instituição e tem em torno de 3.553 habitantes. O Campus oferta cursos de ensino médio integrado aos cursos técnicos de Agropecuária, Informática e Biotecnologia; bacharelado em Agronomia, Engenharia Agrícola, Nutrição, Sistema de Informação e Medicina Veterinária; licenciatura em Biologia, Educação Física, Química e Matemática; Pós-graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica; Mestrado Profissional em Proteção de Plantas e Mestrado Profissional em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado.

Na graduação, recorte da nossa pesquisa, estão matriculados, de acordo com o SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública, 880 estudantes, dentre eles 9 são estudantes com deficiência, representando somente 1%. A presença de apenas nove estudantes com deficiência em um universo de 880 revela que, antes mesmo da permanência e da aprendizagem existe um funil de acesso que já exclui a maioria dessas pessoas do ensino superior no campus Urutaí. O que vale problematizar - as políticas de acesso, divulgação, seleção, acolhimento e suportes ainda não são suficientemente inclusivas. Isso pode envolver desde processos seletivos pouco acessíveis, ausência de informação em formatos adequados, fragilidades na política de ações afirmativas.

#### **4.2 Caracterização dos participantes**

O IF Goiano, uma instituição pública de educação superior, básica e profissional, localizado no Estado de Goiás, é composto por doze Campi, divididos entre os antigos, novos e avançados. Os antigos foram criados antes da implementação da Lei nº 11.982/2008, sendo eles Urutaí, Rio Verde, Ceres e Iporá. Os novos, criados após a referida lei, são: Trindade, Campos Belos, Posse e Cristalina. Os avançados fazem parte da terceira etapa de ampliação dos IFs e são Catalão, Hidrolândia e Ipameri. A sede da reitoria está na cidade de Goiânia – GO, capital do estado. Atualmente, atende em torno de 20 mil alunos, desde os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; Técnicos Concomitante e Subsequente; Tecnólogos; Bacharelados; Licenciaturas; Mestrado e Doutorado. A pasta da educação especial e inclusiva

está ligada à Coordenação de Inclusão e Diversidade junto à Pró-Reitoria de Ensino, sob a condução do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) da reitoria e em cada Campus.

Importante ressaltar que os participantes da investigação são: o reitor do IF Goiano, a coordenação do NAPNE reitoria, os coordenadores dos NAPNEs de alguns dos Campus<sup>12</sup> e os estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano Campus Urutaí. A escolha destes sujeitos está pautada no entendimento de que, os profissionais da reitoria estão diretamente ligados à elaboração e aprovação das políticas, os coordenadores dos NAPNEs e os estudantes são impactados diretamente por essas políticas.

Com base nas entrevistas, elaboramos um quadro que mostra o perfil dos profissionais envolvidos.

Quadro 4 - Perfil dos profissionais envolvidos

| <b>IDENTIFICAÇÃO</b> | <b>CARGO/FUNÇÃO</b>                   | <b>FORMAÇÃO/FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>                                                           | <b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO</b> |
|----------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| C1                   | Docente/<br>Coordenação do NAPNE      | Bacharelado em Ciência da Computação; Doutorado em Ciência da Computação; não tem formação em EE.       | 8 meses                               |
| C2                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Mestrado em Educação; cursando uma especialização em Educação Inclusiva                      | 5 anos                                |
| C3                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Mestrado em Educação; Especialização em Educação Inclusiva e cursos de longa e curta duração | 11 anos                               |
| C4                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Letras e Pedagogia; Mestrado em Linguística; não tem formação em EE                                     | 1 ano                                 |
| C5                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Mestrado em Educação; não tem formação em EE                                                 | 3 anos                                |
| C6                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Mestrado em Educação; Especialização em Educação Inclusiva e AEE.                            | 10 anos                               |
| C7                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; não tem formação em EE                                     | 1 ano                                 |
| C8                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Especialização e Mestrado em Educação Especial;                                              | 8 anos                                |
| C9                   | Técnico Adm./<br>Coordenação do NAPNE | Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação; Cursos de especialização em EE.                            | 15 anos                               |

<sup>12</sup> Todos eles foram convidados a participar, mas alguns não tiveram disponibilidade.

|     |                                     |                                                                                |         |
|-----|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------|
| C10 | Docente/<br>Coordenação do<br>NAPNE | Letras; Doutorado em Letras;<br>não tem formação em EE                         | 4 meses |
| C11 | Docente/Reitor                      | Letras; Mestrado e Doutorado<br>em Sociologia Rural; não tem<br>formação em EE | 6 anos  |

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas (2025).

Os dados revelam que os coordenadores dos NAPNES, em sua maioria não possuem formação em educação especial na perspectiva inclusiva, totalizando 60%. Dos 10 coordenadores, somente dois são docentes e o tempo de experiência no cargo é bem variado, desde meses há mais de uma década. Durante as entrevistas alguns deles afirmaram assumir essa função por vários fatores, dentre eles: não ter outro profissional, por ser pedagogo ou pedagoga, pela necessidade de utilizar a função gratificada para o exercício de outro cargo. Essa realidade nos direciona a pensar que, o profissional que coordena um núcleo, é o responsável central pelas ações inclusivas, precisa ter formação específica para tal atuação. A ausência dessa formação pode impactar negativamente na condução das ações inclusivas e é responsabilidade da gestão do IF Goiano ofertar e/ou oportunizar formação para educação especial na perspectiva inclusiva. Outro dado preocupante é que a função gratificada não é exclusiva para a coordenação do NAPNE, o que deveria ser, ela é flutuante de acordo com as decisões políticas.

Em relação aos estudantes que participaram da pesquisa, os dados abaixo nos permitem visualizar o perfil e a trajetória, dentro do curso, de cada um.

Quadro 5 - Perfil e a trajetória dos participantes

| IDENTIFICAÇÃO | IDADE | CONDIÇÃO                            | CURSO/SEMESTRE            | ANO DE INGRESSO    |
|---------------|-------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|
| E1            | 27    | Deficiência Visual – Cego monocular | Medicina Veterinária / 9º | 2018               |
| E2            | 22    | Deficiência Intelectual             | Sistema de Informação/ 5º | 2023               |
| E3            | 23    | Deficiência Intelectual             | Agronomia/1º              | 2024 <sup>13</sup> |
| E4            | 27    | TEA                                 | Medicina Veterinária / 3º | 2024               |
| E5            | 22    | Deficiência Visual / Baixa visão    | Sistema de Informação/ 3º | 2024               |
| E6            | 18    | Deficiência Visual – Cego           | Medicina Veterinária / 3º | 2024               |

<sup>13</sup> Esse estudante ingressou em 2024 no curso de Engenharia Agrícola, mas solicitou transferência.

|    |    |                         |                                   |      |
|----|----|-------------------------|-----------------------------------|------|
|    |    | monocular e TEA         |                                   |      |
| E7 | 25 | Deficiência Intelectual | Engenharia Agrícola <sup>14</sup> | 2023 |

Fonte: elaboração própria com base nos dados do grupo de discussão.

Percebemos a predominância de três tipos de deficiência – visual, intelectual e autismo. Eles estão concentrados em quatro cursos específicos – medicina veterinária, sistema de informação, engenharia agrícola e agronomia, todos eles bacharelados. Salvo o estudante 1, todos os outros estão seguindo o semestre de acordo com o ano de ingresso, porém exceto os E2, E3 e E4, todos os estudantes alegaram ter sido reprovados em mais de uma disciplina.

### 4.3 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos de investigação envolveram análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. Mazotti e Gewandsznajdr (s.d.) afirmam que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Essa abordagem favorece a triangulação dos dados, aumentando a credibilidade e validade das interpretações. O uso de diferentes fontes de dados nos ajudou compreender melhor as percepções dos gestores e estudantes com deficiência, permitindo uma análise mais rica e fundamentada.

A pesquisa foi organizada em duas fases, a primeira foi a análise dos documentos e as entrevistas semiestruturadas, a segunda fase a organização do grupo de discussão com os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano Campus Urutaí.

#### 4.3.1 Análise Documental

A análise documental tem como foco identificar as políticas de educação especial e inclusão no âmbito do IF Goiano.

Quadro 6 – Documentos analisados na pesquisa

| DOCUMENTO     | ANO  | DESCRIÇÃO                                                                                           |
|---------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PDI           | 2009 | Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013                                                    |
| PDI           | 2014 | Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018                                                    |
| Orientação    | 2015 | Orientações para a Atuação Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português do IF Goiano |
| Resolução 030 | 2016 | Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE do IF Goiano                    |

<sup>14</sup> Esse estudante solicitou a transferência para o curso Técnico em Agropecuária, logo após a produção desses dados.

|                    |      |                                                                                                                                                               |
|--------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução 019      | 2017 | Aprova o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano                                                                     |
| PDI                | 2018 | Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023                                                                                                              |
| Regulamento        | 2019 | Dispõe sobre a organização didático-pedagógica dos cursos de Graduação, no âmbito do IF Goiano                                                                |
| Resolução 028      | 2020 | Aprova o Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IF Goiano                       |
| Regulamento<br>s/n | 2021 | Regulamento da Política de Ações Afirmativas para Pretos(as), Pardos(as), indígenas e Pessoas com Deficiência na Pós-graduação do IF Goiano                   |
| Resolução 189      | 2022 | Dispõe sobre o Regulamento de Tutoria de Pares do IF Goiano                                                                                                   |
| Portaria 3802      | 2023 | Institui o Comitê Gestor dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - CGNAPNE                                            |
| Orientação         | 2023 | Orienta os fluxos e procedimentos de Certificação Diferenciada dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IF Goiano.                         |
| PDI                | 2024 | Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028                                                                                                              |
| Resolução 313      | 2024 | Política de Ações Afirmativas e de enfrentamento ao racismo, sexismo, LGBTQIAP+1Fobia, capacitismo e demais formas de discriminação do IF Goiano.             |
| Resolução 334      | 2025 | Aprova a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do Instituto Federal Goiano. |

Fonte: elaboração própria (2025)

A busca por esses documentos foi realizada, inicialmente, através do site oficial do IF Goiano, após a busca, entramos em contato via e-mail institucional com a coordenação do NAPNE na reitoria, que me enviou três documentos que ainda não estavam disponibilizados no site.

Dentro da análise documental, Cellard (2008) argumenta que “por possibilitar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (Cellard, 2008, p. 295). Nesse sentido, os documentos escritos não são apenas registros neutros, mas fontes ricas e indispensáveis para compreender fenômenos sociais e assumem um papel essencial, pois frequentemente são os meios mais diretos de acesso ao passado ou a práticas que não podem ser observadas diretamente. O autor acredita que esse método é significativo e elimina, em parte, a influência do pesquisador sobre o sujeito da pesquisa, porém, o pesquisador não tem domínio sobre essa ferramenta. “A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard,

2008, p. 295-296). Para Cellard (2008) o conceito de documento está relacionado aos textos escritos, manuscritos, impressos e em papel, classificados em públicos e privados.

Necessário esclarecer que o conceito de políticas adotado para essa pesquisa é “a formulação, a execução e a avaliação de decisões (e de suas ações correspondentes) que, acerca do tratamento de assuntos públicos, cumprem as instituições governamentais” (Tello, apud Ball; Mainardes, 2024, p. 261). Dessa maneira compreendemos que a tomada de decisões por parte dos gestores, tanto a nível macro como micro, impactam diretamente nos processos de inclusão ou exclusão dos estudantes, no tocante à acesso, permanência e aprendizagem.

Os textos das políticas são interpretados e analisados por diferentes enfoques e concepções por serem lidos por uma diversidade de leitores. Por outro lado, a política como discurso, determina limites sobre o pensar e o falar, uma vez que nem todas as vozes serão investidas de legitimidade e autoridade. Para Mainardes (2006), “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (Mainardes, 2006, p.50). Portanto, as políticas compreendem intervenções textuais e se configuram nas condições concretas, sejam de possibilidades ou de limitações. Bardin (1977) esclarece que, na análise documental ocorre o processo de transformação de um documento primário, que seria o documento recolhido na instituição para um documento secundário, o qual resulta da análise do pesquisador. Entendendo que o olhar do investigador, direcionado a encontrar respostas ao problema levantado pela investigação, é que propiciará esta transformação, sem fugir dos objetivos propostos pela pesquisa.

No que se refere aos documentos específicos à educação especial na perspectiva inclusiva, foco da nossa pesquisa, buscamos informações sobre cada participante, que estão disponíveis em sites de domínio público, para identificar suas vinculações institucionais e atuações profissionais e identificamos que até o ano de 2023, as políticas inclusivas, foram elaboradas por profissionais sem formação específica em educação especial, salvo a coordenadora do NAPNE reitoria. Nosso intuito foi entender qual a relação desses profissionais com a educação especial na perspectiva inclusiva e tentar compreender como as políticas são formadas, moldadas e dirigidas. Portanto, o que desejamos é perceber a “representatividade” (Cellard, 2008) desses documentos.

#### **4.3.2 Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas ao reitor e à coordenação do NAPNE da Reitoria, que, a princípio, entendemos serem os responsáveis pelas decisões sobre

as políticas educacionais inclusivas. Portanto, constituem fonte de informação relevante para o tema da pesquisa, juntamente com os coordenadores dos NAPNEs, que acompanham de perto a efetivação dessas políticas. Elaboramos roteiros (Apêndices A e B), definidos previamente, que passaram pela avaliação dos pares - isto é, os participantes do grupo de pesquisa ao qual a pesquisadora está vinculada.

Buscamos identificar quem são esses profissionais, através da busca no site oficial do IF Goiano, contatamos por telefone e/ou e-mail para nos apresentar, discutir sobre a proposta de pesquisa e realizar o convite para a participação. Com o aceite do convite, os participantes receberam via e-mail o Termo de Aceite Livre e Esclarecido - TCLE (APENDICE B), para leitura e assinatura. As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade do participante, em algumas situações foram remarçadas por alguns e ocorreram de forma remota. Após várias tentativas, não conseguimos realizar a entrevista com alguns coordenadores.

Cada entrevista teve a duração de 40 a 60 minutos. Durante as entrevistas o roteiro não foi inteiramente seguido porque houve muita interação entre a pesquisadora e os participantes, que acabaram fugindo um pouco do roteiro inicial, mas sem perder de vista as questões norteadoras.

De acordo com Manzini e Lupetina (2024, p.02),

A entrevista semiestruturada é caracterizada pela elaboração de um roteiro prévio que permite aprofundamento por meio de perguntas complementares no momento da entrevista, confere segurança a pesquisadores de mestrado e doutorado ao contar com um roteiro prévio.

Nessa perspectiva, a entrevista precisa ser um processo bem planejado e conduzido de forma tranquila, considerando a natureza interativa onde não é somente um processo de perguntas e respostas, mas, acima de tudo, de interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Essa interação ocorreu de maneira muito coesa, leve e produtiva por serem os participantes conhecidos da pesquisadora.

As falas foram gravadas, com o consentimento dos participantes e transcritas posteriormente com o intuito de responder aos objetivos central e secundários da pesquisa. Para a transcrição utilizamos o aplicativo *TurboScribe* e posteriormente realizamos a leitura inicial das transcrições para organizar os textos.

#### **4.3.3 Grupos de discussão**

Com os estudantes com deficiência organizamos um grupo de discussão. Esse grupo foi criado no Campus Urutaí, local de atuação da pesquisadora, sendo o critério de seleção do grupo estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação. No contato inicial, que

ocorreu na sala do NAPNE, fizemos a apresentação da proposta de pesquisa, eles foram convidados a participar do grupo de discussão, que prontamente aceitaram<sup>15</sup>. Realizamos, individualmente, a leitura do Termo de Aceite Livre e Esclarecido (TCLE), explicamos e após a compreensão de cada um, foi recolhida a assinatura.

Weller (2010), ao discutir os critérios para a condução dos grupos, esclarece que é preciso formular perguntas que permitam narrativas, para não correr o risco de ficar em meras descrições, o que dificultaria ou comprometeria a percepção das visões de mundo, em especial, como os estudantes com deficiência se apropriam das políticas inclusivas e seus impactos na vida acadêmica deles.

Bohnsack (2007, apud Weller, 2010) estabeleceu alguns critérios para a condução dos grupos, dentre eles que a discussão seja dirigida pelos integrantes do grupo, cabendo à pesquisadora intervir apenas quando solicitada ou quando for necessário lançar alguma pergunta para manter a interação do grupo. Na condução do grupo, o E5 foi protagonista, ele que conduziu boa parte das discussões e promoveu interações o tempo todo. A pesquisadora em alguns momentos precisou mediar e explicar alguns conceitos que eles não possuíam.

Importante dizer que os grupos de discussão foram formados, com o apoio da equipe do NAPNE<sup>16</sup>, do Campus de Urutaí, bem como a mediação no contato inicial entre a pesquisadora e os estudantes com deficiência, contato esse que já existe por ser a pesquisadora, coordenadora do NAPNE. Os encontros ocorreram entre os meses de abril a junho de 2025, na sala do AEE, espaço escolhido por ser mais amplo que a sala do NAPNE e ter cadeiras disponíveis para todos os participantes. Todos os encontros foram gravados. A pergunta norteadora inicial foi “Como vocês veem as políticas de inclusão aqui no Campus” e, apesar de ter essa pergunta geradora, inicialmente, nos encontros posteriores foram estabelecidos os seguintes temas: acessibilidade, condições para a permanência e o aprendizado, políticas inclusivas para conduzir as discussões iniciais. Weller (2006) orienta que “quando o grupo já sinaliza haver esgotado a discussão sobre determinado tema, o entrevistador dará início a uma segunda sessão de perguntas imanescentes, com o objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre os aspectos discutidos até aquele momento.” (Weller, 2006 p. 250).

No primeiro encontro percebemos uma certa timidez, porém nos outros encontros eles se mostraram tranquilos, dispostos a ouvir e a falar. Após cada encontro foi disponibilizado um

---

<sup>15</sup> Na graduação temos 9 estudantes com deficiência, porém uma estudante não aceitou participar, outro estudante assinou o TCLE, mas alegou não ter tempo para participar do grupo de discussão.

<sup>16</sup> Coordenadora, tradutora interprete de língua de sinais e a professora de AEE.

lanche, o que configurou um espaço importante de afeto, sorrisos, onde todos alegaram ter gostado muito, afinal de contas comida une e descontrai.

#### **4.3.4 Critérios de Inclusão**

Os critérios de inclusão de participantes da pesquisa foram: o responsável primeiro do IF Goiano, a coordenação NAPNE reitoria, servidores que coordenam os NAPNEs nos *campi* e estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano Campus Urutaí. Todos precisavam aceitar participar da pesquisa e assinar o TCLE.

#### **4.3.5 Critérios de Exclusão**

Os critérios de exclusão de participantes da pesquisa são: servidores da reitoria que não estão atuando diretamente com educação especial e inclusão, servidores dos *campi* que não estão vinculados ao NAPNE, estudantes sem deficiência e os que não aceitaram e não assinaram o TCLE.

#### **4.3.6 Riscos**

Para os e as participantes da pesquisa existiu a possibilidade de um desconforto mínimo, no âmbito intelectual, psicológico ou emocional, relacionado as questões das entrevistas e do grupo de discussão que foram organizadas de forma coletiva, que puderam desencadear, sentimentos diversos ligados ao fato de compartilhar situações vivenciadas durante sua trajetória no curso de graduação, gerando incômodo ao tratar de algo pessoal ou confidencial, ou ainda ansiedade e vergonha em lembrar episódios de desconforto.

Visando minimizar esses riscos, orientamos os e as participantes da pesquisa que apenas respondam as questões as quais se sentirem confortáveis em fazê-lo, estando atentas sempre aos sinais de desconforto psicológico ou emocional. Os e as participantes tiveram tempo hábil para responder às questões propostas na entrevista com calma, sendo possível realizar pausas, visando maior conforto. No grupo de discussão as conversas foram conduzidas pelos estudantes e houve a mediação da pesquisadora somente quando propôs temas e buscou a interação do grupo, o que acreditamos não ter gerado desconforto. Fisicamente, acredita-se não houve riscos, posto que os e as participantes responderam às entrevistas via *Google Meet* e o grupo de discussão ocorreu no próprio *campus* onde estudam.

A pesquisadora tomou todos os cuidados éticos na elaboração da entrevista, sendo os e as participantes livres para só responder aquilo que se sentiram à vontade ao fazê-lo. Em relação ao grupo de discussão a pergunta norteadora inicial foi proposta e as seguintes saíram do próprio grupo, sempre com o acompanhamento da pesquisadora.

#### **4.3.7 Benefícios**

Os benefícios oriundos da participação serão contribuir de forma direta e indireta para ampliar a discussão sobre os impactos das políticas de educação especial e inclusão na realidade de cada um, especialmente nos aspectos ligados ao acesso, permanência e êxito nos cursos de graduação do IF Goiano, além de contribuir para a promoção da equidade, promovendo uma educação mais justa e democrática para todos. Acreditamos também que, no caso dos gestores, esse momento em que para e discuti sobre seu trabalho, a realidade da sua instituição, várias questões aparecem e se torna oportunidade rica de reflexão e proposição de novas ações. Para os estudantes participarem do grupo de discussão foi oportunidade de formação, onde vários conceitos ligados à inclusão educacional foram abordados, portanto eles aprenderam e isso impulsiona a luta individual e coletiva pelos seus direitos.

#### **4.4 Metodologia de análise dos dados**

Na análise dos dados, utilizamos alguns critérios estabelecidos pela análise de conteúdo, definida por Bardin (1977) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Nas diferentes fases da análise de conteúdo, a pré-análise representa a oportunidade de organizar os dados recolhidos e fazer, o que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores. A leitura flutuante ocorreu durante a navegação no site do IF Goiano, que foi demorada e exigiu paciência e constância porque os documentos relativos à educação especial e inclusão não são de fácil acesso, é preciso buscar em diferentes janelas. A escolha dos documentos esteve direcionada ao objeto de pesquisa, isto é, todos que discutiam educação especial e inclusão foram selecionados e arquivados em uma pasta específica. Para explorar alguns dos documentos, no caso do PDI, que não aborda somente o objeto da nossa pesquisa, entramos com palavras-chave, como: educação especial, inclusão, educação inclusiva, NAPNE, estudantes com deficiência, para encontrarmos o que buscávamos e organizar esses dados.

Mazotti e Gewandsznajdr (s.d.) nos alertam que as pesquisas qualitativas “geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz por meio de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (Mazotti; Gewandsznajdr, s.d., p. 170).

No que se refere à análise documental, Cellard (2008) orienta que é preciso uma seleção criteriosa dos documentos “os pesquisadores mais aguerridos sabem que os documentos mais

reveladores, se escondem, às vezes, em locais insuspeitos” (Cellard, 2008, p. 298). Após a seleção desses documentos é preciso uma avaliação crítica, dentro da análise preliminar e se aplica em cinco dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos chaves e a lógica interna do texto. Ao incorporar essas dimensões, o pesquisador consegue não apenas descrever o conteúdo do documento, mas também interpretá-lo de forma contextualizada e crítica.

É imprescindível considerar que durante as análises dos documentos o pesquisador não pode perder de vista o seu problema de pesquisa, os questionamentos iniciais. Esse olhar direciona o pesquisador na busca pelas respostas e na confirmação ou não da hipótese de pesquisa. “Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento” (Cellard, 2008, p. 303). Para analisar os documentos buscamos sempre nosso objetivo central da pesquisa, baseados no referencial teórico, que foram os óculos que usamos para interpretá-los e produzir a escrita.

Os dados advindos das entrevistas semiestruturadas foram transcritos, conforme mencionamos anteriormente, pelo aplicativo pago “*TurboScribe*”, categorizados e analisados à luz da análise de conteúdo. Na concepção de Manzini (2014) a entrevista semiestruturada é constituída por três fases: elaboração do roteiro, o momento da entrevista e a transcrição dos dados. Na elaboração do roteiro foram propostas perguntas que possibilitaram encontrar respostas ao problema da investigação, atingir os objetivos traçados e recolher dados que permitiram apreender a realidade pesquisada. Para Bogdan e Biklen (1994), os dados são os materiais brutos que os investigadores recolhem do universo pesquisado e formam a base de análise do investigador. Após a leitura e organização dos textos transcritos, fizemos uma leitura minuciosa de cada entrevista, destacamos pontos centrais de cada fala, os pontos convergentes e divergentes, elaboramos um quadro com as falas e em qual capítulo da tese elas iriam aparecer. Essa organização nos auxiliou a não perder de vista questões essenciais e a articular com a discussão teórica e nossas reflexões.

A análise dos dados produzidos por meio do grupo de discussão foi feita a partir do método documentário de interpretação, desenvolvido por Karl Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack. Sendo que, a interpretação documentária se realizou durante o processo de produção e análise dos dados empíricos. A cada encontro suscitaram questões que nos permitiu essa interpretação, bem como a ligação do que era produzido com as políticas inclusivas, que tinham sido anteriormente, lidas, interpretadas e escritas no texto da tese.

Bohnsack e Weller (2010) definem o método documentário como “análise das interpretações coletivas em um determinado contexto social” (Bohnsack; Weller, 2010, p. 72). Através da constituição do grupo de discussão, a pesquisadora esteve inserida no contexto social e pode compreender e conceituar as visões de mundo, seus anseios, necessidades, perspectivas dos estudantes com deficiência e dessa forma entender como eles se apropriam das políticas inclusivas. Participar desses momentos, como expectadora, foi algo grandioso, porque o aprendizado foi constante, o contato direto com as expectativas, experiências de cada estudante, apesar de estar sendo gravado, a pesquisadora foi anotando algumas palavras-chave que entendia ser importante para posterior análise.

Os autores elucidam que a interpretação documentária ocorre durante todo o processo de coleta e análise dos dados empíricos, em um constante processo de reconstrução e não há uma elaboração prévia de hipóteses. Entendemos que o envolvimento da pesquisadora com os participantes, nesse caso, os estudantes com deficiência, durante os encontros, mediando, quando necessário, apreendendo os conhecimentos que esses sujeitos dominam, bem como suas experiências enquanto pessoas com deficiência, propiciou percepções e elaboração de novos conhecimentos que colocaram em foco como as políticas inclusivas, muitas vezes elaboradas por pessoas que não tem formação específica, impactam os processos de permanência e aprendizado desses estudantes, ou contribuem para que eles desistam ao longo do curso.

Para a análise de grupos de discussão, seguimos os passos definidos por Bohnsack (2007, apud Weller, 2010). São eles:

- **Organização temática** – elaboração de relatório após a realização do grupo de discussão; identificação dos temas surgidos durante o grupo de discussão e anotação do tempo de duração de cada um dos temas, denominado passagens; subdivisão e identificação dos subtemas a partir da questão norteadora inicial. O aplicativo TurboScribe já transcreve com essas passagens, o que facilitou no momento da primeira leitura.
- **Interpretação formulada** – descrição do que foi dito pelos participantes, trazendo as falas para uma linguagem coloquial. O texto transcrito foi reelaborado, organizado e algumas palavras que estavam escritas de forma errada ou confusa foram corrigidas. Nesse momento foi necessário ouvir novamente as gravações para confirmar alguns pontos que geraram dúvidas.
- **Interpretação refletida** – reflexões sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos participantes. Foi preciso, além da leitura dos textos, ouvir mais

algumas vezes os áudios, nesse momento de escuta alguns pontos do texto foram destacados, para inserção e articulação com as falas dos gestores.

- **Análise comparativa** – escolha de um segundo grupo; análise comparativa de um tema comum. Essa fase não existiu porque trabalhamos somente com um único grupo de discussão.
- **Construção de tipos e análise multidimensional** – identificação de um modelo de orientação que se repete ou diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação. Através das falas pudemos refletir sobre o agir cotidiano dos estudantes com deficiência, analisar criticamente sobre o real conteúdo das experiências desses jovens, à luz do nosso referencial teórico. A partir disso elencamos as categorias mais presentes, o que as falas revelaram e que se repetiam o tempo todo, o que ecoava e precisa ser visto com mais ênfase. Essas categorias foram escritas, buscando sempre a articulação com as políticas analisadas, com as falas dos gestores e o referencial teórico que nos direcionou.

Por fim, a partir desses procedimentos, atrelados com os objetivos da pesquisa, organizamos a discussão dos resultados em dois grandes eixos, um focando a análise dos documentos e as entrevistas dos profissionais do IF Goiano, incluindo o reitor, e outro com as narrativas dos estudantes destacando mais o percurso formativo dos mesmos.

## **5 CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IF GOIANO – UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS E A PERSPECTIVA DOS GESTORES E PROFISSIONAIS**

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para a garantia dos direitos humanos. No contexto do IF Goiano, as políticas inclusivas assumem um papel estratégico na promoção da equidade e na superação das barreiras que historicamente excluíram, pessoas com deficiência, do acesso e da permanência na educação. A partir da análise dos documentos institucionais, das perspectivas dos gestores responsáveis pela implementação dessas políticas e dos estudantes que são impactados por elas, este capítulo busca identificar e compreender como a inclusão educacional é concebida e operacionalizada no IF Goiano, evidenciando avanços, desafios e possíveis lacunas na efetivação dessas diretrizes. O que desejamos é construir um panorama crítico sobre a efetividade das ações inclusivas, contribuindo para reflexões acerca da democratização do ensino e do compromisso da instituição com a inclusão educacional.

Os documentos analisados foram apresentados no capítulo da metodologia, nas páginas 64 e 65. Um olhar inicial nos permite perceber que desde 2009, isto é, desde que se tornou Instituto Federal Goiano, essa instituição tem elaborado documentos que fazem referência ao atendimento das pessoas com deficiência.

O Instituto Federal Goiano tem, desde 2009, desde o PDI, e até hoje, ele tem algumas políticas, ele aprovou algumas políticas, dentre elas, o regulamento da educação especial inclusão, o regulamento dos NAPNES, a orientação do trabalho dos tradutores e intérpretes, todos os planos de desenvolvimento institucional, desde 2009, de uma certa forma, fazem abordagem à educação especial inclusão, recentemente aprovou a política de ações afirmativas, a política de acessibilidade. (Reitor, 2025).

Ao todo são 15 documentos que estão disponibilizados para acesso público em seu ambiente virtual (<http://ifgoiano.edu.br/home/index.php>). Importa dizer que optamos por analisar esses documentos de forma cronológica, tentando buscar uma articulação entre eles ou mesmo identificar uma correlação entre um e outro.

Ao elaborar seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, em 2009, a reitoria do IF Goiano, com seus cinco *campi* definiram 26 objetivos institucionais que geraram 104 metas. Dentro dos objetivos do PDI (2009) está o de atendimento ao discente, que enfatiza tão somente, nas metas, a ampliação de bolsas e o incentivo à prática esportiva. Há um item, dentro do PDI (2009) intitulado “ Atendimento às Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais ou com Mobilidade Reduzida”, onde os autores discutem o que será feito para atender esse público.

Está posto no PDI (2009) que “O Instituto Federal Goiano vem se preocupando cada vez mais com a causa dos Portadores de Necessidades Especiais (PNEs), com o objetivo de torná-los capazes de ocuparem na sociedade, o lugar que lhes cabe como cidadãos”. (IF Goiano, 2009). A ideia de "torná-los capazes" de ocupar um lugar na sociedade pressupõe que a deficiência, por si só, impede a plena cidadania, reforçando um viés capacitista<sup>17</sup>. Esse tipo de discurso pode sugerir que a inclusão é um favor, demonstrado na palavra “causa”, citado no PDI (2009), ou um processo de "correção" dos indivíduos para que se ajustem a um modelo normativo de participação social, isto é, o modelo médico da deficiência impera na elaboração dessa política. Para Barbosa et al. (2018, p. 06) “ Dentro de uma visão biomédica, entendia-se que a responsabilidade social da Educação Especial era a de curar ou eliminar a deficiência de seus alunos por meio da educação”.

O PDI (2009) faz referência ao NAPNE como responsável pela promoção de ações de acesso e permanência, indica a necessidade de remover as barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas, formação inicial e continuada, parcerias entre as instituições de ensino, trabalho e empresas, indica a necessidade de cursos de Libras e Orientação e Mobilidade para a comunidade escolar. No que se refere à parte estrutural, o PDI (2009) ressalta que é preciso fazer um mapeamento arquitetônico, com previsão de adaptações e obras para garantir a acessibilidade física.

O documento indica algumas ações para atendimento das especificidades. Ficando assim organizado:

- Deficiência Visual – aquisição de máquina Braille, reglete, sorobã, livro falado, softwares educativos, material didático e de avaliação ampliado e em relevo, lupas, computador com sinalizador de voz, recursos óticos.
- Deficiência Auditiva - aquisição de softwares educativos, capacitação dos professores e técnicos administrativos em Libras.
- Deficiência Física – mapear a rede física, mobiliário e equipamento, aquisição de mobiliários, cadeiras, mesas e carteiras adaptadas, pranchas, presilhas e suporte para lápis. (IF Goiano, 2009). É importante analisar que o foco era, naquele período, aquisição de equipamentos, porém o PDI (2009) não faz previsão orçamentária destinada a esse fim, há referência a um plano de investimento nos anexos, mas não consta no documento.

---

<sup>17</sup> “O capacitismo pode ser encarado como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal”. ( Lage, Lunardelli, Kawakami, 2023).

Após a aprovação do PDI de 2009-2013, não encontramos nenhum documento, no site oficial da instituição, relacionado à Educação Especial ou Educação Inclusiva, o que mostra que, apesar de definir a necessidade de implantação de ações visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no IF Goiano. Isto é, nenhum documento foi elaborado a partir deste PDI, o que demonstra uma ausência de tomada de decisões para efetivar o que foi proposto. A esse respeito Molla (2024, p. 169)) nos chama a atenção pelo fato de que “As decisões políticas são influenciadas por considerações de prioridade e de viabilidade”.

Já no PDI de 2014-2018 ao discorrer sobre a responsabilidade social do IF Goiano, define um item específico para discutir os programas de inclusão e ações afirmativas, ressalta que tem adotado medidas para garantir o acesso, a permanência e o êxito de segmentos excluídos da sociedade. A instituição parte do princípio de direitos humanos e declara que “O IF Goiano visa garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas em todas as atividades acadêmicas”. (IF Goiano, 2014 p. 47). Dentro das políticas de atendimento aos discentes, estabelecido no PDI (2014), a instituição define que os estudantes com deficiência serão encaminhados ao Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social - NAPIS<sup>18</sup>, mas não especifica como e por quem, e define-o como espaço para pensar as estratégias de suporte a esse público,

Apesar de a educação especial numa perspectiva inclusiva ter sido tratada de maneira muito aligeirada no PDI de 2014 a 2018, o IF Goiano aprovou, 05 documentos, que operacionalizam as questões ligadas à educação inclusiva, que ao nosso ver foram impactadas pela aprovação da LBI em 2015 e da lei de reserva de vagas em 2016. O primeiro deles foi em 2015, intitulado “Orientações para a Atuação Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português do IF Goiano”, o que sinalizou um avanço se compararmos com o período anterior. Esse documento foi impulsionado pela contratação, via concurso público, de tradutores intérpretes de Libras nos anos de 2014 e 2015 (Canuto Nunes e Pletsch, 2024).

Ao analisar o documento, nos chama a atenção que houve a participação dos tradutores intérpretes, o que demonstra efetividade, uma vez que, nasce das demandas desses profissionais, das necessidades, da realidade de cada um. O documento está estruturado nos seguintes tópicos: caracterização e perfil profissional, formação exigida, competências e funções inerentes ao cargo de TILS, habilidades necessárias aos TILS, atribuições profissionais dos TILS e metodologia de trabalho. Percebe-se que o documento define a conduta que esse profissional precisa ter dentro da instituição, junto aos professores e aos estudantes surdos.

---

<sup>18</sup> A constituição do NAPNE ocorreu no ano de 2015, conforme informação no site institucional.

Embora o AEE não tenha sido citado no PDI (2014), como estratégia de suporte aos estudantes com deficiência e “...sem uma definição legal sobre o papel do NAPNE” (Canuto Nunes e Plestch, 2024 p. 06) a instituição aprovou, em 2016, o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse serviço é concebido, nesse documento, como recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação aos estudantes público da educação especial e define o AEE como parte integrante do processo educacional, a ser ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

O documento tem como finalidade assegurar a inclusão, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, transtornos específicos da aprendizagem e também jovens, adultos e idosos com deficiência ao longo da vida. Entre os objetivos estão a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, a orientação aos docentes para adaptação curricular, o acompanhamento individualizado dos estudantes por meio de registros sistemáticos e a promoção da articulação entre setores institucionais, famílias e políticas públicas externas. (IF Goiano, 2017).

De acordo com esse documento, a oferta do AEE deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso às aulas, podendo estender-se a ambientes hospitalares ou domiciliares quando necessário. Importante dizer que as salas de recursos multifuncionais não foram implementadas na Rede Federal, não houve contratação de professores de educação especial no IF Goiano e nem de equipe multiprofissional para realizar esses atendimentos, além do mais os estudantes dos Institutos Federais, geralmente cursam turnos integrais, o que impede os atendimentos no contraturno. Esses dados revelam que ao elaborar essa política não foi considerada a realidade institucional do IF Goiano.

O regulamento prevê ainda a atuação de profissionais com formação docente e especialização em Educação Inclusiva, responsáveis por identificar necessidades, planejar atendimentos, elaborar estratégias pedagógicas e estimular o uso de tecnologias assistivas. É importante lembrar que “não foram disponibilizadas vagas para contratação de professores efetivos para atuar em tais serviços”. (Canuto Nunes e Plestch, 2024 p. 09). Em 2021 Zerbato, Vilaronga e Santos constataram que somente os Institutos Federais - Baiano, do Amapá, Catarinense, Santa Catarina, Farroupilha e do Paraná realizaram concurso público para professores de educação especial, o que ao nosso ver é o profissional indicado para atuar no AEE.

Embora o documento consolida o AEE como política educacional que garante o direito à educação inclusiva no IF Goiano, dos nove coordenadores dos NAPNEs entrevistados,

somente quatro *campi* oferecem o AEE, por profissionais com formação adequada. No C03 a professora é contratada via vaga de professora substituta, no período de junho de 2025 a junho de 2027. No C02 foi por meio de dispensa de licitação, em julho de 2024 com vigência de dois anos, o *campus* contratou uma psicopedagoga e uma neuropsicopedagoga para realizar os atendimentos individualizados. “Nós dividimos os alunos, cada uma ficou com a metade, e organizamos esses atendimentos durante a semana para que todos eles e elas fossem atendidos por elas, né, inclusive no turno”. (C02, 2025). Aqui cabe problematizar sobre o que é esse AEE na educação superior e quais seriam as atribuições desses profissionais? Será que não seria o caso de ter um apoio colaborativo na sala de aula?

No C04 e C05 as professoras que ofertam o AEE são contratadas via terceirizada. “A opção pela contratação temporária manifesta o tratamento para a questão da Educação Especial como algo emergencial, trabalhando por demanda, ou seja, a partir da chegada de um estudante é que há mobilização para abrir uma seleção, quase sempre de caráter provisório” (Mendes, 2017, p. 112). De acordo com o coordenador C04, a professora “tenta dar um reforço naquilo que a professora ensinou em sala de aula, para tentar facilitar a aprendizagem deles” (C04, 2025). Esse tipo de atendimento configura reforço escolar e o AEE acaba ficando reduzido a um atendimento paralelo e não a oferta de recursos, estratégias pedagógicas, apoios e tecnologias assistivas que permitam ao estudante com deficiência acessar, participar e aprender.

Diante desses dados, nos cabe problematizar que, embora o regulamento do AEE tenha sido aprovado em 2016, com o indicativo de sistematizar esse atendimento no IF Goiano, pouco se concretizou, dado esse demonstrado pela discrepância entre os Campi, tanto no que diz respeito à organização - o mesmo serviço sendo ofertado tanto no ensino médio técnico como na graduação, a maioria na perspectiva do reforço, como em relação à contratação deste profissional, isto é, como já dito anteriormente, não se tem uma clareza sobre as atribuições desse profissional e as diferenças de suportes no ensino básico e no ensino superior.

Ainda no período de vigência do PDI de 2014, é aprovado o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial (2017), instituindo as diretrizes para a educação inclusiva e entendendo a inclusão como processo social, pedagógico e político voltado a garantir o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes, em especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, transtornos específicos da aprendizagem e pessoas em situação de vulnerabilidade social. Acreditamos que ao englobar tantas dimensões da diversidade humana corre-se o risco de diluir a especificidade da educação especial, tornando difusa a definição de responsabilidades e estratégias para esse público.

Nesse documento há a definição de educação especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, que oferece serviços e recursos especializados de forma complementar e suplementar ao ensino regular, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes e à promoção da cidadania. O documento assegura matrícula de todos os estudantes com necessidades específicas, regulamenta o AEE. O uso de linguagens acessíveis (LIBRAS, Braille, tecnologias assistivas) e a adoção de adaptações curriculares, respeitando as singularidades de cada estudante.

Deve ser assegurado, no processo educativo dos estudantes que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e tecnologias assistiva, como o Sistema Braille, a LIBRAS e sistema operacional próprio, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, provendo as unidades escolares dos recursos humanos e materiais necessários (IF Goiano, 2017, p. 11).

Embora o documento apresente um amplo conjunto de responsabilidades, ele não explicita como tais ações serão efetivamente viabilizadas no cotidiano dos Campi, mantendo uma distância entre o que é decretado e as condições reais de implantação.

Quando olhamos para as questões organizacionais, o regulamento prevê avaliação multiprofissional para identificação das necessidades educacionais, certificação especial (terminalidade específica) quando necessário, enriquecimento e aceleração curricular para superdotados e flexibilização temporal dos cursos. (IF Goiano, 2017). Aqui é preciso pensar sobre os mecanismos de acompanhamento e monitoramento dessas ações, bem como a contratação dos profissionais mencionados para a composição da equipe multiprofissional. O documento institui ainda o Comitê de Políticas Inclusivas (aprovado no ano de 2021, pela Portaria 689/2021), responsável por subsidiar o NAPNE e o Setor de Apoio Pedagógico e Inclusão Social na formulação e acompanhamento das ações inclusivas. Sabemos que a criação desse comitê representa um avanço, pois institucionaliza a gestão da inclusão, que só se concretiza em 2021.

Em outros termos, o regulamento representa um avanço normativo ao consolidar a inclusão como princípio institucional, mas enfrenta desafios de operacionalização, para que ocorra a garantia do direito de permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência. É preciso “criar condições institucionais que promovam a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência”. (Oliveira, 2021).

Ao estudar o PDI de 2019 a 2023, encontramos a primeira menção ao NAPNE, no capítulo intitulado “Organização Didático-Pedagógica” e prevê uma articulação entre esse núcleo e o setor pedagógico de cada *campus* para possibilitar o “planejamento de estratégias

que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem contribuindo na permanência do estudante na instituição”. (IF Goiano, 2019 p. 215).

Esse documento faz referência aos programas de assistência estudantil, conceituando como “ações integradas e complementares que buscam a redução das desigualdades socioeconômicas” (IF Goiano, 2019 p. 216), e estabelece no item VIII a acessibilidade, dizendo que:

A acessibilidade consiste em desenvolver e acompanhar ações que promovam a inclusão social do estudante com necessidades especiais, com o objetivo de proporcionar ao aluno condições favoráveis para desempenhar suas atividades pedagógicas dentro da instituição ou fora dela quando estiver representando-a (IF Goiano, 2019 p. 216).

Aqui a acessibilidade é compreendida como um eixo central para a inclusão social e educacional dos estudantes com deficiência, vinculando-a à criação de condições pedagógicas favoráveis no espaço institucional. Esse entendimento é relevante, pois desloca a acessibilidade do campo restrito da eliminação de barreiras físicas ou arquitetônicas para um conceito mais amplo, que envolve processos pedagógicos, sociais e culturais. Nesse sentido, a acessibilidade deixa de ser apenas um requisito estrutural e passa a ser concebida como uma condição para a participação plena e significativa dos estudantes em todas as dimensões da vida acadêmica. A educação inclusiva, nesse PDI, é tratada como uma questão de direitos humanos, através da autonomia, independência e valorização da diversidade humana.

O documento prevê uma reserva anual de recurso financeiro para a aquisição de recursos multifuncionais, formação continuada da equipe, docentes e técnicos, adequação arquitetônica, recursos para acessibilidade e incentivo ao desenvolvimento de projetos, pesquisas e inovação na área da tecnologia assistiva. (IF Goiano, 2019). Além disso, determina a garantia do AEE, uma atuação em rede para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, um projeto de formação de servidores que atendem esses discentes e aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva. Ao realizar a leitura desse trecho do documento, é impossível um distanciamento ou uma neutralidade, mesmo porque não acredito em neutralidade da pesquisadora e nem a indissociabilidade de pesquisa e pesquisadora, uma vez que esta tem uma ligação direta com seu objeto de estudo, como coordenadora do NAPNE, há onze anos, ainda não consegui visualizar a efetivação do que está posto, nesse discurso eticamente correto, mas que não se concretiza nos espaços institucionais e não vão ao encontro dos estudantes, que precisam de tudo isso para permanecer e aprender.

A organização didática e pedagógica dos cursos de graduação, expressa no Regulamento dos cursos de graduação do IF Goiano, aprovado em 2019, estabelece no artigo XVI as políticas

de permanência e atendimento ao discente, prevê atendimento pedagógico e psicológico aos estudantes com deficiência e define que o atendimento especializado será propiciado através do NAPNE, e a garantia de adaptação curricular, serviços de apoio e atendimento educacional especializado. Esclarece que nas questões relativas à reprovação, dependência, aproveitamento de disciplinas, adaptações curriculares, as especificidades dos estudantes com deficiência serão consideradas.

A previsão legal e institucional, expressa nesse documento, é de garantia de atendimento pedagógico, psicológico, adaptações curriculares e serviços de apoio, mas o documento não explicita como tais medidas serão implementadas, quais recursos materiais e humanos serão disponibilizados e de que forma se dará o acompanhamento contínuo desses estudantes. Sobre a previsão de atendimento pedagógico, entendemos que este deveria ser disponibilizado pelos professores em colaboração com um profissional com formação em educação especial, o que de acordo com os estudantes participantes no grupo de discussão, somente um percentual de 50% dos professores ofertam esse acompanhamento. Aqui precisamos lembrar que não há destinação de carga horária aos professores para realização desses atendimentos e que, em muitos Campi, não há a contratação desse profissional especializado.

Sobre as adaptações curriculares expressa no Regulamento dos cursos de graduação do IF Goiano (2019), é necessário esclarecer que o conceito de acessibilidade está em consonância com a perspectiva dos direitos humanos e que ao se referir às adaptações a gente continua pensando em um currículo homogêneo, não se pensa a diversificação de estratégias, continua pensando em normal e anormal, isto é, eu planejo considerando a homogeneidade e se aparecer alguém que difere dessa padrão eu realizo uma adaptação. A LBI (2015) considera que é preciso garantir adaptações razoáveis “a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais”.

Portanto, o que presenciamos são lacunas entre a norma e a prática, uma vez que a execução depende apenas da boa vontade ou da disponibilidade de infraestrutura em cada campus. “Todo o discurso político sobre a docência enfatiza sua importância e centralidade, mas as ações e os desenhos das políticas não exprimem essa suposta posição estratégica. “ (Shiroma, 2024 p. 67).

Apesar de o NAPNE ter sido constituído, no IF Goiano, em 2015, somente 05 anos depois que a instituição aprova o regulamento institucional desse núcleo. Este documento estabelece a organização, o funcionamento e as atribuições, sendo que o foco é o atendimento ao “estudante público-alvo da educação especial e/ou com necessidades educacionais

específicas” (IF Goiano, 2020 p. 01). O documento prevê que é preciso assegurar a implantação, consolidação e funcionamento adequado do NAPNE com suporte administrativo, financeiro e de pessoal, questões essas que ainda não foram asseguradas. De acordo com as falas dos coordenadores, esses núcleos não têm sequer um espaço físico, onde 4 coordenadores ainda cumprem outras funções dentro da sua instituição. “Eu sou o apoio pedagógico da graduação e conciliar isso com o NAPNE é meio injusto. O fôlego é curto para tantas demandas”. (C02, 2025). Outra questão que emergiu nas falas dos coordenadores é que a função gratificada, aprovada via MEC, tem sido utilizada para outros cargos dentro da instituição, isto é, a gratificação do NAPNE está sendo utilizada para suprir a ausência de gratificações de outras funções.

Esse regulamento prevê diversas competências e atribuições ao NAPNE, que se configuram como ações destinadas a criar um ambiente propício para que os estudantes permaneçam e tenham êxito. Dentre elas destacamos: acompanhar os atendimentos dos estudantes, contribuir com seu processo formativo e auxiliar nas atividades definindo prioridades, uso das tecnologias assistivas. (IF Goiano, 2020).

A constituição do NAPNE, previsto no regulamento é de: um coordenador; um servidor técnico administrativo; equipe multiprofissional: psicólogo, assistente social, psicopedagogo e fonoaudiólogo; tradutores e intérpretes de língua de sinais; professor de AEE e profissionais de apoio. Acreditamos que a constituição de uma equipe de multiprofissionais é a situação ideal para a garantia da inclusão educacional. De acordo com a pesquisa de Volante (2023), as equipes multiprofissionais, como serviço de apoio nos IFs, tiveram envolvimento significativo nas ações de permanência e êxito dos estudantes público da educação especial. Na realidade do IF Goiano, dos nove *campi* entrevistados, via coordenação do NAPNE, nenhum possui essa equipe constituída, o que revela mais uma vez a discrepância entre o decretado e o vivido.

Ainda na vigência do PDI de 2019, o IF Goiano aprova em 2021, o Regulamento da Política de Ações Afirmativas para Pretos (as), Pardos (as), indígenas e Pessoas com Deficiência na pós-graduação, onde determina que as condições de permanência e êxito dos discentes, ingressantes pelo sistema de cotas, fica à cargo da coordenação da pós-graduação e que esses discentes, no desenvolvimento de suas atividades, estão sujeitos às mesmas regras que os demais. (IF Goiano, 2021).

O reconhecimento formal, no âmbito da pós-graduação, de uma política de ações afirmativas que inclui pessoas com deficiência é um avanço, pois sinaliza a ampliação do debate sobre diversidade e inclusão para além da graduação. Entretanto, ao delegar a responsabilidade pela permanência e êxito dos discentes exclusivamente à coordenação da pós-graduação, o

regulamento parece reduzir uma questão estrutural e institucional a uma dimensão meramente administrativa e localizada. A permanência de estudantes com deficiência demanda políticas mais amplas, envolvendo os suportes necessários à inclusão educacional, não podendo ser restrita a atribuições individuais ou a um setor isolado, que nesse caso não é o mais adequado para essa responsabilidade, uma vez que a instituição tem um núcleo constituído, responsável por articular as ações de inclusão educacional e que nem é mencionado nessa política.

Outro ponto crítico é a afirmação de que esses discentes estarão sujeitos às mesmas regras que os demais, o que demonstra ignorar o princípio da equidade porque tratar igualmente sujeitos que partem de condições desiguais reforça desigualdades históricas e pode inviabilizar a permanência e êxito desse estudante. Estudantes com deficiência necessitam de acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, flexibilização de prazos ou apoio especializado, que são as garantias para que eles tenham condições reais de participar e aprender. Assim, a lógica de que “as regras são as mesmas para todos” tende a invisibilizar as necessidades dos estudantes com deficiência e a fragilizar a efetividade da própria política de ações afirmativas, transformando-a em um mecanismo de acesso, mas não de permanência.

Dentro dos princípios da política de assistência estudantil, do regulamento de educação inclusiva e especial e na busca por “garantir a igualdade de condições e a equidade no acesso, permanência e êxito no percurso formativo do estudante” (IF Goiano, 2022), é aprovado o Programa de Tutoria de Pares, através da Resolução 189 de 2022. A permanência é um objetivo central desta política, o que para nós representa um avanço.

O regulamento descreve algumas formas pelas quais a tutoria de pares contribui para a permanência, gostaríamos de destacar a estratégia pedagógica cooperativa, onde o estudante tutor auxilia o estudante tutorado na aprendizagem dos conteúdos, definidos pelo professor, acompanhando o estudante com deficiência nas disciplinas que ele necessitar, contribuindo para além da aprendizagem, que o estudante não acumule dificuldades que possam contribuir para a reprovação ou evasão. Outro destaque diz respeito à possibilidade de criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo entre tutores, docentes, estudantes com deficiência e membros do NAPNE, o que contribui para um clima institucional de apoio mútuo e inclusivo, favorecendo a permanência desses estudantes. (IF Goiano, 2022).

Embora esse regulamento coloca a permanência e o êxito dos estudantes como eixos centrais, demonstrando o esforço institucional para criar e manter mecanismos ativos de suporte à inclusão educacional, vale a pena lembrar que:

A tutoria de pares é uma saída encontrada por algumas instituições para contribuir com a permanência e o aprendizado dos estudantes PEE, mas não pode ser do tutor a

responsabilidade pela aprendizagem do estudante que é apoiado. Claro que a interação entre estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência é importante para a aprendizagem de ambos, porém é preciso ter cuidado em não terceirizar o papel, que é da instituição e dos professores (Canuto Nunes e Pletsch, 2024 p. 13).

No Campus Urutaí, a tutoria de pares não foi ofertada, porque não houve procura de estudantes que se interessassem por esse trabalho, o que ocorre bem é a monitoria, que está regulamentada desde 2014, através da Resolução 070, ela é concebida como “instrumento para a melhoria do ensino dos cursos técnicos e de graduação, por meio do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas” e visa “promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas”. (IF Goiano, 2014 p. 01). As monitorias são remuneradas e voluntárias, nesse momento a instituição oferta somente as voluntárias por falta de recurso financeiro, sabemos que os cortes orçamentários é um desafio enfrentado, o que impacta diretamente na qualidade dos serviços prestados. No grupo de discussão, os estudantes com deficiência disseram participar das monitorias e apontam como um facilitador para a aprendizagem e aprovação nas disciplinas. “A monitoria me ajuda, ela me envia os documentos para eu ler, vai me explicando” (E13, 2025).

No bojo dessas políticas de inclusão do IF Goiano, é publicada uma orientação sobre os fluxos e procedimentos de Certificação Diferenciada dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em 2023, visando regulamentar e orientar os fluxos de certificação diferenciada por Terminalidade Específica, que é uma certificação de conclusão de escolaridade, onde é descrito as habilidades e competências alcançadas pelos estudantes “atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas” (IF Goiano, 2023a, p.09). Entendemos que esse documento é um marco normativo e procedimental para o atendimento dos estudantes com deficiência porque aponta instrumentos técnicos e fluxos administrativos destinados a garantir a permanência e certificação desses educandos. Em sua concepção, essa orientação busca assegurar que a acessibilidade e os apoios especializados sejam registradas e operacionalizadas ao longo do percurso formativo, com vistas a possibilitar trajetórias formativas alternativas quando as adaptações se mostrarem insuficientes para a conclusão regular do curso.

Do ponto de vista da permanência, destacamos três eixos centrais no documento: primeiro, a ênfase na identificação e acolhimento precoce das necessidades educacionais; segundo, a operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de registro, mediação pedagógica e monitoramento; e terceiro a previsão de procedimentos administrativos (registro no SUAP, composição de comissões) que visam um certo monitoramento e legitimidade das decisões relativas à certificação diferenciada. Cada um

desses eixos contribui, em diferentes níveis, para reduzir fatores que inviabilizam a permanência, tais como: a não garantia de acessibilidade, a invisibilidade das necessidades dos estudantes, ou decisões institucionais e administrativas tomadas sem documentação ou participação familiar.

Sobre a identificação (por autodeclaração, por observação docente ou por demanda) e ao acolhimento imediato é tratada como etapa inicial obrigatória, com instrumentos de triagem e fichas diagnósticas que devem ser preenchidas no início de cada período letivo<sup>19</sup>. Tudo isso permite o acolhimento inicial, esse contato, que é feito pelo NAPNE, é algo apontado pelos estudantes, participantes do grupo de discussão, como fator preponderante para seu bem-estar dentro da instituição. Apesar de ser um documento que direciona com clareza, estabelece critérios a serem seguidos pelos NAPNEs, os coordenadores não mencionaram esse documento quando questionados sobre o conhecimento que eles têm das políticas institucionais de inclusão.

O plano de ensino individualizado - PEI, é apresentado no documento como o núcleo operativo da política: nele se registram as necessidades dos estudantes, adaptações curriculares, objetivos específicos, recursos assistivos e o histórico das intervenções realizadas ao longo do curso. Essa ênfase no documento colaborativo (entre NAPNE, Assistência Estudantil, docentes e família) transforma o PEI em um instrumento de governança pedagógica que favorece continuidade e responsabilidade compartilhada, condição necessária para que medidas de apoio persistam além de iniciativas individuais e pontuais. Além disso, a exigência de arquivamento semestral desses registros no SUAP e nos arquivos de Registros Acadêmicos fortalece a continuidade administrativa entre semestres e campus. O PEI é um documento usado na educação básica e não temos estudos com evidência que indique o uso do PEI na educação superior.

Sobre a institucionalização de fluxos para a Terminalidade Específica e a Certificação Diferenciada, que estão sendo utilizadas quando os estudantes público da educação especial não alcançam êxito para a conclusão do ensino fundamental (LDB 9394/96). Pereira et al (2025) dizem que “Apesar de ser uma pauta que ainda gera debate entre os profissionais e pesquisadores da Educação Especial, a concessão da TE ou CD tem encontrado espaço de discussão nos IFs brasileiros” (p. 24), porém não estão totalmente claros e definidos.

Quando o IF Goiano elabora esse documento, o que se percebe é uma preocupação em não naturalizar o fracasso acadêmico, quando esgotadas as possibilidades de acessibilidade previstas pela legislação e pelo próprio projeto pedagógico, o IF Goiano propõe a emissão de

---

<sup>19</sup> Estão em anexo, no documento.

um certificado cujo verso descreve as competências efetivamente desenvolvidas, preservando a frente oficial do documento e garantindo rastreabilidade e dignidade ao estudante (IF Goiano, 2023). É importante esclarecer que, em termos de instituições de ensino superior, isso nunca foi enfrentado. Cabe problematizar que nem todos são obrigados a cursar o ensino superior, é preciso pensar em diferentes percursos formativos.

Outro ponto, que merece destaque, é a necessária articulação de diversos setores e profissionais, dentre eles: NAPNE, docentes, assistência estudantil e registros escolares. Na realidade do nosso campus, os docentes estão na instituição somente durante o horário de suas aulas, a assistência estudantil e o registro escolar operam com um número reduzido de servidores e atendem amplas demandas institucionais, o que dificulta a disponibilização de horários para participar dessa articulação. Tudo isso dificulta a operacionalização e o monitoramento sistemático da efetividade das políticas e a responsabilização institucional por resultados. Sem tais indicadores, a política corre o risco de permanecer bem formulada no papel, mas irregular em sua implementação. Para Molla (2024 p. 163) “A política não é dada, mas, sim como uma construção social que precisa ser interpretada no contexto”.

Nesse mesmo ano, 2023, o IF Goiano institui o Comitê Gestor dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - CGNAPNE, através da Portaria 3802, definindo que esse comitê tem a função de

...propor ações que visem à inclusão das PNEE, subsidiar o Núcleo de Inclusão e Diversidade -NID e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IF Goiano as políticas inclusivas para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNEE, pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação; jovens, adultos e idosos com deficiência (IF Goiano, 2023b).

Importa ressaltar que a partir da constituição desse comitê, formado por membros da reitoria (coordenação geral do NAPNE, diretoria de assistência estudantil, representantes das Pró-Reitorias de ensino, pesquisa e extensão e os 12 coordenadores dos NAPNES dos Campi, houve uma articulação maior entre reitoria e coordenadores dos núcleos, com a proposição de discussões e participação na elaboração das políticas de educação inclusiva mais recentes. Fato esse demonstrado pelas falas dos coordenadores, que em sua maioria, afirmam ter participado da elaboração das políticas de 2024 e 2025.

No PDI 2024-2028, o IF Goiano demonstra a preocupação em garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas ou em situação de vulnerabilidade. Aborda especificamente a garantia do acesso através da reserva de vagas, faz referência aos documentos normativos para a educação inclusiva e ao NAPNE.

Quando olhamos para as questões de permanência, o documento ressalta como fraqueza “ações insuficientes para a permanência e êxito dos estudantes” (IF Goiano, 2024a p. 20). Ao fazer referência às ações voltadas para o acesso, permanência e êxito dos estudantes o PDI diz que “são oferecidos programas de reforço acadêmico, tutoria, monitoria e acompanhamento individualizado” (IF Goiano, 2024a p. 37). Os dados das entrevistas com os coordenadores dos NAPNEs e das falas, no grupo de discussão, dos estudantes, revelam que as monitorias, feitas pelos pares, tem auxiliado os estudantes nas questões relativas à aprendizagem.

Pela primeira vez, dentre todos os PDIs aprovados, o de 2024 estabelece um item específico para discutir a educação inclusiva, afirmando que ações afirmativas e políticas de acessibilidade são adotadas. Destaca que

Para tanto, objetiva-se a consolidação de políticas institucionais que visem à formação docente, a adaptação curricular e avaliativa, o atendimento individualizado, a criação de espaços físicos e virtuais acessíveis, a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e a valorização da diversidade cultural, étnica, de gênero e de habilidades dos estudantes (IF Goiano, 2024a p. 43).

O documento expressa uma intenção abrangente e alinhada com os marcos legais que orientam a inclusão educacional brasileira, ao destacar elementos fundamentais como a formação docente, a adaptação curricular e avaliativa, o atendimento individualizado e a acessibilidade em espaços físicos e virtuais. Além disso, chama atenção a ênfase na valorização da diversidade cultural, étnica, de gênero e de habilidades, o que revela uma perspectiva interseccional relevante, que não reduz a inclusão apenas à questão da deficiência, mas a compreende como uma prática educativa mais ampla. Para Alvernaz (2022)

Não é possível pensar a inclusão de pessoas com deficiência, apartando a interseccionalidade das discussões, pois para além da classe social, as questões de raça e gênero impactam severamente os agentes de inclusão e exclusão nessa perversa estrutura, que também se sustenta pelo capacitismo (Alvernaz, 2022 p. 121).

Embora o discurso institucional avance na formulação de princípios inclusivos, a efetividade dessa política depende de sua materialização em ações concretas, contínuas e acompanhadas de monitoramento, sob risco de permanecer no campo das intenções. Para o reitor, “a intenção maior de fazer tudo isso é que o plano de desenvolvimento institucional, ele não seja um instrumento para cumprir uma demanda legal, mas sim que ele seja um instrumento de planejamento estratégico, de avaliação e de acompanhamento da instituição” (Reitor, 2025).

Entendemos que a simples menção à necessidade de práticas pedagógicas flexíveis ou de adaptações curriculares não garante a transformação das práticas docentes e da cultura institucional. Nesse sentido, a ausência de indicadores de acompanhamento, de mecanismos de avaliação de impacto e de recursos financeiros e humanos destinados a essas medidas pode

fragilizar a aplicabilidade do que é proposto. Quando nos referimos às questões de recursos financeiros e humanos, o reitor nos revela que “A mola propulsora de todas as ações é a questão do metal, do dinheiro, do fomento, a gente depara com algo que muitas vezes é estruturante é a questão orçamentária. Então, eu acho que, se for para eleger, a maior dificuldade hoje seria a questão de financiamento específico para essas ações” (2025).

O PDI (2024) ao discutir as questões ligadas ao capacitismo, menciona a criação da Política de Ações Afirmativas e de Enfrentamento ao Racismo, Sexismo, LGBTQIAP+fobia, Capacitismo e demais formas de Discriminação sendo aprovada pelo Conselho Superior do IF Goiano, em 2024. Essa política estabelece princípios, diretrizes e ações que não apenas reconhecem a diversidade, mas também enfrentam de maneira explícita as múltiplas formas de desigualdade estrutural que impactam a trajetória acadêmica e profissional da comunidade institucional.

Quando olhamos para as questões da permanência do estudante com deficiência, nessa política, visualizamos a proposição de medidas de acolhimento, apoio psicossocial, pedagógico e de infraestrutura. Nela o IF Goiano se compromete a assegurar investimentos orçamentários progressivos voltados às ações afirmativas, bem como o desenvolvimento de políticas pedagógicas preventivas e permanentes para o enfrentamento de práticas discriminatórias. (IF Goiano, 2024b). Embora saibamos que essa previsão orçamentária é condição essencial, porque vincula a permanência não apenas à boa vontade política, mas a compromissos institucionais de médio e longo prazo, o que seguimos é a realidade de ausência de investimentos financeiros e sabemos que educação de qualidade e inclusiva se faz com recursos financeiros. Situações essas que revelam a “fragilidade da institucionalização da inclusão” ((Brugnera et al, 2025 p. 221).

A respeito da garantia de acessibilidade e de condições de equidade, essa política prevê ações de adaptação arquitetônica, comunicacional e pedagógica, bem como a ampliação do atendimento educacional especializado, com a contratação de docentes de Educação Especial e a formação de equipes interdisciplinares para o acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas. O PDI 2024-2028 define que o Plano Diretor de Infraestrutura e Obras está em elaboração e deve identificar obras destinadas à acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa pesquisadora não teve acesso a esse plano e nem ouviu dos coordenadores dos NAPNEs sobre as obras destinadas à acessibilidade.

Esse plano, determina a criação de fluxos de acolhimento que articulem núcleos institucionais estratégicos — como Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero NEPEDS e NAPNE,

fortalecendo o apoio aos ingressantes pelas reservas de vagas. Defendemos que a articulação desses núcleos cria uma rede de suporte capaz de reduzir a evasão escolar e ampliar as condições de êxito acadêmico. Paulo Freire (1921-1997) afirma que não há evasão e sim expulsão e “essa é uma questão política. Para resolver nossos problemas educacionais, temos que tomar decisões políticas” (Freire e Mendonça, 2020, p. 140).

O documento prevê a criação de bancos de dados sobre ingresso, desempenho, permanência e evasão, o que permite avaliar o impacto real das políticas de inclusão e ajustar intervenções conforme a realidade dos Campi. Dá ênfase no apoio pedagógico e psicossocial, expresso em medidas como tutorias, monitorias e grupos de estudo voltados para estudantes ingressos pelas ações afirmativas, além da promoção de campanhas de conscientização, formações para servidores e espaços de debate sobre direitos humanos e diversidade. Essas ações contribuem para a construção de condições concretas de permanência ao articular suporte acadêmico e enfrentamento das barreiras sociais e institucionais que historicamente limitam a trajetória de grupos excluídos (IF Goiano, 2024b).

Entendemos que a efetividade dessas ações depende de desafios estruturais: a consolidação de recursos financeiros estáveis, a formação continuada do corpo docente e técnico, e a superação de resistências culturais que ainda naturalizam práticas discriminatórias. Se esses aspectos não forem contemplados, há o risco de que mais uma política permaneça no plano normativo, sem impacto concreto nas taxas de permanência e êxito estudantil. Sobre a previsão orçamentária para os NAPNEs o reitor disse que:

Então assim, não tem um recurso destinado a esses núcleos, pelo menos antes, o IF Goiano trabalha de forma bem descentralizada, nós acreditamos muito nisso, nós pegamos o orçamento que vem para o Instituto e dividimos conforme a matriz de distribuição, ela é pautada principalmente em número de matrícula e N fatores, mas passamos o recurso para todas as unidades, e cada unidade faz gestão do seu recurso. Não estamos furtando da responsabilidade, porque cabe ao gestor estar direcionando isso mesmo, principalmente em nível de discussão, mas a gente não teve essa oportunidade ou essa janela ótima. E também, nossas unidades, elas estão em diferentes momentos históricos, nós temos unidades com mais de 70 anos e unidades com 10, 12 anos, unidades bem estruturadas, a infraestrutura realmente condizente com suas necessidades, e unidades ainda que faltam básicos, que faltam salas de aula e tudo mais (Reitor, 2025).

Como podemos depreender a Política de Ações Afirmativas do IF Goiano representa um esforço na busca pela garantia de inclusão de todos os estudantes, ao conjugar dimensões pedagógica, administrativa, financeira e cultural. Sua implementação efetiva pode transformar o espaço institucional em um ambiente mais equitativo, capaz de assegurar não apenas o acesso, mas também o êxito e a permanência qualificada desses estudantes.

O mais recente documento aprovado pelo IF Goiano é Política de Acessibilidade e Inclusão, instituída pela Resolução Consup nº 334/2025, seu texto normativo amplia o conceito de inclusão ao abarcar, além das pessoas com deficiência, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem. Essa abrangência é significativa, pois reconhece a multiplicidade de demandas presentes na comunidade acadêmica, ao mesmo tempo é preocupante porque amplia a atuação dos profissionais ligados ao NAPNE, que não estão conseguindo atender as demandas específicas dos estudantes com deficiência, por falta de profissionais especializados. Esses atendimentos, em sua grande maioria, estão sendo feitos por estagiários de graduação, sem formação mínima.

Essa política estrutura-se em princípios de acessibilidade universal e direitos humanos, reforçando que a permanência não pode ser compreendida apenas como manutenção do estudante na instituição, mas como permanência qualificada, isto é, com condições concretas de aprendizagem, participação e sucesso acadêmico. Nesse sentido, prevê medidas como adaptações pedagógicas, oferta de recursos de tecnologia assistiva, ampliação do atendimento educacional especializado e ações de apoio psicossocial, reconhecendo que os fatores que influenciam a permanência extrapolam o espaço da sala de aula (IF Goiano, 2025).

Outro ponto de destaque é o papel atribuído ao NAPNE e ao Núcleo de Inclusão e Diversidade - NID, concebidos como instâncias estratégicas para o acompanhamento dos estudantes e para a articulação com outras políticas institucionais. Essa centralidade fortalece a rede de apoio, mas também levanta desafios, uma vez que a sobrecarga desses núcleos, sem contrapartidas em recursos humanos e financeiros, pode comprometer a efetividade das ações. “Pensar o núcleo como sendo o setor exclusivamente responsável pelas ações voltadas para os alunos com deficiência não seria atestar a própria barreira atitudinal da instituição?” (Pletsch, Melo e Cavalcante, 2021 p. 32).

A ausência de mecanismos claros de monitoramento — como indicadores de permanência, prazos de atendimento ou metas institucionais — constitui igualmente uma fragilidade, pois dificulta a avaliação concreta do impacto da política. “O caminho para uma educação superior inclusiva está na união entre políticas públicas, gestão institucional comprometida e práticas pedagógicas transformadoras” (Brugnera et al, 2025 p. 222). Nas entrevistas com os gestores foi possível perceber que as políticas inclusivas não são monitoradas, a esse respeito o reitor nos diz que

Eu sou obrigado a confessar que especificamente sobre algumas ações, nós não temos ainda sistematizado esse acompanhamento. Mas a ideia é que, para o ano que vem, a

gente consiga elencar alguns indicadores que vão nos sinalizar se essa política está sendo bem aplicada e nos orientar nas próximas decisões que precisam ser tomadas. Estamos num momento em que a instituição está caminhando na direção de utilizar os dados institucionais como orientadores estratégicos (Reitor, 2025).

Dessa forma, a análise dos documentos institucionais do IF Goiano evidencia um esforço discursivo em alinhar-se às diretrizes nacionais de educação inclusiva, incorporando termos e princípios que buscam garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com deficiência. O que observamos é que tais proposições se concentram mais no campo normativo e declaratório do que na apresentação de estratégias concretas, recursos efetivos e mecanismos de monitoramento que assegurem a materialização das intenções. Essa lacuna reforça a necessidade de que a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência sejam compreendidos não apenas como um direito formalmente reconhecido, mas como uma prática efetiva, sustentada por ações pedagógicas, estruturais e de apoio institucional contínuo, capazes de transformar a cultura escolar e reduzir as barreiras que ainda persistem no processo formativo dos estudantes com deficiência.

A análise dos documentos institucionais aprovados pelo IF Goiano revela que um dos principais entraves à efetivação das políticas de inclusão e permanência para estudantes com deficiência está relacionado à ausência de monitoramento sistemático, bem como à insuficiência de recursos financeiros e humanos destinados a essa finalidade. “Mas também acho que tem algo a ver com prioridade, porque a verba pode ser pouca, mas ela também pode ser redirecionada ou redividida” (C1, 2025). Embora o IF Goiano expresse um compromisso com a acessibilidade e a valorização da diversidade, conforme já dito anteriormente, frente aos avanços da literatura científica, a falta de indicadores de avaliação e de acompanhamento fragiliza a implementação das medidas propostas. Além disso, a carência de investimentos específicos e de profissionais capacitados para atuar no apoio pedagógico, na acessibilidade e no atendimento individualizado compromete a sustentabilidade das ações inclusivas, evidenciando um descompasso entre o discurso institucional e a prática cotidiana.

Então, infelizmente ou felizmente, nós moramos e vivemos num país em que o capital ainda é muito determinante, o mundo capitalista que praticamente não existe outro, é tudo você depende, a mola propulsora de todas as ações é a questão do metal, do dinheiro, do fomento. Então, hoje, na minha visão, o IF Goiano tem um quadro de profissionais muito sensíveis a essa causa, nós temos procurado estruturar alguns núcleos, o NAPNE, NEABI, o NEPED, núcleos de inclusão mesmo, mas o que a gente depara com algo que muitas vezes é estruturante é a questão orçamentária. Então, eu acho que, se for para eleger, a maior dificuldade hoje seria a questão de financiamento específico para essas ações. (Reitor, 2025).

A barreira orçamentária nos leva a refletir que a educação brasileira ainda não é prioridade, quem dirá a educação especial na perspectiva inclusiva que demanda serviços e suportes para a garantia da acessibilidade. Educação inclusiva e de qualidade se faz com

investimentos financeiros, vontade política, acessibilidade e engajamento. As políticas públicas que garantem o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência estão postas e como diz a coordenadora do NAPNE “É relevante que essas políticas existam, que elas estejam regulamentadas, que tenha um local onde a gente consiga ter esse acesso a essa leitura e, de certo modo, a esse aprendizado, né? Porque política no papel não é política de fato” (C4). Essa fala deixa claro que a efetividade das políticas inclusivas depende de ações concretas, espaços de formação e compromisso institucional. Ela traduz a tensão entre o que está prescrito nas normas e o que é efetivamente vivenciado, destacando a necessidade de transformar o texto legal em prática cotidiana, de modo que as políticas públicas deixem de ser apenas documentos e passem a ser experiências reais de inclusão e aprendizado.

Quando discutimos com os gestores sobre os desafios para a consolidação das políticas de permanência eles disseram:

Não temos professor de apoio, não temos psicólogo, não temos nenhum profissional que nos ajude em nada. Conhecimento mesmo a gente não tem, até eu mesma, né? Nós não temos um professor que realmente seja especializado no assunto, que saberia lidar melhor com o estudante, que saberia dar melhor os direcionamentos a ele. A questão de orçamento, de verba, e corta daqui, corta dali, não pode nem fazer nada (C1).

Eu gostaria que o envolvimento dos professores fosse maior. A ausência dos professores nas formações que são ofertadas é um gargalo. Nós temos um aluno surdo que estuda em tempo integral, só temos um intérprete para um turno, no outro ele fica desassistido. O processo de licitação está na reitoria desde julho do ano passado. Falta uma conscientização maior da comunidade acadêmica da necessidade de fazer com que a inclusão aconteça de fato. Barreiras estruturais, financeiras, não temos especialistas efetivos, não temos um docente de AEE, não temos uma sala de AEE com essa equipe multiprofissional, isso de fato existe e está posto há muito tempo, é uma realidade nossa (C2).

Os desafios são as barreiras atitudinais, especialmente no que se refere à não oferta de atendimentos individualizados e a não garantia da acessibilidade curricular; a ausência de profissionais especializados; a ausência de recursos financeiros para a compra de materiais e equipamentos (C3).

A ausência de uma equipe e de recursos financeiros para o NAPNE (C4).

Falta recursos financeiros, alta rotatividade dos professores que são contratados via licitação e falta de formação (C5).

A rotatividade dos profissionais contratados via licitação. Ausência de profissionais especializados. A resistência dos professores em relação à acessibilidade curricular porque a gente que não é uma questão de opção, é um direito. O professor que acha que se o aluno tem dificuldade, a dificuldade ou a deficiência dele, ele teria que procurar outro curso, outro modelo de vida. Quando preciso de adquirir recursos ou materiais pedagógicos, tenho que ficar insistindo e me jogam de um lado para o outro. (C6).

Nós não temos os recursos, os materiais que a gente precisa. Os professores são resistentes, tem resistência sim. Os atendimentos individualizados não estão ocorrendo porque isso não conta na carga horária docente. Isso é muito sério. Quando

a gente pega o PPC dos cursos, aí, é tipo assim, a gente não acha quase a palavra inclusão, é algo raro. Falta servidor. Falta orçamento (C7).

A ausência de profissionais especializados é um grande desafio. Ter uma equipe bem firmada, né, ser efetiva, um professor de atendimento educacional especializado, ter uma sala com todos os recursos necessários. A barreira atitudinal é difícil também, ouvi de uma professora “Não quero ter formação nessa área e não quero atuar com essa aluna”, fiquei em silêncio” (C8).

A contratação de profissionais, pra mim, é o pior desafio. Eu não vi isso acontecer durante esses 12 anos. Se não envolver dinheiro, não tem problema nenhum, você pode pensar o que você quiser, você pode imaginar, propor, tudo bem. Então, cada diretor tem autonomia para definir onde ele vai gastar. Então, se a gente queria colocar lá, que deveria ter, por exemplo, 1% na área que ele vai poder gastar, com o que precisar, aí em cada campus, este 1% tem que ser pensado para isso. Aí, todo mundo bate o pé, ninguém aceita. Então, nós não temos nenhum documento que você vai ler que fala de percentuais a serem gastos (C9).

O desafio é a formação e a contratação de profissionais especializados, já tem institutos que contrataram efetivo o professor de AEE, né? O IF Goiano, não. O IF Goiano só contratou intérpretes em 2015 e depois nada mais, né? Então, o IF Goiano não fez uma contratação efetiva (C10).

As falas convergem para a ausência de profissionais especializados como os tradutores intérpretes de Língua de Sinais, professores de educação especial, ausência de formação continuada, recursos financeiros escassos, não constituição de uma equipe multiprofissional, resistência dos professores em relação à garantia da acessibilidade curricular.

Quando olhamos para os desafios postos pelos coordenadores, percebemos que o cerne da maioria das demandas está na ausência de recursos financeiros. A esse respeito o reitor nos diz que:

O nosso orçamento, desde 2013, praticamente é o mesmo. Ele não acompanhou nem a taxa de inflação desses anos até hoje. Quase 60%, 70% do nosso orçamento vai para os contratos continuados de manutenção e aí sobra muito pouco para que realmente nós possamos destinar um percentual para outras ações às quais nós acreditamos (Reitor, 2025).

Sobre a contratação de profissionais especializados, via concurso público, demanda de todos os coordenadores, o reitor sinalizou que “ Nós temos a promessa que agora, no segundo semestre ainda, o IF Goiano vai ser contemplado com alguns códigos de vaga. A ideia é que o CODIR<sup>20</sup> seja convencido de nós separarmos um quantitativo de vagas dessas e façamos um concurso específico para professores de educação especial, para cada Campus” (Reitor, 2025).

Isso não é tão poético assim, porque aquelas coisas que eu falo que são muito complicadas, porque muitas vezes uma unidade está com uma carência de professor em uma determinada área específica. E não é cultural, o IF Goiano não tem nenhum professor de educação especial. Então, há uma tendência do diretor ou diretora optar por preencher essa lacuna que causa também um impacto significativo ao invés de compor esse núcleo ou um núcleo mesmo de servidores que poderiam contribuir nessa educação especial (Reitor, 2025).

Percebemos que o processo de aprovação e implementação das políticas de inclusão ocorreu de forma gradativa. Para o reitor, “a demanda surge de alguma estrutura organizacional, ou um comitê, um colegiado, que provoca a instituição em relação a

<sup>20</sup> O CODIR é o conselho de dirigentes de todos os câmpus do IF Goiano.

isso. A partir desse momento, nós criamos uma comissão com especialistas da área” (Reitor, 2025).

O que nos leva a pensar que a implementação dessas políticas é urgente, a partir das falas dos gestores que estão nos Campi, o que é confirmado pelo reitor, “Mas isso também não quer dizer que a sua aprovação vai garantir a sua execução” (Reitor, 2025).

Acreditamos que o diálogo entre os gestores, tanto da reitoria, quanto dos Campi, nos permitiu olhar para os nossos desafios, olhar para cada um de nós e nesse movimento buscar respostas ou trilhar caminhos que nos permita responder aos desejos e aspirações de nossos estudantes, que apesar, de tantos enfrentamentos veem no IF Goiano a possibilidade de formação e de emancipação pessoal e profissional.

Em outros termos, os dados deste capítulo revelam ainda as inúmeras questões que precisam ser enfrentadas. Ao finalizar a análise dos documentos elaborados e aprovados pelo IF Goiano, fico pensando que a presença dos estudantes com deficiência em nossos Campi, tanto na educação básica como no ensino superior, contribuiu de maneira significativa para a adoção de tais documentos e que, avanços e limites caminham lado a lado. O que nos resta é seguir na luta pelo cumprimento de todos os dispositivos legais e para que mais e mais estudantes com deficiência acessem o ensino superior, permaneçam e concluam seus cursos.

## **6 CAPÍTULO V – O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE SEU PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO SUPERIOR?**

O objetivo deste capítulo é desvelar como as políticas de educação inclusiva se materializam na vida acadêmica dos estudantes com deficiência, para tanto nos propomos a discutir os dados produzidos através do grupo de discussão constituído com esses sujeitos, entrelaçando com a fala dos gestores, via entrevistas semiestruturadas.

Acreditamos ser importante demarcar que nosso olhar, tanto nas análises das políticas de educação inclusiva do IF Goiano, como nas falas dos sujeitos participantes e colaboradores da nossa pesquisa, está voltado essencialmente para as condições de permanência e êxito dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior. Optamos por dividir este capítulo em eixos que emergiram após a análise dos dados produzidos.

### **6.1 A condição de deficiência e a entrada no ensino superior**

Encontrar pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior é um avanço significativo quando consideramos, de acordo o Censo de 2022, que 12,4% dos jovens com deficiência, entre 18 e 24 anos, estão em situação de analfabetismo. Por outro lado, o censo demográfico revelou que apenas 7,4% das pessoas com deficiência concluíram o ensino superior e para as pessoas sem deficiência o percentual sobe para 19,5%. (IBGE, 2025).

No primeiro encontro, do grupo de discussão com os estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, durante as apresentações de cada um, eles revelaram os motivos por estarem no Campus Urutaí e pela escolha do curso. A estudante 2 (E2) cursou o ensino médio integrado ao curso de Agropecuária e escolheu o curso superior de Sistema de Informação, duas áreas totalmente distintas e ela afirma que “escolhi o curso Sistema de Informação porque falam muito bem sobre ele”. Já o estudante 5 cursou ensino médio integrado ao curso de Informática e seguiu na mesma linha de formação, cursando atualmente o Sistema de Informação e diz ser “apaixonado por tecnologia desde pequeno”.

A interação desses dois estudantes, se consolidou durante os grupos de discussão, onde eles trocaram algumas informações importantes, o que segundo o estudante 5 era essencial para que a estudante 2 tivesse sucesso no curso. Importa dizer que a estudante 2, por ter deficiência intelectual, apresenta mais dificuldade para aprender, o que no caso do estudante 5 não é realidade, pelo contrário ele é um estudante que tem muita facilidade para aprender. Parafraseando Paulo Freire (1996) é uma boniteza de se ver, a troca entre eles, o cuidado e a

atenção entre os dois, o que só ocorreu porque passaram a se ver durante os encontros, embora estivessem na instituição há 05 anos.

Essa mesma troca de informações e orientações aconteceu entre o estudante 1, o estudante 4 e a estudante 6, ambos cursando Medicina Veterinária. O estudante 1 que já está concluindo o curso, após oito anos, em todas as oportunidades fez questão de dar dicas sobre como aproveitar melhor o curso, sobre a característica de cada professor e os monitores mais atenciosos. Enquanto ouvia as falas e percebia essas interações, fiquei pensando que muitas vezes, nós pensamos sobre eles, com eles, mas de maneira individualizada, que não deixa de ser muito importante, porém colocá-los juntos, oportunizar que eles dialoguem, que percebam as dificuldades, as lutas e os sonhos de cada um serve de motivação a eles e a nós. Weller (2006 p. 246) nos esclarece que “é principalmente no grupo, que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações”.

O estudante 1 disse “como o ... (se referindo ao estudante 5) é muito inteligente, não tinha conversado com ele e ver sua facilidade em se expressar, em aprender, me motivou muito”. Aqui quero destacar que ambos, o 1 e o 5, tem deficiência visual, conforme citado na caracterização de cada um, e eles são parecidos no sentido de não aceitar o acompanhamento dos profissionais ligados ao NAPNE, durante um bom tempo. O estudante 1 entrou pela reserva de vaga, negou o acompanhamento do NAPNE durante 6 anos e só aceitou após as constantes reprovações, os contatos insistentes do núcleo e a persistência da mãe.

É importante trazermos esses dados e refletir sobre a melhor maneira de garantir apoio e suporte a esses estudantes e mostrar a eles que seus direitos precisam ser garantidos, mas para isso é preciso entender e aceitar sua condição de deficiência. “Há sempre um misto de aceitação-negação da característica/atributo que constitui o fulcro do estigma podendo tal caracterização/significação constituir um peso a mais a ser “sustentado” socialmente pela pessoa com deficiência” (Magalhães, Guerra e Silva, 2020 p. 52). Fico pensando que, talvez a pessoa não negue a deficiência, mas revela o quanto o reconhecimento dela depende do outro, da sociedade e que a “normalidade” ainda é o ideal social, isto porque “o corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência” (Diniz, 2012 p. 08).

Sobre reconhecer ou não a condição de deficiência, os estudantes revelaram que:

A gente tem uma limitação em relação a outras pessoas. Eu pareço normal, mas eu tenho um laudo que diz que eu tenho menos de 30% de visão boa (E5).

Aqui na escola não me vejo como alguém com deficiência, mas os suportes que eu tive acesso fizeram diferença (E1).

Alguns nos olham como anormais, mas somos normais (E4).

Quando eu era mais nova me chamavam de calanguiño porque meu olho estava para um lado e o outro pra outro lado, todos me zoavam por causa do meu olho. Aqui no IF ninguém nunca fez isso (E6).

Onde eu estudava antes eles diziam que parecia que eu não era certo e isso me incomodou (E3).

A minha convivência com meu irmão não era normal, ele se recusava a me ver como uma pessoa com deficiência. Minha mãe vivia me culpando até que ela fez uma terapia e entendeu mais ou menos (E2).

Dos 7 estudantes somente o estudante 7 não respondeu, aliás sua participação foi bem restrita, o que conseguimos que ele falasse foi através de várias tentativas. As falas revelam alguns pontos importantes de análise, o primeiro é que o processo de negação da deficiência é algo que atravessa as relações familiares e, por extensão, as relações sociais e institucionais, isto porque “a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal e não uma questão de justiça social” (Diniz, 2012 p. 11). O segundo é que essa negação naturaliza as desigualdades, o que traz efeitos diretos nas políticas de permanência e as ações se diluem dentro da instituição e por fim o IF surge como ambiente em que o reconhecimento começa a acontecer, ainda que de forma parcial e tensionada. Defendemos que as políticas de permanência exigem, não apenas infraestrutura, mas uma pedagogia do reconhecimento, que valorize a diferença e diante de tantas impotências é preciso buscar potência. Oliveira (2004) nos esclarece que “para formar as suas representações o indivíduo toma como referência o seu grupo social e é a partir da interação, no processo de socialização que ajusta a sua própria identidade pessoal” (Oliveira, 2004, p. 61).

A respeito da fala do estudante 5 aparecem duas questões que merecem ser discutidas: a ideia “parecer normal” e o laudo médico. Sobre o parecer normal, não seria uma estratégia de aceitação? E a experiência da deficiência está subordinada ao discurso médico, que define quem é ou não “deficiente o suficiente” para acessar direitos. Diante do Decreto 12.686/2025 o laudo médico não é mais condição para que os serviços de apoio e suporte sejam garantidos aos estudantes público da educação especial. Em vários momentos os estudantes fazem referência ao laudo médico, o problema não eles não terem o laudo, o problema é que ainda não adotamos o modelo biopsicossocial, se fizesse a avaliação da funcionalidade não precisaria do laudo com essa ênfase como é usado. Nesse caso, o problema é das instituições e do governo federal que ainda não regulamentou esse modelo, embora

com o objetivo de elaborar um modelo nacional único de avaliação da deficiência, no ano de 2007, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial com os objetivos de levantar os modelos de classificação, utilizados no Brasil e no mundo e propor estratégias de atuação governamental (Casagrande, 2025).

Nos chamou a atenção o fato de que após cada um falar sobre suas percepções a respeito da condição de deficiência, a conversa seguiu na direção das interações entre os colegas de curso. O estudante 5 diz que após longo período de amizade e convivência a pessoa diz “uai você tem deficiência? ”. Alguns deles disseram:

Eu aqui no IF nunca tive problema para relacionar (E5).

Eu me enturmo fácil, dou muito certo com as pessoas (E3).

Fico mais isolado, não tenho amigos (E7).

Tenho dificuldade, consigo fazer amizade, mas é penoso (E4).

Me relaciono bem como todo mundo (E1).

Acreditamos que essas interações são essenciais para o sentimento de pertencimento dentro do curso e da instituição e de certa forma, contribuem para que o estudante permaneça, não se sinta sozinho. Esse sentimento de solidão é algo marcante nas falas de todos os coordenadores dos NAPNEs. “Essa caminhada é muito solitária” (C4), “eu sou a “equipe” (C1).

Antes de discutirmos as políticas de permanência, nós abordamos sobre a lei de reserva de vagas, esclarecemos que é uma política de acesso ao ensino superior, como uma das formas de reparação das desigualdades e questionamos o entendimento de cada um sobre esse direito, nesse momento pairou um silêncio que gritava e em seguida disseram que estavam pensando.

É uma questão de oportunidade para pessoas com deficiência (E5).

É um benefício porque a gente pode entrar, não é que a gente tira o lugar do outro, a gente ganha um privilégio por entrar (E2).

Não é um privilégio, é um direito (E4).

As discussões giraram em torno de privilégio, direito e oportunidade. Os estudantes 4 e 5 argumentaram que era uma oportunidade, um direito às pessoas com deficiência, embora os estudantes com deficiência intelectual tenham tido dificuldade de compreender essa argumentação. Nesse momento a pesquisadora mediou e explicou com vários exemplos, ao que eles sorriam e demonstraram um certo entendimento do que estava sendo discutido. Quando o estudante 4 se refere à oportunidade, ele entende que sua entrada no ensino superior depende da criação de condições diferenciadas. A fala da estudante 2, ao se referir à privilégio, reflete ainda a lógica do capacitismo, de um favorecimento. O estudante 4 demonstra claramente a compreensão sobre a reserva de vagas, reivindicando lugar e legitimidade e reconhecendo o potencial das políticas públicas voltadas ao acesso no ensino superior. A esse respeito Pletsch e Leite (2017, p. 103) esclarecem que “a evolução de matrículas de estudantes classificados

como público alvo da Educação Especial, tem se dado, em grande medida, pelo incremento de políticas públicas que fomentam o acesso desses sujeitos a níveis mais elevados de ensino”.

Dos 8 estudantes, 4 entraram pela reserva de vagas. A estudante 2 disse “Entrei pela ampla concorrência porque eu não tinha o laudo da forma como o IF exigia, nem todos conseguem ter o laudo, é caro”, o estudante 4 afirmou que com ele também foi assim. “Ter acesso a um laudo é muito caro, eu só consegui entrar porque meu laudo era recente, senão eu não estaria aqui hoje” (E4). Entendemos que é preciso estabelecer regras para o processo seletivo e que o laudo é um critério importante, porém sabemos que muitas pessoas com deficiência não têm acesso a um laudo médico, o que contribui para que essas pessoas não estejam no ensino superior. Pletsch (2025) sinaliza que a exigência do laudo “contribuiu para fomentar práticas considerando somente a individualidade dos sujeitos como era/é no modelo da reabilitação e não no processo educacional e sua transformação para sistemas educacionais inclusivos na perspectiva dos direitos humanos” (2025, p. 05). Outra questão é a de que os estudantes que entraram pela ampla concorrência, estão matriculados em cursos que não tem uma alta demanda, dessa maneira sobram vagas e isso contribui para que eles consigam acessar o ensino superior.

Aqui vale a pena registrar que, os 4 estudantes que não entraram pela reserva de vagas, não se autodeclararam como pessoas com deficiência, esse processo de descoberta da condição dos estudantes se deu por parte dos professores que procuraram o NAPNE dizendo “acho que fulano tem problema” e essa constatação geralmente ocorre quando o estudante passa por alguma avaliação da aprendizagem. A partir dessa informação o núcleo buscou um primeiro contato com os estudantes, marcou uma conversa com eles e a presença das mães, que são muito participativas porque já tiveram uma longa trajetória de lutas e elas acabam vindo também para a instituição de ensino superior, é importante a escuta atenta e o acolhimento. Somente após essas intervenções é que a família apresentou o laudo preexistente. Nesse processo de acolhimento dos estudantes e contato com as famílias, todos agradecem e se sentem mais seguros. “E eu sempre recebo um agradecimento, sabe? Assim, é comum as famílias estarem gratas pelo pouco que a gente faz. E isso é triste no sentido da trajetória que tiveram. Então, assim, foram muitas portas e janelas fechadas” (C2).

## 6.2 Quais são as condições de permanência garantidas aos estudantes com deficiência no ensino superior?

O estudante com deficiência chegou no ensino superior e agora? Quais são os passos iniciais? Quais são seus primeiros contatos? As falas dos estudantes do Campus Urutaí revelam que o contato inicial, e constante, é com os servidores do NAPNE.

Quando eu cheguei aqui uma das primeiras pessoas foi a coordenadora do NAPNE e a professora de AEE, foram as que mais me ajudaram e ajudam até hoje (E3).

A gente chega na instituição, não conhece nada, não sabe de nada, estamos no mar navegando sem rumo e aí tem o NAPNE que faz a gente ter um rumo, pra gente poder melhor, nos mostra que tem que ter acessibilidade, ele é importante pra te auxiliar naquela trajetória (E5).

A gente tem muitas demandas e não sabe por onde começar, aí o NAPNE nos direciona (E4).

Me ajudou bastante (E6).

Pra mim é um apoio, quando eu preciso de alguma coisa é aqui no NAPNE que eu venho (E7).

Foi e é um apoio tanto na escola como na aprendizagem, mas no relacional também porque muitas vezes a gente não tem ninguém pra falar, ninguém pra conversar, aí quando a gente fica mais tempo no AEE a gente se abre mais, desabafa, chora, aprende a conviver com nossos sentimentos. É muito bom (E2).

A análise dessas falas nos permite compreender que o NAPNE tem um papel significativo e muito positivo para esses estudantes. Os estudantes E3 e E5 veem o NAPNE como porta de entrada e referência afetiva dentro da instituição, revelando o quão é essencial a acolhida da instituição a todos os estudantes. Para os estudantes E4 e E7 o NAPNE tem um papel de mediador das demandas pedagógicas e organizacionais. A fala da estudante E2 mostra que o NAPNE e o AEE aparecem como espaços de escuta e cuidado emocional, reconhecendo o sujeito em sua totalidade, o que vem ao encontro da pedagogia freiriana que compreende a educação como ato de afeto, diálogo e valorização do outro. (Freire, 1996). Através das falas, entendemos que o NAPNE atua simultaneamente como apoio técnico-pedagógico e como espaço de escuta e fortalecimento subjetivo, o que ao nosso ver contribui para a permanência e o bem-estar dos estudantes com deficiência no ensino superior. Siqueira (2025) ao entrevistar jovens surdos na UFRRJ, destaca que eles também dão essa relevância ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI e se referem às tutorias pedagógicas desse núcleo como caminho para a redução de barreiras. Trevisan e Ziliotto (2023) ressaltam o papel institucional dos NAPNES na promoção da aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência.

Entendemos a inclusão educacional como um direito que é assegurado a todos os brasileiros público da educação especial, desde a educação infantil até o ensino superior, não somente o direito de acessar as instituições de ensino, mas acima de tudo de permanecer,

participar e aprender junto com seus pares, considerando suas inúmeras possibilidades e potencialidades. A trajetória que os estudantes com deficiência percorrem durante a educação básica é marcada por desafios, que não é diferente no ensino superior, quiçá mais árdua. Conhecer as ações inclusivas que o IF Goiano está realizando é essencial para compreender melhor o que contribui para a permanência, participação e aprendizado dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Com base nos dados das entrevistas com os coordenadores dos NAPNEs, elaboramos o quadro abaixo que nos permite visualizar os serviços e suportes que são garantidos aos estudantes com deficiência. Para ilustrar sistematizamos os mesmos no quadro a seguir.

Quadro 7 - Serviços e suportes garantidos aos estudantes com deficiência

| CAMPUS | AÇÕES                                                                                                                                           | RESPONSÁVEIS                                                                 |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 01     | Atendimentos individualizados pelos professores; acessibilização curricular <sup>21</sup> .                                                     | Professor regente<br>Coordenador do NAPNE                                    |
| 02     | AEE; acessibilização curricular.; tradutor intérprete de língua de sinais.                                                                      | Psicopedagoga;<br>Neuropsicopedagoga;<br>Coordenador do NAPNE.               |
| 03     | AEE; acessibilização curricular; atendimentos individualizados pelos professores; tradutor intérprete de língua de sinais.                      | Professora de AEE; Professor regente;<br>Equipe do NAPNE                     |
| 04     | AEE; acessibilização curricular.; atendimentos individualizados pelos professores                                                               | Professora de AEE; Professor regente; Coordenador do NAPNE                   |
| 05     | AEE; monitoria de pares; acessibilização curricular.; atendimentos individualizados pelos professores; tradutor intérprete de língua de sinais. | Estagiárias de ensino médio e graduação; Professor regente; Equipe do NAPNE. |
| 06     | AEE; tradutor intérprete de língua de sinais; apoio em sala de aula; acessibilização curricular..                                               | Professora de AEE;<br>Equipe do NAPNE;<br>Professor regente                  |
| 07     | Apoio em sala de aula; AEE; acessibilização curricular.                                                                                         | Estagiárias de graduação;<br>Professor regente,<br>Coordenador do NAPNE.     |
| 08     | Acessibilização curricular; atendimentos individualizados pelos professores                                                                     | Professor regente<br>Coordenador do NAPNE                                    |

Fonte: elaboração própria com base nos dados das entrevistas (2025).

Percebe-se uma preocupação institucional com a permanência dos estudantes com deficiência, uma vez que os serviços e suportes acima mencionados permitem a acessibilidade

<sup>21</sup> Na fala dos coordenadores ainda fica evidenciado o termo “adaptações”, mas para fins de atualização da tese, em consonância com a literatura científica na área, estamos atualizando.

curricular, que é condição essencial para a permanência e aprendizagem dos estudantes. Em todos os *campi* o NAPNE aparece como responsável direto e articulador das ações, o que demonstra que o núcleo tem cumprido o seu papel de apoio técnico e pedagógico. A demanda por uma equipe multiprofissional também aparece na fala dos coordenadores, o que ao nosso ver contribui de maneira muito positiva para a consolidação da inclusão educacional. Os coordenadores sugerem que seria necessário a contratação de tradutores intérpretes de língua de sinais, professores de educação especial e psicólogos educacionais.

Quando questionamos sobre as condições de permanência, os estudantes prontamente iniciaram uma discussão entre eles e revelaram que:

Depende da dificuldade de cada um, para mim é a prova ampliada, tem sido favorável em relação a isso (E5).

A questão de diminuir os textos e explicar o significado das palavras (E2).

A minha experiência com os monitores tem sido boa, eles ajudam bastante, a gente entende melhor a matéria (E6).

As vindas no AEE têm sido boas, tenho conseguido aprender (E7).

No meu caso, os atendimentos com os professores, está ajudando demais, as notas estão muito mais melhores (E3).

As falas enfatizam a acessibilidade curricular, destacando práticas institucionais e pedagógicas que contribuem com a aprendizagem. As avaliações acessíveis, a mediação linguística por tradutores e intérpretes de Libras, a atuação de monitores, o AEE e as estratégias diversificadas do professor são necessários tornam o currículo mais acessível. Pletsch (2025) aborda que é preciso “elaborar e disponibilizar suportes e apoios efetivos compatíveis com o nível da educação superior” (2025, p. 08).

Os estudantes conduziram a discussão e relataram nomes de alguns professores que eles consideram mais abertos, se mostram mais dispostos a “ajudá-los”, revelando que eles não entendem, ainda, que a acessibilidade é um direito e não um favor. Nesse momento o estudante E5 diz que:

Eu tenho muita dificuldade de acompanhar as aulas porque eu vejo muito pouco, então não consigo enxergar no quadro uma coisa que o professor está lá explicando, então eles sempre proporcionam o PDF no Moodle e isso facilita muito para eu acompanhar as aulas. Todos os professores disponibilizam o PDF, mas quem mais oferece acessibilidade são só dois, que mais se preocupam com a acessibilidade.

Após essa fala, todos alegaram que apenas a metade dos professores garantem a acessibilidade curricular, com destaque para: adequação de textos com linguagem mais clara e objetiva, flexibilização no tempo de entrega das atividades avaliativas, encaminhamento para realização de provas junto à professora de AEE, atendimentos individualizados.

Tem um professor que do nada pergunta se estou entendendo. O... (se refere a um professor) é muito atencioso. Então esses professores que perguntam especificamente pra você, para o aluno que tem dificuldade, se precisa de ajuda, isso pra mim é acessibilidade, porque as vezes a gente fica com vergonha de chegar no professor, então se o professor chega e pergunta diretamente pra você, você tem que responder, então eu acho que isso é mais acessível pra nós (E5).

Embora o estudante acredite que essa postura do professor é considerada acessibilidade, nós sabemos que essa postura é o fazer pedagógico, faz parte da ação docente, é o básico da mediação docente e que acessibilidade é bem mais do que isso. O que se percebe desse relato é que fica evidenciado que muitos professores, pela sua formação de origem, têm dificuldade em relação à mediação que deve ser realizada no ensino, em sala de aula, o que se aplica não apenas para estudantes com deficiência mas para toda a diversidade presente em sala de aula. O que inferimos é que muitos professores de determinadas áreas técnicas não têm formação para a docência, foi preparado para ser engenheiro, médico veterinário, administrador ou pesquisador.

Ao citar o nome de um certo professor, todos eles, inclusive o E7, interagiram citando alguns outros nomes. O que chamou a atenção é que são os mesmos professores que eles elegem como aqueles que são acessíveis, que promovem o acesso ao currículo. Eles se sentem notados e isso faz muita diferença, estimula, motiva e contribui para que permaneçam no curso e aprendam, Oliveira (2004) esclarece que a prática educativa tem uma dimensão política e o professor precisa ter claro o sentido da sua prática pedagógica, reforçando que “as representações que possui acerca da deficiência, com toda certeza, regem o seu fazer pedagógico” (Oliveira, 2004 p. 72).

O relato do estudante 4 deixou todos eles bem pensativos e tristes, é o que Diniz (2012 p. 23) chama de “experiência da opressão” que é comum a todos eles. Ele diz:

Em questão dos professores, somente um perguntou quem tinha dificuldade e ofereceu alternativa porque eu tenho muita dificuldade para falar em público, tenho fobia social. Tem professores que sabem que tem pessoas com dificuldade na sala e passa um seminário, um trabalho em grupo e não perguntam e a gente fica sem jeito, sem saber o que fazer e tal e com esse professor eu me senti acolhido (E4).

Ele revela a barreira atitudinal que os estudantes com deficiência enfrentam no cotidiano institucional. No caso do E4, que é TEA, o falar em público e os trabalhos em grupo é algo muito complicado e desafiador, sendo que através do diálogo com o estudante é possível chegar a um instrumento avaliativo que considere as potencialidades dele. Aliás, a ausência de diálogo dos professores com os estudantes com deficiência foi algo que eles discutiram bastante, revelando que os professores não se aproximam, não buscam conhecê-los e muitos deles não

conseguem se aproximar do professor por medo, receio de incomodar. “Eu tenho muita dificuldade de chegar no professor, muita dificuldade mesmo” (E4).

O estudante E1 levantou a seguinte questão “capaz que não é todo professor que sabe que o aluno tem aquela dificuldade”, ao que a pesquisadora explicou que após a entrada do estudante, que apresentou laudo ou se autodeclarou como uma pessoa com deficiência, é feito um quadro com as seguintes informações: nome do estudante, onde está matriculado, qual a condição e o que a instituição, a princípio, precisa fazer para atender esse estudante. Esse quadro é enviado aos coordenadores dos cursos, servidores administrativos pedagógicos e professores, a cada semestre. A discussão caminhou para a troca de informações sobre o laudo de cada um, sobre como para eles é melhor aprender.

Quando eu vou apresentar alguma coisa, eu sou mais visual, por mais que seja contraditório, meus slides não têm palavras. Eu olho para um ícone, isso é uma técnica chamada de iconografia. A gente usa a imagem para representar texto. Então como eu não enxergo para poder ler o texto, eu tenho que achar outra forma de apresentar o slide. Os professores amam porque eu simplesmente coloco uma imagem lá e começo a falar sobre o assunto de forma natural porque eu estudei. Aí outras pessoas que tem uma visão mais geral elas acham difícil, eu não acho, cada um tem a sua percepção e a sua forma de aprender (E5).

É interessante que esse estudante conseguiu identificar uma de suas potencialidades e criou uma estratégia para apresentar um trabalho avaliativo. Quando ele diz que os professores amam, o que inferimos é que ao demonstrar o domínio do conteúdo, esse estudante consegue mostrar que está aprendendo, o que é o esperado para quem ensina. Acredito que outra questão interessante é pensar que os próprios estudantes conseguem identificar e relatar o que é mais fácil para eles aprenderem, quais recursos e estratégias podem ajudá-los, considerando suas experiências pregressas.

Pela questão das reprovações aparecem nas discussões dos estudantes, buscamos no histórico de cada um desses dados e elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 8 - Reprovações

| <b>Estudante</b> | <b>Quantitativo de disciplinas cursadas</b> | <b>Quantitativo de disciplinas reprovadas</b> |
|------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| E1               | 118                                         | 51                                            |
| E5               | 18                                          | 3                                             |
| E6               | 22                                          | 8                                             |
| E7               | 36                                          | 30                                            |

Fonte: elaboração própria (2025).

Esses dados nos indicam importantes indicadores da relação entre permanência, acessibilidade e aprendizagem no ensino superior. Enquanto o E5 apresenta um índice de reprovação de 17%, sugerindo melhores condições de acessibilidade ou menos dificuldade para aprender, os casos do E1 (43%) e E6 (36%) evidenciam trajetórias permeadas por dificuldades persistentes que, embora não os impeçam de avançar parcialmente no curso, demonstram uma permanência marcada por reprovações recorrentes, prolongamento do tempo de formação e desgastes acadêmicos e emocionais e também uma ausência de acessibilidade. Durante o grupo de discussão o E1 afirmou ter cursado algumas disciplinas mais de uma vez, com reprovação repetida, o que pode ter aumentado esse número de disciplinas reprovadas. A situação do E7, com 83% de reprovação, revela que o direito à matrícula está assegurado, porém o direito à aprendizagem não foi garantido, mostrando que as barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais inviabilizam o sucesso acadêmico.

Observa-se que, embora esses sujeitos estejam matriculados e tenham o desejo de permanecer na instituição, os índices de reprovação apontam para a ausência de condições efetivas de participação e aprendizagem, demandando que seja assegurado a acessibilidade curricular, para que de fato o estudante possa aprender. Importante dizer que nem sempre os estudantes, sejam com deficiência ou não terão sucesso na trajetória acadêmica e isso não significa que eles não possam adquirir outros saberes, fora do ensino superior.

O IF Goiano Campus Urutaí, oferta bolsas de programa de iniciação científica, bolsas de pesquisa, ensino e extensão, além de auxílios de caráter assistencial para custear transporte, moradia, alimentação no refeitório, moradia dentro e fora do Campus, sendo todos eles essenciais para que os estudantes permaneçam e concluam seus cursos<sup>22</sup>. Dos 7 estudantes sujeitos desta pesquisa, nenhum deles mora na residência estudantil, porém são beneficiados com o auxílio transporte e se alimentam no refeitório.

Quando cheguei aqui no IF o auxílio transporte me ajudou muito, se não tivesse ele estaria ruim porque moro longe. O auxílio alimentação também ajuda muito, a gente não precisa comprar o ticket (E3).

O auxílio alimentação que me ajuda bastante, almoço e janto aqui (E4).

Eu nunca ganhei bolsa, sempre tentei os auxílios moradia, transporte, aluguel, mas não consegui (E1).

O auxílio transporte me ajuda muito, porque lá em casa a gente gasta muito, tem água, energia, comida. Lá em casa nós somos 5 e gastamos bastante, se não tivesse o auxílio transporte não dava para eu frequentar a faculdade (E6).

<sup>22</sup> “Entende-se por bolsas de caráter acadêmico aquelas com efeitos pecuniários, com finalidade de envolver o discente em atividades educacionais inerentes ao seu currículo”. (IF Goiano, 2015b p. 01).

“Entende-se por auxílios de caráter assistencial aqueles com efeitos pecuniários ou não, com finalidade de assistir financeiramente os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. (IF Goiano, 2015b p. 01).

Na discussão sobre essas bolsas, os estudantes disseram que o apoio do NAPNE é muito importante para que eles consigam concorrer e serem contemplados, disseram que tem dificuldade em ler os editais, em organizar os documentos e sem esse apoio eles não conseguiriam acessar.

Acreditamos que a participação desses estudantes em projetos de pesquisa, ensino e extensão, fortalece vínculos entre os colegas e os professores, além de contribuir para o aprendizado deles. Enquanto discutiam sobre os auxílios, essas participações apareceram nas falas deles:

Estou fazendo um projeto para lançar no PIBIC, sobre inteligência artificial, direcionado para reconhecimento facial. Os professores orientam muito bem, mas o mais difícil é escrever porque eu tenho um pouco de dificuldade, mas nada melhor do que um auxílio do professor e o professor orientador tem auxiliado bastante. A bolsa é 700,00 e ajuda um pouco. Eu escolhi fazer esse projeto porque incentiva mais os estudos, vai descobrindo novas possibilidades e se integrando com os colegas, então é mais por causa do convívio, nem tanto por causa da bolsa (E5).

Particpei de um projeto de extensão sobre mercados, como aqui em Urutaí só tem só mercados pequenos e vendem fiado, eles anotam no caderno e muitas vezes as anotações se perdem ou não conseguem achar a tempo ou vira calote, aí pensamos em fazer um projeto para ajudar nisso, para não perder nenhuma informação, nenhum dado. Particpei também de um projeto de extensão para ensinar os idosos a mexer na internet, qual site é perigoso (E2).

O NAPER e os bezerreiros<sup>23</sup> e eu não gostava muito de mexer. Eu entrei no projeto sobre cavalos, mas veio a pandemia e acabou, eram atendimentos aos cavalos, eu gostava, tinha o controle da ração deles, mexia nos cavalos do IF e quando tinha atendimento fora a gente ia, a gente organizava palestras. Agora tem o GERA que é de reprodução animal, entrei agora, estamos analisando o sêmen, se está compatível ou não para reproduzir. Só que não está tendo mais curso, não está tendo aula na bovino porque o curral não está mais recebendo aluno porque está tudo caindo, está perigoso. (E1)

Nos projetos estou participando no hospital veterinário e mês que vem, se der certo, quero participar no Cão Guia e de aves (E6).

Estou concorrendo ao PIBIC, apesar da bolsa ser um auxílio muito grande, o interesse é mesmo o projeto, eu gosto dessas questões de projeto (E4).

O estudante 5 justifica que a participação em projetos ajuda a aprender mais e interagir e ressalta a importância da orientação do professor. Ao falar sobre sua participação em projetos de extensão, a estudante E2 conseguiu se expressar bem e demonstrou a alegria de participar. Nesse momento o estudante 5 interagiu com ela e disse que tinha conhecimento desses projetos e que eram muito bons, o sorriso e a satisfação da estudante 2 contagiou e emocionou essa pesquisadora, porque quando os estudantes com deficiência se sentem capazes e valorizados é algo grandioso para eles, diante de tantas dificuldades e lutas pelo direito de ser reconhecido como alguém capaz de participar e contribuir.

<sup>23</sup> O NAPER é o Núcleo Avançado de Pesquisa e Extensão em Ruminantes e uma das atividades desse projeto é acompanhar o manejo e identificação de doenças nos bezerros.

O relato do estudante 1 sobre a não continuidade do projeto de reprodução animal, revela os grandes desafios que a instituição enfrenta em relação às questões orçamentárias, o que não é distante da realidade de boa parte das instituições públicas. A não continuidade de projetos como esse impacta diretamente na aprendizagem e na formação de todos os estudantes.

A estudante E6, ao revelar os projetos que está participando e quer participar, o estudante E1 interagiu bem com ela, dando dicas e orientações.

O que mais aconselho é participar no hospital porque vai aprendendo, faz uma ficha, faz uma anamnese. Lá é o melhor lugar para vocês ficarem, cão guia e equoterapia também é bom. Eu aconselho vocês a ficarem no hospital, o médico responsável lá é gente boa, explica muito bem (E1).

Ao se referir ao médico veterinário responsável pelo hospital, o estudante 1 revela que os servidores administrativos, que estão nos diversos setores, também são sujeitos ativos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, isto é, inclusão se faz a várias mãos e é responsabilidade de todas as pessoas.

### **6.3 O que os estudantes falam sobre seu percurso formativo no ensino superior**

Sobre as condições de permanência, relatadas anteriormente, pelos estudantes, algumas questões são apontadas com bastante ênfase por eles. Vejamos as falas coligidas a seguir.

No meu caso, os professores precisavam saber mais sobre TEA, como funciona uma pessoa com TEA, quais são suas limitações, falta saber manejar pessoas autistas. Falta mais empatia, buscar conhecer, aprimorar (E4).

Fazer reuniões com os professores e sempre estar cobrando deles, isso é responsabilidade do núcleo (E1).

Ampliar o tamanho nas provas (E6).

A prova oral ajuda muito ou quando deixa você responder a prova oralmente é bom (E2).

Terei uma prova e a professora vai dividir ela em duas etapas, isso ajuda. Tem professor que precisa melhor o tipo de ensinar, ensinar mais de um jeito. Teve uma professora que fez prova oral e foi melhor do que a escrita. Tem professor que precisa melhorar o jeito de ensinar, ensinar de maneiras diferentes, aplicar as provas diferente, usar outros jeitos. (E3).

O acompanhamento ali mais de perto porque nem todos fazem isso. Tem também a questão da capacitação dos professores, uma pessoa que tem dislexia, uma pessoa com TDAH, às vezes o professor não sabe nem o que é dislexia, pra poder saber como vai ajudar aquele aluno, então tem professor que tem doutorado na área dele, mas não tem o conhecimento necessário para poder auxiliar o aluno, então esse é um problema (E5).

Embora os Campi, inclusive o de Urutaí, relatem as condições de permanência que são ofertadas, os estudantes mostram, através das falas citadas acima, que ainda tem questões básicas a serem consideradas como: ausência de formação dos professores, atendimento mais próximo, adequações nos instrumentos de avaliação, ensinar de diferentes formas. Durante as

discussões sobre essas questões, foi muito interessante perceber a interação e articulação entre eles, aliás foi um dos momentos em que mais trocas ocorreram, o que é possível perceber por meio da transcrição abaixo.

O estudante 1 diz “é o que eu tinha falado tem que ter uma atenção maior dos professores” o estudante 5 fala “e também conhecer sobre o problema do aluno porque às vezes o professor não sabe o que fazer com aquele determinado aluno, com aquele determinado tipo de dificuldade. E8 “ter mais interesse pelo aluno”. E4 “fazer uma simples pergunta, o que você prefere? Você se sente mais confortável dessa maneira? Mais um acolhimento, abraçar o aluno. E5 “ter aqueles momentos de conversar só eles dois, em um atendimento, porque o professor não vai adivinhar, então se você tiver ali o contato com o professor, ele consegue te entender um pouco melhor, conforme você vai indo nos períodos, vai entendendo como você se comporta nas provas, atividades. E1, “mas igual ele que é autista, tem dificuldade de falar, o professor tinha que chegar no aluno e conversar.

A partir disso podemos depreender que as demandas deles são relativas às questões muito mais atreladas à mudança de cultura do que uma mudança estrutural, que podem ser simples ações, condutas que deveriam fazer parte de toda ação docente, voltadas para o atendimento de todos os estudantes. O que emerge é o necessário diálogo entre professor e estudante. Para Oliveira (2004) “Muitas ações, consequentemente, dependem, em grande medida, de ações políticas. No entanto, havemos de considerar que, no interior e na intimidade da sala de aula, muito o professor pode fazer pelo seu aluno” (Oliveira, 2004 p. 72).

No tocante à acessibilidade das provas e os atendimentos individualizados, o E5 afirma que:

No meu ponto de vista poderia melhorar as seguintes coisas – na prova, como são muito códigos, eles poderiam ser coloridos, porque quando tem só as letras preta e branco, eu me perco e confundo. A prova poderia ser grande, fonte 25 e quando for feita no computador preciso que o tempo seja ampliado porque tenho que chegar bem próximo do teclado para ver. Em relação aos códigos os professores precisam melhorar um pouco, na prova ontem ficou bagunçado, a prova cortou no meio e bagunçou aí eu disse para o professor “se o senhor fizesse dessa forma ficaria melhor”, aí eles me colocaram para visualizar os códigos no computador porque ficava colorido. Eu conversei com eles e chegamos a um consenso. Em cada área é diferente, os professores podem estar melhorando e tornando aquele curso mais acessível para o estudante. Se o professor pudesse dedicar um pouquinho mais de tempo pra gente poder ir nos atendimentos, não é um atendimento para poder tirar dúvida, porque dúvidas a gente vai tendo ao longo do aprendizado, então se a gente aprende com o professor ali na sala, as dúvidas surgem é na aula. No atendimento diz que vai tirar dúvidas, eu não tenho dúvida ainda, mas se iniciar a conversa, entrar no assunto, o professor vai explicar uma determinada coisa, aí as dúvidas vão surgindo. Como eu não enxergo no quadro, os PDFs ajudam a direcionar o conteúdo, mas não ajuda a entender, por isso preciso do acompanhamento do professor. As vezes procuro na internet, mas não acho tudo, nada substitui o acompanhamento do professor.

O E5 repassa várias orientações, entendemos que o diálogo entre ele e o professor com a mediação do NAPNE. Relembro que, embora o atendimento individualizado apareça, nas falas dos coordenadores, como um serviço que é ofertado, os próprios coordenadores e os

estudantes relatam que não atinge 50% dos professores que oferecem esse atendimento, o que na nossa visão é um entrave para o aprendizado do estudante com deficiência. Outro ponto é quando o estudante 5 indica sobre o tamanho da letra, a questão das cores, essas são orientações básicas que são encaminhadas para os professores, através do quadro de identificação, mencionado anteriormente, o que nos sugere que esse documento não está sendo lido por todos os professores, ou se está, há uma negligência no sentido de não garantir essa acessibilidade ao E5. De acordo com o E1 “o NAPNE precisa cobrar mais do professor”, sobre isso entendemos que é preciso atuar de maneira mais colaborativa e isso ainda é um grande desafio justamente porque não tem profissionais concursados para o setor, eles são lotados lá, estão em exercício.

A LBI em seu artigo 3º conceitua acessibilidade como sendo:

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

Dessa forma a acessibilidade passa a ser um direito que atravessa todos os âmbitos da vida social e é condição essencial para os direitos humanos, dentre eles a educação. Além de expandir os direitos das pessoas com deficiência, a LBI convoca a sociedade a “desconstruir a visão biologizante da deficiência para a condição social e de direito, tendo em vista a falta de acessibilidade como restrição à participação plena desse grupo na sociedade” (Cordeiro, Vieira e Souza, 2023 p. 39). Para o estudante 4 “Sem acessibilidade curricular fica muito ruim, vai desanimando e contribui para evasão”.

Durante as discussões, quando questionados sobre o que entendem ser acessibilidade, os estudantes não conseguiram se expressar inicialmente. Por isso foi necessário trazer a definição contida na LBI. A partir disso eles nos relataram o seguinte:

O piso tátil é uma acessibilidade para as pessoas cegas. Quando eu ando aqui tem muitas raízes das árvores que ficam difíceis para a pessoa andar. Tem o piso tátil, mas a raiz está alta e a calçada ruim, isso impede que a pessoa cega ande. Intérprete de Libras para as pessoas surdas (E2).

O aparelho auditivo para a pessoa surda (E1).

A pessoa que tem muita dificuldade de aprender precisa ter um professor com mais didática e professor de AEE (E4).

Tornar acessível uma determinada coisa para uma pessoa, conforme a necessidade que ela tem (E5).

As falas revelam que o conceito de acessibilidade difere entre eles. Os estudantes 1 e 2 veem o aspecto arquitetônico, o E4 consegue relacionar com a questão pedagógica e

metodológica e o E5 relaciona ao contexto. Eles compreendem a acessibilidade de forma plural, revelando que esse conceito ainda está em construção, o que demanda ações formativas para que os estudantes compreendam amplamente esse conceito, uma vez que eu só reivindico aquilo que compreendo como direito. Ensinar sobre acessibilidade às pessoas com deficiência é também inclusão educacional.

Durante as discussões sobre acessibilidade, os estudantes levaram algumas demandas.

Sinto falta de um professor de apoio, na outra escola eu tinha e ajudava muito nas dificuldades dele. Ia ajudar a entender as letras de alguns professores, ajudar nas notas (E3).

Com as atividades em sala de aula ajudaria muito, porque teria uma professora comigo e nas atividades em sala de aula, no ensino fundamental, eu não podia ir à tarde então ela ajudava muito (E2).

Na escola que estudava, era particular, sempre tinha alguém do meu lado que ditava pra mim, que escrevia (E5).

Eu diria que pra mim também seria bom porque poderia ler pra mim aquilo que não consigo ver no quadro, ler os códigos porque só o PDF não dá pra acompanhar cem por cento. Se tivesse alguém do lado me ajudaria por exemplo nas aulas de matemática que não dá pra acompanhar, eu não enxergo. Então eu tenho que estudar em casa ou então fazer os atendimentos com os professores e nem sempre eles estão disponíveis para fazer os atendimentos, é bem complicado. (E5).

Para os estudantes 2 e 3, a experiência com um professor de apoio, na educação básica foi positiva e gostaria de ter esse professor também no ensino superior, o que vai ao encontro do desejo do E 5. O Campus Urutaí não disponibiliza esse profissional, somente o professor de AEE. No IF Goiano, somente o C6 informou oferecer esse serviço. No ensino superior é preciso pensar na organização didático pedagógica de maneira colaborativa.

Sobre a presença do professor de apoio em sala de aula, o E1 questionou “que é bem complicado para encontrar o professor específico de cada área porque na medicina veterinária isso é impossível” e o E5 respondeu “ seria um ledor, não é entender a ponto da pessoa ser expert, mas tipo assim, saber o que está acontecendo ali e me dizer, alguém do lado que dita pra mim, mas para outros cursos que demanda muita escrita também seria bom”. Sabemos que no ensino superior não há disponibilização de código de vagas para contratação de professores de apoio, além de que, essas demandas apontadas pelo E5 poderiam ser supridas através de tecnologias assistivas. Os estudantes ainda pensam somente no suporte humano, demonstrando um desconhecimento sobre os suportes tecnológicos, o que vai ao encontro das falas dos coordenadores dos NAPNEs que demandam somente os suportes humanos sendo que “os suportes tecnológicos se referem a seleção de recursos de Tecnologia Assistiva, necessários para que eles possam participar ativamente das atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade” (Pletsch, 2025, p. 07).

A conversa segue para a questão dos monitores, que de acordo com todos eles, é um apoio que faz diferença, isto é, não temos um professor de apoio, mas temos os nossos colegas que são monitores. O E1 diz “na medicina veterinária tem monitor em todas as disciplinas e isso ajuda. É um aluno, que é responsável por explicar a matéria depois das aulas. Eu ia atrás da monitoria de anatomia”. Nesse momento a E6 interage e responde: “A monitora me ajuda, a de Nutrição Animal, ela tem anotações no caderno e no *tablet* que me ajuda, me envia os documentos pra eu ler, vai me explicando, vai anotando para compreender melhor”. E1 “ela está lá para tirar as dúvidas, para ajudar nas dificuldades, te apoiar”.

Para o E1 “se fosse o professor seria melhor porque ele já sabe mais a matéria, já tem mais didática, ia aprofundar mais, explicar melhor, já o E5 “eu tenho um contraponto porque o monitor ele está no mesmo nível que você, ele consegue transmitir a informação de forma mais simples do que a do professor”. Nesse momento a E2 interage: a gente faz na hora a atividade, ele tira dúvidas, eu me lembro de coisas que eu esqueço e tem um ponto pequeno que é ‘piquitito’<sup>24</sup>, de vez em quando ele não sabe, mas ele pesquisa ou também pergunta para o professor, só que o professor demora bastante para responder, mas tem muitos aspectos positivos. Como percebemos os estudantes buscam monitoria, se relacionam bem com os monitores, mas preferem que esses atendimentos sejam feitos pelo professor.

Quando o E3 disse que teve monitoria de Cálculo Integral, todos os estudantes afirmaram que é uma disciplina muito difícil. “O monitor é ótimo, sempre me explicava da forma mais fácil, dava até para aprender com ele” (E3). Os estudantes com deficiência elencaram quais disciplinas eles gostariam que tivesse monitoria, sendo elas: Web II, Bioquímica, Patologia e Bioestatística.

A pesquisadora perguntou se algum deles são ou foram monitores e somente o E4 respondeu que sim, “estou sendo monitor de Bem-Estar Animal, estou gostando, fiz revisão de provas com os alunos, supervisionei prova, corriji provas. Aprendo mais porque tem conteúdos que a gente precisa relembrar”. Para um estudante TEA, com dificuldade nas interações sociais, essa oportunidade de contato com os colegas é rica no sentido de potencializar seus conhecimentos, facilitar a construção de laços afetivos entre os colegas, além de elevar sua autoestima porque percebe-se como alguém que aprendeu e é capaz de ensinar. Nesse caso, o mérito é também do professor que o selecionou para essa tarefa.

---

<sup>24</sup> Essa expressão é usada quando a pessoa, no caso o goiano, quer dizer que é bem pouco.

Após abordarem as questões relacionadas à permanência, o foco se voltou para a aprendizagem, quando foram levados a discutir sobre estarem ou não aprendendo, o que auxilia nesse processo. Eles alegaram:

Aprendo muito com os monitores e na internet. Estou aprendendo, afinal todo dia aprendo uma coisa nova. Quanto mais acessível melhor para aprender, porque cada um tem um tipo de dificuldade (E5).

A didática do professor ajuda a aprender. Tive que repetir várias vezes, mas acho que estou aprendendo (E1).

Os monitores ajudam a aprender, a internet, os atendimentos dos professores ajudam a aprender, a didática do professor (E2).

A professora de AEE ajuda a aprender (E7).

Esses estudantes veem o acesso digital como ferramenta de aprendizagem, apontam a acessibilidade curricular como facilitador da aprendizagem e trazem o papel dos professores e o atendimento educacional especializado como mediadores de acesso ao currículo, isto é, reconhecem as diferentes fontes e mediadores da aprendizagem. Os estudantes reconhecem que a forma como o professor ensina influencia no aprendizado ou não. Para o E1 “o professor precisa ser mais didático, direcionar, indicar livros e sites”. Para o E5 “quando o professor é mais claro, explica de uma maneira não tão técnica isso ajuda muito, tem uns que não tem uma linha de raciocínio, a gente não pega, não consegue conectar, mas tem uns que conseguem nos conectar e é muito acessível” O estudante 3 afirma: “Eu fico bem cansado, no final do dia, porque o esforço para aprender é muito grande.

Mais uma vez, durante as interações surge a questão do atendimento individualizado dos professores, eles disseram:

Só tive atendimento com uma determinada professora porque eu pedi (E4).

Só um professor me atendeu sozinho (E7).

O professor de Estatística não ofertou atendimento, eu solicitei várias vezes, ele dizia que ia marcar, mas não marcou, marcava, eu ia ele não estava, eu fui reprovado e me senti péssimo (E3).

Uma vez eu pedi ao professor uma acessibilidade, estava bem no início, eu tinha muita dificuldade de falar em público, tinha um seminário e eu pedi para me avaliar de outra forma, ele negou e disse que eu tinha que superar e aprender a falar em público. Ele foi muito grosseiro (E4).

Esses dados revelam que os estudantes precisam solicitar atendimento, apesar de ser comunicado pelo NAPNE, no início de cada semestre, aos professores, e estão condicionados à boa vontade do professor que decide se oferece ou não. A falta de atendimento, a ausência de acessibilidade e a ausência de empatia demonstram que as barreiras atitudinais são as mais persistentes e difíceis de serem removidas e impedem que os direitos de aprendizagem se

efetivem. Tudo isso revela a fragilidade institucional e nos mostra que a acessibilidade está prevista em lei, porém não incorporada à cultura pedagógica das instituições.

#### **6.4 Para concluir - os aprendizados com o grupo de discussão**

A experiência com a constituição de um grupo de discussão, com os estudantes com deficiência matriculados o ensino superior, foi valiosa e se mostrou um rico espaço de formação, interação, trocas de experiências e informações, construção e fortalecimento de vínculos afetivos. Para Oliveira “as interações sociais são determinantes para a identificação da deficiência e do deficiente e, portanto, trazem implicações diretas nas representações acerca desse fenômeno” (2004, p. 62). A cada encontro o que percebemos é que eles conseguiram se expressar melhor, olhavam com admiração e empatia para cada um deles, se emocionavam com os relatos de exclusão, ficavam em silêncio sempre que aparecia uma questão que eles não compreendiam e interagiam muito quando a conversa era conduzida para algo que os motivava e se reconheciam como capazes de falar sobre aquela vivência em específico.

Foram abordados conceitos como: políticas públicas, lei de reserva de vagas; educação inclusiva; ações de permanência e êxito; o papel do NAPNE e do AEE; acessibilidade e direitos humanos. Entendemos que a luta por inclusão, equidade, garantia de direitos passa necessariamente pelo entendimento do que seja tudo isso e os estudantes, nesse processo de construção pessoal e profissional, precisam assumir essa luta, ter plena convicção do lugar que tem direito de ocupar dentro da instituição, nos espaços de trabalho e na sociedade como um todo. Quando o estudante conhece os seus direitos e reivindica cada um deles, a luta passa a ser coletiva, auxiliando os coordenadores dos núcleos que se sentem solitários e impotentes em relação às barreiras atitudinais, que se mantêm erguidas pelos colegas de profissão. A fala da coordenadora 4 nos dá uma pequena percepção de como é complexa essa questão.

Eu de verdade não costumo cobrar demais do professor. Eu não me sinto confortável de toda semana pedir a mesma coisa do professor. Cobrar muito, exigir muito e isso gera um conflito muito grande. Eu sinto às vezes vontade de desistir porque é muito complexo o lugar dessa coordenação porque é professor te cobrando que o aluno não foi à aula, que o aluno não aprendeu, que o aluno não entregou resultado. Sou eu cobrando do professor que não adaptou, que não fez a parte dele, que o aluno não aprendeu porque ele não fez a parte dele. É a profissional do AEE me dizendo que o professor não adaptou, o professor não fez, o professor não ajudou. O aluno não foi no atendimento, o aluno não compareceu, o aluno não respondeu, o aluno mentiu com o professor. Aí tem os pais dizendo que a gente não está fazendo nosso trabalho, a escola não está dando conta de adaptar o conteúdo, que o filho vai ficar reprovado por causa da escola, por causa do professor tal que não está fazendo a parte dele. É um conflito muito grande, é uma confusão, é um sentimento de impotência porque não resolve, nada resolve (C4).

Sobre a experiência de participar dos encontros, os estudantes relataram que:

Os encontros foram nota 10, maravilhoso, estou melhor para pensar, melhor para responder as perguntas (E3).

No grupo de discussão aprendi a olhar pra mim, ouvindo meus colegas e a falar melhor (E6).

Me ajudou a pensar nas coisas positivas e negativas aqui no IF. A gente precisa se expressar mais, falar mais, procurar ajuda (E2).

Foi muito bom, poder estar aqui presente, fazer esse processo de escuta do outro, das vivências, é muito interessante. Gostei do grupo de discussão, o conhecimento se multiplica (E4).

Como pesquisadora, mediadora do grupo e coordenadora do núcleo, cada encontro além de gerar dados para a pesquisa, me conduziu no sentido de repensar as ações do núcleo, deu um fôlego para continuar caminhando, lutando e acreditando na possibilidade de uma instituição inclusiva, justa e democrática. Um dos ganhos com aqueles encontros foi sentido prontamente. A sala de AEE foi montada com móveis descartados por outros setores, a coordenação do núcleo solicitava há vários anos, através de ofícios, móveis novos e através dos comentários dos estudantes sobre a “feiura” que estava a sala, que chegaram até a direção de ensino e de administração, conseguimos mesas e cadeiras novas, o que alegrou muito esses estudantes e ao núcleo.

A proposta é seguir com o grupo de discussão, pelo menos uma vez por mês, com temáticas definidas por eles, demandas do núcleo e dos professores, que se os estudantes concordarem, serão convidados a participar também. O que percebemos é que a inclusão educacional se faz com conhecimento, construção de espaços de comunicação e escuta, oferta de suportes humanos e tecnológicos, envolvimento e corresponsabilidade de cada pessoa envolvida no processo educativo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma tese não é tarefa simples, não se faz da noite para o dia, demanda um longo processo de dedicação, leituras, estudos, escritos, reescritos, introspecção, insights durante o sono, em que você acorda e pensa “preciso anotar isso senão vou me esquecer”, pula da cama e registra para não perder de vista ou da memória. Pesquisar sobre um objeto que você tem apreço, vivências, experiências, é instigante, te retira desse lugar cômodo e impulsiona a pensar sobre si mesmo, sobre suas escolhas, decisões, avanços, retrocessos, enfim te permite novas perspectivas. Estar pesquisadora e ser também objeto da pesquisa, não foi tarefa simples. Ao longo de todo o texto é possível constatar essa indissociabilidade.

Enquanto escrevia, analisava os dados, inseria minhas percepções, anseios, perspectivas, num constante processo de formação pessoal e profissional, rememorei o processo formativo inicial, quando o Estado de Goiás aderiu ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, em 1999 em que

Houve a estruturação de setores de apoio à inclusão, envolvendo os profissionais: pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, intérprete e instrutor de língua de sinais, dentre outras ações, que envolveram capacitação e realização de laboratórios itinerantes. A SUEE e o consultor de educação inclusiva, Romeu Sassaki, visitavam as cidades-sede das SRE e realizavam encontros com todos os profissionais das escolas inclusivas. (Canuto Nunes, 2013 p. 62).

Eu estava lá, vivi todo esse processo, participei de vários cursos de formação, nos quais o intuito era formar multiplicadores, que retornariam às suas subsecretarias regionais e fariam novas formações com a equipe escolar. Percebi o anseio dos gestores, na época o Prof. Dalson Borges, filho de pais surdos, intérprete de língua de sinais, então Superintendente do Ensino Especial em Goiás, conduziu todo esse processo, tendo como profissional consultor o Srº Romeu Sassaki. O movimento era em defesa da inclusão escolar e as discussões estavam voltadas a tornar todas as escolas inclusivas e havia um movimento de fechamento das escolas especiais. Fomos envolvidos e impactados com todas essas experiências. Ao longo desse processo vivi e observei avanços e retrocessos em relação à educação inclusiva no país como um todo. No caso do Estado de Goiás, atualmente, o que temos são alunos e estudantes com deficiência sendo acompanhados por estagiários com formação inadequada, alguns ainda cursando o ensino médio, professores de apoio sem formação, ausência de atendimento educacional especializado, ausência de equipe multiprofissional, currículo e metodologia inacessíveis.

Por que digo tudo isso? Para demarcar que ao longo de 25 anos, com experiências na rede estadual, municipal e federal, o que me marca é perceber que, por mais que as pessoas com

deficiência, suas famílias, os profissionais que atuam diretamente com eles buscam a garantia dos seus direitos, de estar incluídos, de participar e ter êxito, mas que, se quem elabora e gere as políticas públicas não tiver vontade e compromisso político estaremos sempre discutindo o óbvio, o mais do mesmo. Ainda hoje ouvimos: “é preciso sensibilizar”, “não fui preparado para isso”, “não tive formação”. Até quando? Inclusão educacional se faz com decisão política.

E é sobre tudo isso e muito mais que quero discorrer ao escrever minhas considerações finais, ou diria melhor, iniciais, porque é a partir desse estudo que tem início uma pessoa e profissional renovada, com fôlego para mais dez anos de coordenação de um núcleo de inclusão, na luta pela garantia dos direitos dos estudantes com deficiência, de estar, permanecer, participar e aprender.

Nossa proposta de pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas de permanência e êxito destinadas aos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano e através da análise dos documentos, das falas dos gestores e dos estudantes com deficiência foi possível alcançar o objetivo proposto. Conseguimos identificar que entre os anos de 2009 e 2025 essa instituição elaborou 15 documentos, sendo eles planos de desenvolvimento institucionais, resoluções, orientações e portarias voltadas à organização didático-pedagógica e administrativa da educação inclusiva.

Percebemos que durante esses 16 anos, houve momentos de nenhuma aprovação de documentos, mas também em outros períodos a instituição avançou, mudou conceitos, paradigmas, demonstrando uma maior compreensão das questões ligadas à educação especial na perspectiva inclusiva, o que acreditamos ter sido impulsionado pelas políticas internacionais e nacionais, que direcionam e cobram das instituições que se adequem para garantir os direitos humanos das pessoas com deficiência.

Entre o PDI de 2009 e o de 2014, nenhum documento foi produzido, apesar da discussão sobre a educação inclusiva aparecer nesse plano. No PDI de 2014-2018 foram aprovados 3 documentos, que tem uma grande importância para a consolidação da política inclusiva, direcionando o AEE e tornando claro o conceito de educação especial na perspectiva inclusiva que a instituição iria adotar. É após a aprovação do PDI de 2019, que o IF Goiano mais produziu e aprovou documentos que orientam e direcionam a educação inclusiva, um quantitativo de 6 diferentes documentos, o que para nós representa um avanço bem significativo. Esses dados nos mostram que, desde que se tornou Instituto Federal Goiano, essa instituição tem elaborado documentos que direcionam o atendimento dos estudantes com deficiência, com foco no cumprimento das políticas internacionais e nacionais, que determinam a garantia do acesso, permanência com participação e aprendizado desses estudantes, porém essas políticas não são

monitoradas ou avaliadas, o que impede a medição do seu real impacto e a identificação de falhas.

Defendemos a inclusão educacional na perspectiva dos direitos humanos e reforçamos a ideia de que esses direitos precisam ser criados, o que o IF Goiano fez, isto é, aprovou suas políticas próprias. A partir da sua criação, esses direitos carecem de ser conhecidos e reconhecidos e, embora, as políticas existam, constatamos através das falas dos coordenadores dos NAPNEs e dos estudantes com deficiência que essas políticas não são conhecidas pela grande maioria, fato esse que precisa ser superado através de ações formativas de todos os envolvidos. Faz-se necessário garantir que esses direitos sejam consolidados e isso se faz através da vontade e compromisso político, o que para nós ainda representa um desafio e demanda envolvimento, engajamento e luta de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Quando nos propusemos a entender como os gestores percebem as políticas de inclusão e os impactos delas na participação, aprendizagem e sucesso dos estudantes com deficiência, constatamos que a unanimidade em reconhecer a importância dessas políticas, porém o que se destaca é que a ausência de mecanismos de monitoramento das políticas inclusivas é uma fragilidade porque não permite avaliar os impactos. O que observamos é que tais proposições se concentram mais no campo normativo e declaratório do que na apresentação de estratégias concretas, recursos efetivos e mecanismos de monitoramento que assegurem a materialização das intenções.

Conseguimos identificar algumas limitações para a efetiva garantia de permanência, dentre elas: a não contratação de profissionais especializados (quando ocorre é de forma paliativa e temporária), o não investimento de recursos financeiros, ausência de acessibilidade, não adoção de tecnologias assistivas, falta de atendimentos individualizados dos professores regentes em colaboração com o NAPNE e a ausência de políticas de formação continuada, sendo que tudo isso compromete decisivamente na oferta dos serviços/suportes e, como consequência, o fracasso acadêmico e até mesmo a evasão dos estudantes com deficiência. Tudo isso foi constatado por meio da análise dos documentos bem como das falas dos gestores e estudantes com deficiência.

Assim como em outras pesquisas, o NAPNE aparece como o responsável único pela inclusão dentro de cada Campus. Os dados nos permitiram compreender que esse núcleo tem pouca ou quase nenhuma representatividade e força política, embora ele assuma todas as ações inclusivas, a responsabilidade em manter o estudante com deficiência dentro de cada *campus* e responda pela educação inclusiva. Os coordenadores revelaram um trabalho solitário, sobrecarga de tarefas e funções, ausência de formação específica e até de um local para que o

núcleo funcione. As falas dos gestores convergem para a ausência de: profissionais especializados, formação continuada, recursos financeiros e humanos, equipe multiprofissional, resistência dos professores em relação à garantia da acessibilidade curricular.

Por meio do grupo de discussão conseguimos desvelar como as políticas de educação inclusiva se materializam na vida acadêmica dos estudantes com deficiência. No tocante à compreensão do direito aos serviços e suportes, uma boa parcela dos estudantes com deficiência ainda vê como um favor e ficam felizes e gratos quando isso acontece. Quando discutimos o conceito de acessibilidade a ênfase foi dada na adequação de textos com linguagem mais clara e objetiva, flexibilização no tempo de entrega das atividades avaliativas, encaminhamento para realização de provas junto à professora de AEE e atendimentos individualizados. Não aparece nas falas discussões sobre equipe multiprofissional, tecnologia assistiva e outros tipos de serviço que atendam às suas necessidades e especificidades.

O NAPNE tem um papel significativo e muito positivo para esses estudantes, atuando simultaneamente como apoio técnico-pedagógico e como espaço de escuta e fortalecimento subjetivo, o que ao nosso ver contribui para a permanência e o bem-estar dos estudantes com deficiência no ensino superior. Por outro lado, a ausência de diálogo dos professores com esses estudantes, foi levantado por eles como algo que os incomoda e é um anseio de todos eles, serem vistos, ouvidos e compreendidos pelos professores regentes.

Exceto um estudante, todos os outros participam ou participaram de projetos de extensão e alegam gostar muito, o que os ajuda a aprender. Nenhum estudante está ligado a projetos de ensino ou de pesquisa. Os estudantes buscam monitoria, se relacionam bem com os monitores, mas preferem ser ensinados individualmente pelos professores, onde lamentam que apenas metade dos professores ofertam esses atendimentos, o que para nós é a negação de um direito e um entrave para o aprendizado deles. Os estudantes revelaram que precisam solicitar atendimento e estão condicionados à boa vontade do professor que decide se oferece ou não, sendo que os professores não têm previsão de carga horária específica para efetivar esses atendimentos. A falta de atendimento, a não garantia de acessibilidade e a ausência de empatia demonstram que as barreiras atitudinais são as mais persistentes e difíceis de serem removidas e impedem que os direitos de aprendizagem se efetivem.

Os estudantes com deficiência reconhecem que ainda tem muitas questões a serem consideradas como: ausência de formação dos professores, atendimento mais próximo, acessibilidade na avaliação da aprendizagem, ensinar de diferentes formas. Interessante pensar que tudo isso está proposto nas políticas do IF Goiano, isto é, está decretado, porém não se efetivou. Esses estudantes veem o acesso digital como ferramenta de aprendizagem, apontam a

acessibilidade como facilitador da aprendizagem e trazem o papel dos professores e o atendimento educacional especializado como mediadores de acesso ao currículo, isto é, reconhecem as diferentes fontes e mediadores da aprendizagem.

A experiência com a constituição de um grupo de discussão, foi valiosa e se mostrou um rico espaço de formação, interação, trocas de experiências e informações, construção e fortalecimento de vínculos afetivos. Quando o estudante conhece os seus direitos e reivindica cada um deles, a luta passa a ser coletiva, auxiliando os coordenadores dos núcleos que se sentem solitários e impotentes em relação às barreiras atitudinais, que se mantêm erguidas pelos colegas de profissão. A proposta é seguir com o grupo de discussão, pelo menos uma vez por mês, com temáticas definidas por eles, demandas do núcleo e dos professores, que se os estudantes concordarem, serão convidados a participar também. O que percebemos é que a inclusão educacional se faz com conhecimento, construção de espaços de comunicação e escuta, envolvimento e corresponsabilidade de cada pessoa envolvida no processo educativo.

Entendemos que o processo de formação e implementação das políticas de inclusão ocorreu de forma gradativa, que a efetividade das políticas inclusivas depende de ações concretas, espaços de formação e compromisso institucional e que a educação inclusiva está nas mãos de profissionais sem formação adequada, o que é um fator determinante para a qualidade da educação ofertada, bem como para os processos de exclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, uma vez que educação inclusiva não se sustenta somente com boa vontade, com o abrir as portas para que todos acessem, mas que para permanecer e participar exigirá um esforço árduo, cansativo e desgastante desses estudantes. “Eu fico muito cansado, ao final do dia minha cabeça dói” (E3).

Não podemos deixar de enfatizar os avanços, dentro do IF Goiano, sobre a educação inclusiva, sendo eles: elaboração contínua e sistemática de documentos voltados à inclusão educacional; constituição dos NAPNEs em cada campus; contratação de professores de educação especial e tradutores intérpretes de língua de sinais (mesmo que temporários); institucionalização de um comitê gestor de inclusão; entrada e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior; participação dos coordenadores dos NAPNEs, desde 2023, na elaboração de políticas institucionais inclusivas.

Os dados produzidos nos direcionam às perspectivas futuras e nosso papel para que consigamos alcançá-las. Seriam elas:

- **Institucionalizar o monitoramento e avaliação das políticas inclusivas** – criar mecanismos formais e contínuos para monitorar a implantação e o impacto dessas políticas, utilizando esses dados para orientar e viabilizar a inclusão.

- **Fortalecer o NAPNE** – garantir que cada núcleo seja coordenado por profissionais com formação específica, através de concurso público para uma vaga específica (se possível por um técnico administrativo); disponibilidade de recursos próprios, envolver o núcleo em todos os processos de tomada de decisões que envolvam a inclusão educacional.
- **Garantia de acessibilidade curricular** – desenvolver programas de formação continuada para todos os professores, focado em tecnologias assistivas, desenho universal da aprendizagem e estratégias de ensino inclusivas; disponibilizar um percentual de carga horária docente para atendimentos individualizados.
- **Sair da responsabilidade individual para a coletiva** – promover uma cultura de responsabilidade partilhada em relação à inclusão educacional.
- **Aprimorar os mecanismos de divulgação do processo seletivo** – oportunizar acessibilidade na página virtual do IF Goiano com janelas em Libras, audiodescrição e informes mais claros e objetivos dos editais de seleção.

O desejo é participar ativamente na elaboração das políticas inclusivas do IF Goiano, propor projetos de pesquisa e extensão que envolvam nossos estudantes com deficiência, criação de espaços formativos, instalação de uma cultura de colaboração entre todos os profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência para que possamos, juntos, nos encher de conhecimento e força, na luta por uma instituição inclusiva e democrática, por um ensino superior que oportunize a permanência, participação e êxito dos nossos estudantes com deficiência e garanta a formação pessoal e profissional dos nossos estudantes com deficiência. Seguimos com a consciência do nosso inacabamento e do esperar (Freire, 1996).

Ao finalizar a escrita desta tese, relembro a célebre frase do filósofo Eráclito Éfeso “não tomamos banho no mesmo rio duas vezes”, tudo está em processo de mudança e comigo não poderia ter sido diferente. O desejo e a disponibilidade de pesquisar no meu espaço de atuação me desestabilizou, me mostrou o quanto caminhamos em relação à educação inclusiva e embora, existem muitos desafios a serem superados, as perspectivas são de crescimento profissional e de um envolvimento maior e mais consciente com os estudantes com deficiência que estão no ensino superior. Cada dissertação, tese e artigo lido, cada encontro com a professora orientadora, em cada reflexão feita a partir dos estudos, me indicou novas possibilidades, me mostrou que é muito fácil buscar o cômodo, manter um discurso de que os desafios são muitos e por isso ficamos de pés e mãos amarradas e que há muito a ser feito.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda W.; TARTUCI, Dulcéria. Garantia da formação para a educação especial: o professor formador. *Poésis Pedagógica*, Catalão, v. 19, e-64304, 2021.

AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al., org. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.  
ALCOBA, Susie de A. C. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

ALVERNAZ, Aline. **Formação Continuada online de Professores de Educação Física para a Inclusão: forjando uma PEDAGOGIA DESCAPACITISTA**. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

ARAÚJO, Daniele F. de. Formação continuada de professoras (es) em educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Estado do Rio de Janeiro. 1. ed. – Campos dos Goytacazes, RJ: **Encontrografia** Ed, 2025.

BAMPI, Luciana N. da S.; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elionai D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 18, n. 4, e9 telas, jul. /ago. 2010.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. Volumen 18, Número 2, p. 1-20, maio-agosto 2018. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>. ISSN 1409-4703.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARONI, Alexandre C. Prefácio. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P., coord. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

BISOL, Cláudia A., PEGORINI, Nicole N., VALENTINI, Carla B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise dos grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle, orgs. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-86.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e Estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves em uma escola inclusiva**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2012.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Cartão de Divulgação da agenda do Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Culturas Populares, 2007.

**BRASIL. Secretaria de Educação Especial**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

**BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

**BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

**BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar 2018: caderno de instruções (Educacenso). Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2018/caderno\\_de\\_instrucoes-censo\\_escolar2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf). Acesso em: [data de acesso].

**BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar 2021: caderno de instruções (Educacenso). Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/pesquisas\\_estatisticas\\_indicadores\\_educacionais/censo\\_escolar/orientacoes/matricula\\_inicial/caderno\\_de\\_conceitos\\_e\\_orientacoes\\_censo\\_escolar\\_2021\\_matricula\\_inicial.pdf](https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2021_matricula_inicial.pdf). Acesso em: [data de acesso].

**BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2021. Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/glossario-da-educacao-especial-2013-censo-escolar-2021>. Acesso em: [data de acesso].

**BRASIL. Decreto 12.686/2025 - Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília-DF, 2025.

CABRAL, Leonardo Santos Amancio. **Inclusão do público alvo da educação especial no ensino superior: histórico, políticas e práticas**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(3):371-387, set./dez., 2017.

CANTORINI, José R. H.; PILATTI, Luiz A.; HELMANN, Caroline L.; SILVA, Sani de C. R. da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei nº 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250016, 2020.

CANUTO NUNES, Monica Isabel. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão.

Casagrande, Rosana de C. **Modelos teóricos de compreensão da deficiência e acessibilidade atitudinal**. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14454> Submetido em: 2025-12-06 Postado em: 2025-12-1.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

Cordeiro, Kelly M., Vieira, Sheila V.S., Souza, Izadora M.S. Acessibilidade e design pedagógico inclusivo no curso de especialização EAD. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.29, n.58, p.38-55, jul./dez. 2023.

COSTA, Gerline M. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de Ensino Profissional do Estado de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus.

DIAS, Kátia A. **Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

EVARISTO, Fabiana L.; ASNIS, Valéria P.; CARDOSO, Priscila A. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 1, p. 346-361, jan./abr. 2022.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa B. da S. A compreensão das deficiências a partir das teorias dos modelos médico e social. *Psicologia Política*, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Ana Maria A., MENDONÇA, Erasto E. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo** / Paulo

Freire; organização e notas de Ana Maria Freire e Erasto Mendonça – 2ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista.** Rio de Janeiro-RJ, 2025.

IF GOIANO. **Orientações para a Atuação Profissional dos Tradutores/Interpretes de Libras/Português do IF Goiano.** Goiânia, 2015.

IF GOIANO. **Resolução 075/2015 – Estabelece a possibilidade de acúmulo de bolsas e auxílios para discentes no âmbito do IF Goiano.** Goiânia, 2015 b.

IF GOIANO. **Resolução 030/2016 - Regulamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE do IF Goiano.** Goiânia, 2016.

IF GOIANO. **Resolução 019/2017 - Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano.** Goiânia, 2017.

IF GOIANO. **Resolução 028/2020 - Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IF Goiano.** Goiânia, 2020.

IF GOIANO. **Resolução 189/2022 - Dispõe sobre o Regulamento de Tutoria de Pares do IF Goiano.** Goiânia, 2022.

IF GOIANO. **Portaria 3802 - Institui o Comitê Gestor dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – CGNAPNE.** Goiânia, 2023.

IF GOIANO. **Orienta os fluxos e procedimentos de Certificação Diferenciada dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IF Goiano.** Goiânia, 2023.

IF GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028.** Goiânia, 2024.

IF GOIANO. **Resolução 313 - Política de Ações Afirmativas e de enfrentamento ao racismo, sexismo, LGBTQIAP+1Fobia, capacitismo e demais formas de discriminação do IF Goiano.** Goiânia, 2024.

IF GOIANO. **Resolução 334 - Aprova a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do Instituto Federal Goiano.** Goiânia, 2025.

ISSA, Silvia A.C. **Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2018.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição especial.

KUHNEN, Roseli T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 28, 2023: e93040. ISSN 1518-2924.

LISBOA, Rosélia R. **Estratégias de implantação da política de atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LOPES, Hugo. **As virtudes do homem bom: um paralelismo entre Platão e Aristóteles**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2014.

MAGALHÃES, Tamara F. de A. **A luta anticapacitista na Universidade: revendo conceitos de deficiência**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica; Nova Iguaçu.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P., GUERRA, Eliana C., SILVA, Renan Antônio. Estigma e identidade na vida de pessoas com deficiência: “Alguma coisa está fora de ordem”? **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 2 n. 4, jul-ago, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas-SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, Eduardo J., Lupetina, Rafaella. Um estudo sobre a elaboração de roteiros para a entrevista semiestruturada. **REVISTA COCAR (ONLINE)**, v. 21, p. 1-19, 2024.

MARQUES, Cláudia L. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

MARTINS, Lilia Pinto. Artigo 2 - Definições. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MEDEIROS, Bruna de A. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilhas: desafios da inclusão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, maio/agosto 2010.

MENDES, Katiúscia A. M. O. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MEURER, Anne Carine. O projeto político-pedagógico de formação profissional universitária articulado com a discussão ética. In: SILUK, Ana Cláudia P. **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade**. Laboratório de Pesquisa e Documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2014.

MIRANDA, Wagner T. S. **Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLLA, Tebeje. Estudos críticos de políticas educacionais: um panorama. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Pesquisa em Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2024, p. 149-197.

MOTA, Paulo Henrique dos S.; BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 130, p. 847-860, jul./set. 2021.

NOGUEIRA, G. Artigo 1 - Propósito. In: RESENDE, A. P.C.; VITAL, F.M.P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na educação superior: novas tessituras para o campo da docência universitária**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.

Oliveira, Anna Augusta S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, janeiro-abril, 2004, v.10 n.1, p.59-74.

OLIVEIRA, Maria D. **A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM Campus Uberaba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba.

OLIVEIRA, Wanessa M.; DELOU, Cristina M.C. Estudantes público alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 10, n. 1, 2021.

OLIVER, M. J. **Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle**. In: FLYNN, R.; LEMAY, R. (Eds.). *A quarter-century of normalization and social role valorization: evolution and impact* (pp. 163-173). University of Ottawa Press. Disponível em: <https://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Rev. bras. educ. espec.* [online], 1994, v. 1, n. 2, p. 65-73. ISSN 1413-6538.

**Organização das Nações Unidas [ONU]. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

PEREIRA, Maria R.P., ROCCHEGIANE, Ticiania C., VOLANTE, Daniele P., VILARONA, Carla R., COSTA, Maria da Piedade R. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: o que dizem os documentos institucionais. **Revista Educação Especial** Santa Maria | v. 38, 2025.

PINTO, Hygor H. da C. **Políticas e ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Catalão - GO.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Pletsch, Márcia D., Leite, Lúcia P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017.

PLESTCH, Márcia Denise. **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior.** Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

PLESTCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial? Momentos: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

PLESTCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo L. V. de; CAVALCANTE, Lucélia C. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos.** In: MELO, Francisco Ricardo L. V. de; GUERRA, Érica Simony S. M.; FURTADO, Margareth M. F. D. **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas.** Campos dos Goytacazes - RJ: Encontrografia, 2021.

PLESTCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia F. de. **Educação Comum ou Especial? Análise das Diretrizes Políticas de Educação Especial Brasileiras.** *RIAEE - Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

PLETSCH, Márcia D., Mendes, Geovana M.L. Cartografias da Educação inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e prática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v30, e143p, p.1-18, 2024.

PLETSCH, Márcia D. **Perspectivas e desafios para a inclusão e a acessibilidade na Educação Superior.** Nova Iguaçu- RJ, 2025.

PRYCHODCO, Robson C.; FERNANDES, Preciosa; BITTENCOURT, Zélia R. de C. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da educação inclusiva em

Portugal. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: [data de acesso].

REIS, Larissa F. S. O. dos. **Pessoas com Deficiência em Instituições Federais de Educação Superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ROCHA, Luiz R.M. **Panorama nacional dos estudantes público alvo da educação especial na educação superior**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.

SANTOS, Gisele C. M., SANTOS, Paola P.B., PRINCÍPE, Gisele A.M.S., VALIM, Rosa, ALMEIDA, Verônica E. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial Santa Maria* | v. 36 |2023 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

SIQUEIRA, Daniel de Souza. **Cheguei no ensino superior, e agora? Letramento bilíngue de estudantes surdos como premissa para inclusão na universidade**. 2025. 80p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

SILVA, Kele C. da. **Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, Rivânia de S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

SOUZA, Adriana. **A inclusão escolar no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Aline C.; VILARONGA, Carla A. R.; FRANCESCHINI, Aline R. **A experiência do Atendimento Educacional Especializado no contexto do Instituto Federal de Educação**. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021.

TELLO, César. O Estado é o objeto de estudo da Política Educacional? Contextualizações histórico-epistemológicas. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 252-290.

TREVISAN, Suzana. **As políticas de Educação Especial em Institutos Federais: singularidades na educação profissional e tecnológica**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas.

UNESCO. **Manual para garantir equidade e inclusão na educação**. Brasília: Unesco, 2019.

VILARONGA, Carla; MENDES, Enicéia. **Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores**. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos e metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 67-86.

ZAMPROGNO, Marisange B. **As Políticas de Inclusão no Âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ZEBRATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla A. Rios; SANTOS, Jéssica R. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 27, e0196, p. 319-336, jan.-dez. 2021.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS SERVIDORES QUE TRABALHAM NA REITORIA DO IF GOIANO E QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS SERVIDORES QUE TRABALHAM NA REITORIA DO IF GOIANO E QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

Prezado (a) participante, esse roteiro faz parte da pesquisa “Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. Ele será utilizado como guia para as entrevistas não estruturadas, parte integrante da pesquisa de doutorado de Monica Isabel Canuto Nunes, discente vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), sob a orientação da professora doutora Márcia Denise Pletsch. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de acesso, permanência e êxito destinadas aos estudantes público da educação especial, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano.

#### **Contextualização**

- a) Apresentação da pesquisadora e abordar os objetivos da pesquisa;
- b) Informar que a entrevista será gravada e que tudo que possa identificá-la não será revelado na pesquisa, preservando o anonimato.

#### **Informações do (a) participante entrevistado (a)**

**Por favor, conte um pouco sobre você.**

- a) Qual é a sua formação?
- b) Experiencia profissional?
- c) Cargo que ocupa na reitoria? Há quanto tempo?
- d) Qual sua relação e/ou experiencias com a educação especial e inclusão?
- e) Tem formação específica em educação especial e inclusão?

#### **Questões gerais sobre inclusão educacional**

- f) Como você definiria "inclusão educacional" no contexto das políticas públicas que você ajuda a formular?
- g) Quais são os principais desafios enfrentados na criação de políticas de inclusão educacional?
- h) Na sua opinião, quais grupos populacionais mais se beneficiam dessas políticas? Existem grupos que ainda estão sub-representados?

#### **Processo de Formulação de Políticas**

- a) Como ocorre o processo de elaboração das políticas de inclusão educacional?
- b) Quais são as principais diretrizes e bases legais que orientam a formulação dessas políticas?
- c) Como os diferentes atores (governos, sociedade civil, educadores, famílias) são envolvidos no

processo de criação dessas políticas?

- d) Quais critérios são usados para definir as prioridades nas políticas de inclusão educacional?

### **Implementação das Políticas**

- a) Quais são os maiores desafios enfrentados na implementação das políticas de inclusão educacional?
- b) Como os gestores garantem que as políticas estejam sendo efetivamente aplicadas nos *campi* do IF Goiano?
- c) Que tipo de acompanhamento ou avaliação é realizado para medir o impacto dessas políticas?

### **Reflexões sobre o Futuro das Políticas de Inclusão**

- a) Quais melhorias ou ajustes você acredita serem necessários para o futuro das políticas de inclusão educacional?
- b) Quais os efeitos das políticas no que se refere ao aumento no acesso de estudantes PEE no IF Goiano? E os impactos na permanência e aprendizado?

### **Considerações Finais**

- a) Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o tema da inclusão educacional que não abordamos durante a entrevista?
- b) O que você considera ser o maior avanço nas políticas de inclusão educacional até agora?

### **Encerramento**

Agradeço imensamente pelo tempo e contribuição. Informo que os resultados da pesquisa serão amplamente divulgados.

Monica Isabel Canuto Nunes

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADA AOS COORDENADORES DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS - NAPNE**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS COORDENADORES DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS - NAPNE**

Prezado (a) participante, esse roteiro faz parte da pesquisa “Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. Ele será utilizado como guia para as entrevistas não estruturadas, parte integrante da pesquisa de doutorado de Monica Isabel Canuto Nunes, discente vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), sob a orientação da professora doutora Márcia Denise Pletsch. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de acesso, permanência e êxito destinadas aos estudantes público da educação especial, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano.

#### **Contextualização**

- a) Apresentação da pesquisadora e abordar os objetivos da pesquisa;
- b) Informo que a entrevista será gravada e que tudo que possa identificá-la não será revelado na pesquisa, preservando o anonimato.

#### **Informações do (a) participante entrevistado (a)**

**Por favor, conte um pouco sobre você.**

- a) Qual é a sua formação?
- b) Experiencia profissional?
- c) Cargo que ocupa? Há quanto tempo?
- d) Qual sua relação e/ou experiências com a educação especial e inclusão?
- e) Tem formação específica em educação especial e inclusão?

#### **Questões gerais sobre inclusão educacional**

- a) Você já foi convidado a participar da formulação das políticas de educação especial e inclusão no âmbito do IF Goiano? De que maneira participou?

**Caso sua resposta seja positiva, responda as duas questões abaixo:**

- a) Como você definiria "inclusão educacional" no contexto das políticas públicas que você ajuda a formular?
- b) Quais são os principais desafios enfrentados na criação de políticas de inclusão educacional?

**Processo de Formulação de Políticas**

- a) Como ocorre o processo de elaboração das políticas de inclusão educacional?
- b) Quais são as principais diretrizes e bases legais que orientam a formulação dessas políticas?
- c) Como os diferentes atores (governos, sociedade civil, educadores, famílias) são envolvidos no processo de criação dessas políticas?
- d) Você saberia me dizer quais critérios são usados para definir as prioridades nas políticas de inclusão educacional?

**Implementação das Políticas**

- a) Quais são os maiores desafios enfrentados na implementação das políticas de inclusão educacional?
- b) Como coordenador (a) do NAPNE, você vê as políticas aprovadas sendo efetivamente aplicadas no seu Campus?
- c) Que tipo de acompanhamento ou avaliação é realizado para medir o impacto dessas políticas?

**Reflexões sobre o Futuro das Políticas de Inclusão**

- a) Quais melhorias ou ajustes você acredita serem necessários para o futuro das políticas de inclusão educacional e que atendam a realidade do seu Campus?
- b) Quais os efeitos das políticas no que se refere ao aumento no acesso de estudantes PEE no IF Goiano? E os impactos na permanência e aprendizado?

**Considerações Finais**

- a) Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o tema da inclusão educacional que não abordamos durante a entrevista?
- b) O que você considera ser o maior avanço nas políticas de inclusão educacional até agora?

**Encerramento**

Agradeço imensamente pelo tempo e contribuição. Informo que os resultados da pesquisa serão amplamente divulgados.

Monica Isabel Canuto Nunes

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus Nova Iguaçu  
Instituto Multidisciplinar  
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos  
e Demandas Populares**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Para pesquisa na área de ciências humanas e sociais

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. O objetivo geral desta pesquisa é: Analisar as políticas de acesso, permanência e êxito destinadas aos estudantes público da educação especial, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano. Os objetivos específicos são: -analisar os documentos, resoluções, normativas, diretrizes aprovadas pelo IF Goiano para a Educação Especial e Inclusão; traçar o perfil dos alunos público da educação especial que ingressaram no ensino superior, nos cursos de graduação, no âmbito do Instituto Federal Goiano; averiguar o tempo que os estudantes público da educação especial percorrem desde o ingresso até a conclusão e quais variáveis interferem neste percurso. desvelar como as políticas de educação especial e inclusão se materializam na vida acadêmica dos estudantes público da educação especial. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Monica Isabel Canuto Nunes, Técnica Administrativa do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identifica-lo (a). Garantimos a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados envolvem análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. Os dados serão analisados à luz da análise

documental e do método documentário. As entrevistas semiestruturadas serão direcionadas aos profissionais que atuam na reitoria do IF Goiano e que respondem pela Educação Especial. Os estudantes público da educação especial vão participar dos grupos de discussão.

As entrevistas semiestruturadas serão feitas de forma individual, serão previamente agendadas, ocorrerão de forma presencial ou remota, em espaço e tempo definido entre as partes interessadas. As falas serão gravadas e transcritas posteriormente com o intuito de responder aos objetivos central e secundários da pesquisa. Os grupos de discussão serão constituídos pelo número de estudantes com deficiência que estão matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano Campus Urutaí, com uma frequência de encontros a serem definidos de acordo com as temáticas que surgirão. A questão inicial norteadora será “Como vocês vêem as políticas de educação especial e inclusão no *campus* de vocês”. Tanto as entrevistas quanto os grupos de discussão ocorrerão entre os meses de março a julho de 2025, no tempo e espaço definidos entre os envolvidos. Todos os encontros serão gravados.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: um desconforto mínimo, no âmbito intelectual, psicológico ou emocional, relacionado as questões das entrevistas e dos grupos de discussão que serão organizadas de forma coletiva, que podem desencadear, sentimentos diversos ligados ao fato de compartilhar situações vivenciadas durante sua trajetória no curso de graduação, gerando incômodo ao tratar de algo pessoal ou confidencial, ou ainda ansiedade e vergonha em lembrar episódios de desconforto. Para minimizar esses riscos, Caso sinta algum incômodo ao responder às perguntas ou participar dos grupos de discussão, você terá total liberdade para não responder a determinadas questões ou interromper sua participação quando desejar. Durante as entrevistas, você terá tempo suficiente para refletir sobre as perguntas e responder com calma, podendo fazer pausas sempre que achar necessário.

Nos grupos de discussão, as conversas serão conduzidas de forma acolhedora e respeitosa. A pesquisadora será responsável apenas por propor temas iniciais e incentivar a interação entre os participantes, garantindo um ambiente confortável e seguro. As perguntas subsequentes surgirão do próprio grupo, promovendo uma troca espontânea e livre de pressão.

Além disso, os encontros serão realizados em locais seguros, como o *campus* do IF Goiano ou de forma remota, dependendo do que for mais conveniente para o grupo. A pesquisadora seguirá rigorosamente os cuidados éticos, assegurando que você participe apenas dentro dos limites do que se sentir à vontade em compartilhar.

Ao participar desta pesquisa, você terá benefícios diretos e indiretos. O de contribuir para ampliar a compreensão sobre como as políticas de educação especial e inclusão impactam a vida acadêmica, especialmente no que diz respeito ao acesso, permanência e êxito (ou não) nos cursos do IF Goiano. De forma direta, sua participação ajudará a identificar desafios e propor soluções que podem melhorar as condições de estudo e promover uma educação mais inclusiva e acessível.

De forma indireta, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais justas, beneficiando toda a comunidade acadêmica e tornando o ambiente educacional mais acolhedor e igualitário para todos.

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.

Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador 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. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa através da publicação de artigos, trabalhos científicos e a tese final.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do telefone (64) 99212-6659, pelo e-mail [monica.canuto@edu.br](mailto:monica.canuto@edu.br) e endereço profissional/institucional Instituto Federal Goiano Campus Urutai, Fazenda Palmital, Urutaí-GO.

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE\_\_\_\_\_. 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: \_\_\_\_\_

### **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: \_\_\_\_\_

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

*Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)*

*Nome:*

\_\_\_\_\_

*Assinatura:*

\_\_\_\_\_

*Atenção: A assinatura não poderá ser apresentada em página isolada do texto.*

## ANEXO A – PARECER\_CONSUBSTANCIADO\_CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

**Pesquisador:** MONICA ISABEL CANUTO NUNES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 84315424.7.0000.0311

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.310.676

#### Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:

A pesquisadora relata que se trata de um projeto que seguirá uma abordagem qualitativa e participativa, centrada na interação entre a pesquisadora e os participantes, visando compreender o impacto das políticas de inclusão para estudantes com deficiência nos cursos de graduação do Instituto Federal Goiano. Para a realização da pesquisa definimos como corpus os anos de 2016 a 2025, tendo como marco a implementação da Lei de Reserva de Vagas, que ampliou o acesso ao ensino superior para estudantes público da educação especial (PEE). Os participantes incluirão profissionais da reitoria do IF Goiano, coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e estudantes público da educação especial (PEE). Serão utilizados três instrumentos principais para a coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. A análise documental focará em

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.310.676

políticas e regulamentos de inclusão. As entrevistas serão conduzidas com profissionais envolvidos diretamente com a educação especial, enquanto os grupos de discussão serão realizados com estudantes PEE no Campus Urutaí, buscando compreender suas percepções sobre as políticas inclusivas. Os dados coletados serão analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), e o método documentário de interpretação será empregado para a análise dos grupos de discussão, conforme desenvolvido por Bohnsack e Weller (2010). Esses procedimentos permitirão captar tanto as interpretações explícitas quanto os significados subjacentes das experiências dos estudantes com as políticas de inclusão.

A pesquisadora não apresentou equipe de pesquisa, tampouco especificou o número da amostra.

Metodologia de análise:

Na análise dos dados, utilizaremos alguns critérios estabelecidos pela análise de conteúdo, definida por Bardin (1977 p.38) como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”*. Nas diferentes fases da análise de conteúdo, a pré-análise representa a oportunidade de organizar os dados recolhidos e fazer, o que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referência dos índices e a elaboração de indicadores. A análise dos dados produzidos através do grupo de discussão será feita a partir do método documentário de interpretação, desenvolvido por Karl Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack.

Desfecho primário: não se aplica.

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão de participantes da pesquisa são: servidores que trabalham na reitoria

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.310.676

do IF Goiano,  
atuando especificamente com a educação especial e inclusão; servidores que coordenam os NAPNEs nos Campus e estudantes público da educação especial matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano Campus Urutai. Todos precisam aceitar participar da pesquisa e ter assinado o TCLE.

**Critério de Exclusão:**

Os critérios de exclusão de participantes da pesquisa são: servidores da reitoria que não estão atuando diretamente com educação especial e inclusão, servidores dos Campus que não estão vinculados ao NAPNE, estudantes que não são público da educação especial e os que não aceitaram e não assinaram o TCLE.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar as políticas de acesso, permanência e êxito destinadas aos estudantes público da educação especial, matriculados nos cursos de graduação do IF Goiano.

**Objetivo Secundário:**

-Analisar os documentos, resoluções, normativas, diretrizes aprovadas pelo IF Goiano para a Educação Especial e Inclusão; -Traçar o perfil dos alunos público da educação especial que ingressaram no ensino superior, nos cursos de graduação, no âmbito do Instituto Federal Goiano;- Averiguar o tempo que os estudantes público da educação especial percorrem desde o ingresso até a conclusão e quais variáveis interferem neste percurso.- Desvelar como as políticas de educação especial e inclusão se materializam na vida acadêmica dos estudantes público da educação especial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar  
**Bairro:** ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000  
**UF:** RJ **Município:** SEROPEDICA  
**Telefone:** (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.310.676

Para os e as participantes da pesquisa existe a possibilidade de um desconforto mínimo, no âmbito intelectual, psicológico ou emocional, relacionado as questões das entrevistas e dos grupos de discussão que serão organizadas de forma coletiva, que podem desencadear, sentimentos diversos ligados ao fato de compartilhar situações vivenciadas durante sua trajetória no curso de graduação, gerando incômodo ao tratar de algo pessoal ou confidencial, ou ainda ansiedade e vergonha em relembrar episódios de desconforto. Visando minimizar esses riscos, orientamos os e as participantes da pesquisa que apenas respondam as questões as quais se sentirem confortáveis em fazê-lo, estando atentas sempre aos sinais de desconforto psicológico ou emocional. Os e as participantes terão tempo hábil para responder às questões propostas na entrevista com calma, sendo possível realizar pausas, visando maior conforto. Nos grupos de discussão as conversas serão conduzidas pelos estudantes e haverá a mediação da pesquisadora somente quando for propor temas e buscar a interação do grupo, o que acreditamos não gerar desconforto. Fisicamente, acredita-se não haver riscos, posto que os e as participantes responderão às entrevistas em um local seguro e os grupos de discussão poderão ocorrer no próprio Campus onde estudam ou de forma remota, a critério dos grupos. A pesquisadora compromete-se a tomar todos os cuidados éticos na elaboração da entrevista, sendo os e as participantes livres para só responder aquilo que se sentir a vontade ao fazê-lo. Em relação aos grupos de discussão a pergunta norteadora inicial será proposta e as seguintes sairão do próprio grupo, sempre com o acompanhamento da pesquisadora.

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.310.676

**Benefícios:**

Os benefícios oriundos da participação serão contribuir de forma direta e indireta para ampliar a discussão sobre os impactos das políticas de educação especial e inclusão na realidade de cada um, especialmente nos aspectos ligados ao acesso, permanência e êxito nos cursos de graduação do IF Goiano, além de contribuir para a promoção da equidade, promovendo uma educação mais justa e democrática para todos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de segunda submissão de protocolo original, em que foram atendidas todas as pendências solicitadas.

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética, entretanto, o projeto não menciona de onde serão obtidos os recursos apontados no orçamento especificado, de modo que cabe enfatizar que a apreciação ética do projeto pelo CEP não se associa a nenhuma responsabilização institucional quanto aos recursos orçados.

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

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

O(A) proponente apresentou os seguintes documentos com pendência:

**Recomendações:**

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.310.676

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

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                           | Postagem               | Autor                         | Situação |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2427538.pdf     | 09/12/2024<br>19:16:31 |                               | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Detalhado_modificado.pdf                  | 09/12/2024<br>19:12:43 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Cronograma                                                | Cronograma_modificado.jpg                         | 09/12/2024<br>18:59:41 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Outros                                                    | Termo_de_uso_de_imagem_e_voz_UFRRJ_modificado.pdf | 09/12/2024<br>18:53:12 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Area_CienciasHumanasSocais_modificado.pdf    | 09/12/2024<br>14:34:41 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaDeRosto_modificado.pdf                       | 09/12/2024<br>14:30:57 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Detalhado.pdf                             | 14/10/2024<br>09:50:31 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Outros                                                    | 10TERMO_ANUENCIA_INSTITUCIONAL.pdf                | 14/10/2024<br>09:49:15 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Outros                                                    | 9Entrevista_reitoria.pdf                          | 14/10/2024<br>09:48:30 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Outros                                                    | 8Entrevista_NAPNE.pdf                             | 14/10/2024<br>09:48:01 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito   |
| Declaração de                                             | 4Declaracao_dos_pesquisadores_M                   | 14/10/2024             | MONICA ISABEL                 | Aceito   |

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.310.676

|                                                           |                                            |                        |                               |        |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------|-------------------------------|--------|
| Pesquisadores                                             | onica_assinado.pdf                         | 09:46:35               | CANUTO NUNES                  | Aceito |
| Cronograma                                                | 2Cronograma.pdf                            | 14/10/2024<br>09:45:53 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito |
| Orçamento                                                 | 6Orçamento.pdf                             | 14/10/2024<br>09:45:38 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 7TCLE_Area_CienciasHumanasSocais_UFRRJ.pdf | 14/10/2024<br>09:45:20 | MONICA ISABEL<br>CANUTO NUNES | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SEROPEDICA, 19 de Dezembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Valeria Nascimento Lebeis Pires**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar  
**Bairro:** ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000  
**UF:** RJ **Município:** SEROPEDICA  
**Telefone:** (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrj.br