

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU  
Mestrado profissional em educação**

**FRANCINE GUERREIRO DA SILVA**

**POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO  
FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM JAGUARÃO**

**Jaguarão  
2026**

**FRANCINE GUERREIRO DA SILVA**

**POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO  
FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM JAGUARÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Brandão Machado

Linha de pesquisa: Política e gestão da educação

**Jaguarão  
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

d586p da Silva, Francine Guerreiro  
POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO  
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM JAGUARÃO / Francine  
Guerreiro da Silva.  
180 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2026.

"Orientação: Juliana Brandão Machado".

1. Políticas inclusivas. 2. Educação Profissional e  
Tecnológica. 3. Políticas do cuidado. 4. Educação inclusiva.  
5. Formação docente. I. Título.

**FRANCINE GUERREIRO DA SILVA**

**POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
NO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM JAGUARÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 23 de abril de 2026.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado  
Orientadora  
UFRGS/UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues  
UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga  
IFSP



---

Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 04/05/2026, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



---

Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 04/05/2026, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



---

Assinado eletronicamente por **Carla Ariela Rios Vilaronga, Usuário Externo**, em 04/05/2026, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2030220** e o código CRC **BAED7D29**.

---

## AGRADECIMENTOS

A minha trajetória no mestrado só foi possível porque, ao longo do caminho, encontrei pessoas que me sustentaram, acolheram e acreditaram em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava.

À minha família, pai, mãe e irmãos, meu primeiro e eterno alicerce, deixo minha gratidão mais profunda. Obrigada por apoiarem meus sonhos, por compreenderem minhas ausências e por me oferecerem, todos os dias, amor, incentivo e o lembrete silencioso de que eu nunca caminho sozinha. Ao meu esposo Adriano, agradeço por cada gesto, cada palavra de apoio e por estar comigo em todas as horas, especialmente nas que mais precisei. O teu companheirismo tornou este processo mais leve e possível.

Às amigas da vida acadêmica que caminharam comigo desde o início Kate, Carol e Liana deixo um agradecimento cheio de carinho. Kate, obrigada por me acolher, incentivar e dividir comigo aquilo que sabias quando tudo ainda era novo e incerto, e ao longo de todo o percurso. Carol e Liana, obrigada pela força diária, pelas palavras que me fizeram seguir e por não deixarem que eu desistisse. A presença de vocês tornou essa jornada menos pesada e muito mais humana.

À Grazi, agradeço profundamente por todo apoio, pelas conversas e pela tua presença constante. À Dari, obrigada por estar sempre ao meu lado, me incentivando com carinho e lembrando, nas horas certas, que eu tinha força para continuar, mesmo quando o caminho parecia longo demais.

À minha orientadora, professora Ju, deixo um agradecimento que carrego com enorme afeto. Obrigada por caminhar comigo com paciência, firmeza e delicadeza; por confiar no meu trabalho, por apoiar minhas ideias, por me ouvir e me orientar quando eu mais precisava. A tua postura acolhedora e comprometida tornou o mestrado menos solitário e infinitamente mais significativo. A tua mão estendida foi decisiva para que eu chegasse até o fim, e por isso guardo contigo uma gratidão que não cabe apenas em palavras.

E, em memória, agradeço ao João Marcos. Foi ele quem me ensinou, lá no início da minha trajetória, o verdadeiro sentido da escuta, do acolhimento, do amor e da dedicação à educação inclusiva. Sua presença permanece viva em cada escolha que faço, e seu legado segue iluminando meu caminho.

A cada pessoa que fez parte deste percurso, deixo meu mais sincero e emocionado obrigada. Este trabalho também pertence a vocês.

## RESUMO

A pesquisa analisou as políticas inclusivas destinadas a estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), resultando em um produto técnico-tecnológico formativo voltado ao fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo geral foi analisar as políticas inclusivas para estudantes com deficiência no IFSul, a partir do desenvolvimento de processo de formação de professores no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas. Os objetivos específicos consistiram em: identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência matriculados no IFSul; investigar as percepções dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas; e estimular o debate e a reflexão sobre inclusão educacional e a efetivação das políticas inclusivas no contexto do IFSul. A pesquisa fundamentou-se em conceitos relacionados ao modelo social da deficiência, ao protagonismo das pessoas com deficiência, à política do cuidado e às normativas institucionais que orientam a inclusão, sendo as políticas inclusivas nacionais e institucionais a base para análise das práticas pedagógicas. A metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção, escolhida pela possibilidade de diagnosticar a realidade institucional e, posteriormente, promover uma ação formativa capaz de transformar práticas e ampliar compreensões. Participaram da fase diagnóstica dezoito docentes do IFSul - Câmpus Jaguarão e o coordenador do NAPNE, enquanto a etapa de intervenção contou com cinquenta inscitos e vinte concluintes de diferentes Institutos Federais, que integraram quatro encontros formativos e responderam a instrumentos avaliativos. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados na etapa diagnóstica, entrevista com o coordenador do NAPNE e instrumentos avaliativos utilizados ao final dos encontros formativos, possibilitando analisar as percepções dos participantes. A intervenção buscou responder às fragilidades identificadas no diagnóstico, relacionadas ao desconhecimento da legislação, às dúvidas sobre a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às dificuldades na elaboração e aplicação do Plano Educação Individualizado (PEI), que resultaram no produto técnico-tecnológico, constituído por um material educativo digital em formato de *padlet*, organizado com conteúdo sobre políticas inclusivas, normativas institucionais do IFSul, AEE, PEI e práticas pedagógicas inclusivas, voltado a apoiar e promover o debate entre os educadores, por meio de uma formação que contribuiu para uma melhor compreensão das práticas inclusivas no dia a dia. Os resultados revelaram avanços significativos no entendimento dos modelos de deficiência, das políticas inclusivas e da articulação entre legislação e prática pedagógica, além de evidenciarem maior segurança docente na interpretação da Resolução n.366/2023, que regulamenta os processos inclusivos para estudantes com necessidades educacionais específicas na instituição. O estudo demonstrou que a formação continuada pode fortalecer a cultura institucional de inclusão e contribuir para práticas pedagógicas mais consistentes, apontando a necessidade de ampliar ações formativas que consolidem, de modo permanente, as políticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Políticas inclusivas; Educação Profissional e Tecnológica; Políticas do cuidado; Educação inclusiva; Formação docente.

## RESUMEN

La investigación analizó las políticas inclusivas destinadas a estudiantes con discapacidad en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), desarrollada en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), dando como resultado un producto técnico-tecnológico formativo orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas. El objetivo general fue analizar las políticas inclusivas para estudiantes con discapacidad en el IFSul, a partir del desarrollo de un proceso de formación docente en el ámbito de las prácticas pedagógicas inclusivas. Los objetivos específicos consistieron en: identificar las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad matriculados en el IFSul; investigar las percepciones de los docentes sobre las prácticas pedagógicas inclusivas; y promover el debate y la reflexión sobre la inclusión educativa y la implementación efectiva de las políticas inclusivas en el contexto del IFSul. La investigación se fundamentó en conceptos relacionados con el modelo social de la discapacidad, el protagonismo de las personas con discapacidad, la política del cuidado y las normativas institucionales que orientan la inclusión, siendo las políticas inclusivas nacionales e institucionales la base para el análisis de las prácticas pedagógicas. La metodología adoptada fue la investigación-intervención, elegida por la posibilidad de diagnosticar la realidad institucional y, posteriormente, promover una acción formativa capaz de transformar prácticas y ampliar comprensiones. Participaron en la fase diagnóstica diecisiete docentes del IFSul – Campus Jaguarão y el coordinador del NAPNE, mientras que la etapa de intervención contó con cincuenta participantes inscritos y veinte que concluyeron el proceso, provenientes de diferentes Institutos Federales, quienes participaron en cuatro encuentros formativos y respondieron a instrumentos de evaluación. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios aplicados en la etapa diagnóstica, una entrevista con el coordinador del NAPNE y los instrumentos de evaluación utilizados al final de los encuentros formativos, lo que permitió analizar las percepciones de los participantes. La intervención buscó responder a las debilidades identificadas en el diagnóstico, relacionadas con el desconocimiento de la legislación, las dudas sobre la función de la Atención Educativa Especializada (AEE) y las dificultades en la elaboración y aplicación del Plan Educativo Individualizado (PEI). Como resultado, se desarrolló un producto técnico-tecnológico constituido por un material educativo digital en formato Padlet, organizado con contenidos sobre políticas inclusivas, normativas institucionales del IFSul, AEE, PEI y prácticas pedagógicas inclusivas, orientado a apoyar y promover el debate entre los educadores, mediante una formación que contribuyó a una mejor comprensión de las prácticas inclusivas en la vida cotidiana. Los resultados revelaron avances significativos en la comprensión de los modelos de discapacidad, de las políticas inclusivas y de la articulación entre la legislación y la práctica pedagógica, además de evidenciar una mayor seguridad docente en la interpretación de la Resolución n.º 366/2023, que regula los procesos inclusivos para estudiantes con necesidades educativas específicas en la institución. El estudio demostró que la formación continua puede fortalecer la cultura institucional de inclusión y contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas más consistentes, señalando la necesidad de ampliar las acciones formativas que consoliden, de manera permanente, las políticas inclusivas en la Educación Profesional y Tecnológica.

**Palabras clave:** Políticas inclusivas; Educación Profesional y Tecnológica; Políticas del cuidado; Educación inclusiva; Formación docente.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais Marcos Legais da Educação Inclusiva.....	22
Figura 2 - Principais políticas de inclusão da educação profissional e tecnológica do IF Sul ..	31
Figura 3 - Região selecionada .....	47
Figura 4 - Localização do Câmpus Jaguarão.....	59
Figura 5 - Pôster de divulgação online .....	67
Figura 6 - 1º Encontro Formativo .....	68
Figura 7 - 2º Encontro Formativo .....	70
Figura 8 - 3º Encontro Formativo .....	71
Figura 9 - 4º Encontro Formativo .....	71
Figura 10 - Descrição do vídeo no Youtube.....	74
Figura 11 - Padlet dos Encontros Formativos .....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicadores de dissertações e teses a partir do descritor 1 - “Educação especial” AND “educação profissional e tecnológica” .....	49
Gráfico 2 - Indicadores de dissertações e teses a partir do descritor 2 - “Educação inclusiva” AND “educação profissional e tecnológica” .....	51
Gráfico 3 -Nível de Interesse na Formação Continuada.....	65
Gráfico 4 - Área de atuação.....	86
Gráfico 5 - Formação.....	86
Gráfico 6 - Nível de Conhecimento Atual sobre Adaptação Curricular para Pessoas com Deficiência.....	87
Gráfico 7 - Frequência de Adaptação de Materiais Didáticos para Estudantes com Deficiência .....	88
Gráfico 8 - Percepção do Impacto das Adaptações Curriculares na Aprendizagem de Estudantes com Deficiência .....	88
Gráfico 9 - Nível de Preparação para Aplicar Estratégias de Adaptação Curricular Conforme a Resolução CONSUP/IFSul nº 366/2023 .....	90
Gráfico 10 - Qualidade da Documentação das Adaptações Curriculares para Estudantes com Deficiência.....	91
Gráfico 11 - Importância da Resolução CONSUP/IFSul nº 366/2023 no Processo de Adaptação Curricular.....	92
Gráfico 12 - Impacto da Formação Específica sobre Adaptação Curricular na Formação Inicial ou Contínua .....	92
Gráfico 13 - Eficácia dos Recursos e Suportes Institucionais na Implementação de Adaptações Curriculares para Pessoas com Deficiência.....	93
Gráfico 14 - Faixa etária dos participantes.....	106
Gráfico 15 - Formação inicial dos participantes.....	107
Gráfico 16 – Titulação atual dos participantes .....	107
Gráfico 17 - Participantes autodeclarados pessoas com deficiência .....	108
Gráfico 18 - Atuação profissional .....	108
Gráfico 19 - Instituição que atua .....	109
Gráfico 20 - Campus que atua .....	109
Gráfico 21 - Presença de conteúdos sobre inclusão na formação inicial.....	110
Gráfico 22 - Nível de familiaridade com modelos de compreensão da deficiência (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade).....	111
Gráfico 23 - Nível de familiaridade com políticas nacionais de inclusão (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade).....	112
Gráfico 24 - Nível de familiaridade com normativas institucionais (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade).....	112
Gráfico 25 - Nível de familiaridade com o protagonismo das pessoas com deficiência.....	113
Gráfico 26 - Nível de familiaridade com a política do cuidado na educação inclusiva (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade) .....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Trabalhos encontrados descritor 1 (2015–2024).....	49
Quadro 2 - Trabalhos encontrados com o descritor 2 (2015–2024).....	51
Quadro 3 - Dados gerais da dissertação selecionadas a partir do descritor 2 - “Educação inclusiva” AND “educação profissional e tecnológica”.....	52
Quadro 4 - Quantitativo de Docentes do IFSul Câmpus Jaguarão .....	59
Quadro 5 - Encontros Formativos .....	66
Quadro 6 - Questões utilizadas no questionário diagnóstico aos professores .....	84
Quadro 7 - Desafios na implementação de adaptações curriculares em sala de aula .....	94
Quadro 8 - Sugestões para a formação docente.....	95
Quadro 9 - Síntese das categorias temáticas construídas a partir da Análise de Conteúdo....	115

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jaguarão

DEGAE - Departamento de Gestão de Assistência Estudantil

EAD – Ensino a Distância

EC - Estado do Conhecimento

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETEP- Equipe técnico-pedagógica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEA - Plano de Ensino Adaptado

PEI - Plano Educacional Individualizado

PMJ - Prefeitura municipal de Jaguarão

PNE - Pessoas com necessidades específicas

TILS - Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>8</b>
<b>2 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Concepções sobre a Deficiência: A Primazia do Modelo Social e a Crítica aos Modelos Médico e Biopsicossocial .....</b>	<b>14</b>
3.1.1 Cuidado como Prática Ético-Política na Educação Inclusiva .....	19
<b>3.2 Legislação Educacional e Políticas de Inclusão: Impactos na Educação Profissional Tecnológica .....</b>	<b>21</b>
3.2.1 Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: normativas do IFSul .....	29
3.2.2 Atendimento Educacional Especializado e Equipe Multiprofissional: Interfaces entre Legislação e Prática Inclusiva .....	37
<b>3.3 A Formação Docente para a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica .....</b>	<b>41</b>
<b>3.4 Estado do conhecimento .....</b>	<b>46</b>
3.4.1 Descritor 1: “Educação especial” <i>AND</i> “educação profissional e tecnológica” ....	48
3.4.2 Descritor 2: “Educação inclusiva” <i>AND</i> “educação profissional e tecnológica” ...	50
3.4.3 Análise das produções científicas selecionadas .....	53
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 Abordagem metodológica.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 Pesquisa diagnóstica: instrumentos e procedimentos.....</b>	<b>61</b>
<b>4.4 Pesquisa-intervenção: instrumentos e procedimentos.....</b>	<b>62</b>
<b>4.5 Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>63</b>
<b>4.6 Aspectos éticos .....</b>	<b>64</b>
<b>4.7 A intervenção: encontros formativos .....</b>	<b>64</b>
<b>4.8 Produto Técnico-tecnológico .....</b>	<b>73</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 Pesquisa diagnóstica .....</b>	<b>78</b>
5.1.1 Análise da Resolução 366/2023 .....	78
5.1.2 Questionário aos professores do IFSul Câmpus Jaguarão .....	84

5.1.3 Entrevista com o coordenador do NAPNE .....	97
<b>5.2 Análise e Discussão da Intervenção .....</b>	<b>105</b>
5.2.1 Caracterização do grupo participante e conhecimentos iniciais .....	105
5.2.2 Concepções de deficiência e educação inclusiva .....	116
5.2.3 Políticas inclusivas e processos de institucionalização na EPT .....	122
5.2.4 Participação social e autonomia das pessoas com deficiência .....	128
5.2.5 Cuidado e organização institucional das práticas inclusivas .....	135
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>169</b>

## **1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Considero pertinente apresentar minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, uma vez que minhas vivências e observações no campo da educação inclusiva constituíram elementos que impulsionaram meu interesse e direcionaram minha atuação investigativa neste campo específico. Os desafios contextuais enfrentados ao longo do percurso, especialmente nas interações institucionais e pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência, foram determinantes para a concepção e desenvolvimento da presente pesquisa.

Meu primeiro contato com a Educação Especial e Inclusiva ocorreu em 2012, quando ingressei como estagiária na Prefeitura Municipal de Jaguarão (PMJ), atuando diretamente na área de Educação Especial. Inicialmente, fui designada para a função de “cuidadora de crianças com deficiência”, termo utilizado na época. Durante o período de estágio, foram oferecidos cursos introdutórios sobre diferentes tipos de deficiência e sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), os quais foram fundamentais para meu desenvolvimento e para o contato com crianças com deficiência. Em um desses cursos, aprofundei meus conhecimentos em Libras. Ao longo de dois anos, tive a oportunidade de acompanhar e auxiliar estudantes com diferentes tipos de deficiência, incluindo autismo, síndrome de Down, deficiência intelectual leve, deficiência motora e surdez.

Do segundo semestre de 2014 até o final de 2016, estive empregada por meio de um contrato terceirizado firmado entre a PMJ e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Jaguarão, com a atribuição específica de trabalhar com estudantes surdos. No referido contrato de trabalho, constava minha função como professora de alunos com deficiência auditiva e surdez, entretanto, na prática, desempenhava o papel de apoio na tradução e interpretação da Libras, uma vez que, à época, não possuía as qualificações necessárias para atuar como Tradutora e Intérprete de Libras (TILS).

Simultaneamente, ingressei na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) no mesmo ano, para cursar Letras Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas. Foi durante este curso que frequentei as disciplinas de Libras I e Libras II, nas quais aprofundei meus conhecimentos na área da interpretação, além de participar de outros cursos externos à UNIPAMPA relacionados à tradução e interpretação na Libras.

Em 2017, obtive as qualificações necessárias para atuar como TILS e fui aprovada no processo seletivo da PMJ para ocupar tal cargo. No entanto, no mesmo ano, interrompi meus estudos universitários devido a questões pessoais e optei por ingressar em um curso de contabilidade, continuando minha jornada de aprendizado, mesmo sendo em outra área. Concluí o referido curso e, no segundo semestre de 2018, retornei à UNIPAMPA como estudante do

curso de Letras-Português na modalidade de educação a distância (EAD). Durante esse período, continuei a desempenhar minhas funções na PMJ até meados do segundo semestre de 2019.

Durante minha trajetória na PMJ, pude perceber e compreender as dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas inclusivas para estudantes surdos. A maioria dos professores não realizava tais práticas de inclusão com esses estudantes, sendo raros aqueles que o faziam.

Em 2020, iniciei minhas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) como TILS. A partir dessa inserção institucional, desenvolvi um interesse mais aprofundado nas questões de acessibilidade, ao integrar o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Durante essa experiência, identifiquei uma lacuna significativa: os docentes das áreas técnica e propedêutica dos cursos técnicos do IFSul câmpus Jaguarão, apesar de possuírem formação em cursos de licenciatura ou curso de licenciatura para graduados, não haviam recebido formação adequada sobre práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência. Esta lacuna foi reconhecida como uma questão relevante, especialmente após a promulgação da normativa CONSUP/IFSul nº 366/2023 (IFSul, 2023), que aprovou o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do IFSul. Nesse contexto, concomitantemente à entrada em vigor dessa normativa, iniciei minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA – Campus Jaguarão (PPGEdu), no segundo semestre de 2023, desenvolvendo a pesquisa no IFSul. Posteriormente, no segundo semestre de 2024, passei a atuar como TILS na UNIPAMPA. Embora atualmente atue como TILS na UNIPAMPA, optei por manter minha pesquisa no IFSul devido à minha experiência prévia nessa instituição e por sua relevância no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), alinhando-se com o tema da minha investigação.

Com base nas experiências acumuladas ao longo do tempo, especialmente no contexto da EPT no IFSul e na atuação junto ao NAPNE, identifiquei uma série de questões relevantes para a pesquisa sobre políticas inclusivas voltadas a pessoas com deficiência. A ausência de formação específica dos docentes para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas compromete a efetivação do direito à educação assegurado pela legislação vigente. Nesse sentido, a presente pesquisa revela-se necessária para compreender, analisar e propor caminhos que contribuam para o aprimoramento da inclusão educacional no ensino técnico federal, configurando-se como uma resposta concreta às lacunas identificadas na prática e estabelecendo um elo direto com a problemática apresentada na introdução desta pesquisa que será abordada a seguir.

## 2 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não se configura como um objetivo já alcançado, mas como uma luta contínua que atravessa as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, especialmente no âmbito da formação de professores. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, que busca compreender de que modo as políticas inclusivas e as práticas pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência impactam o desenvolvimento educacional e profissional dos estudantes no contexto da EPT.

A educação inclusiva no Brasil tem suas raízes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que mencionava a educação especial em seu artigo 89. Essa modalidade foi inicialmente organizada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido como alternativa ao ensino comum, o que resultou na criação de instituições especializadas e classes segregadas. Tal modelo afastava-se de uma proposta verdadeiramente inclusiva. Nas décadas seguintes, organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) influenciaram os marcos legais brasileiros, com destaque para a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que reafirmaram a educação como direito humano e defenderam a equidade e o respeito à diversidade.

Apesar dos avanços normativos, pesquisas recentes apontam que a efetivação das políticas inclusivas depende, em grande medida, da atuação docente e das instituições educacionais. Veiga (2022, p.72) observa que “as políticas brasileiras de educação inclusiva são amplas, mas não conhecidas por todos e, conseqüentemente, nem sempre aplicadas na prática”. Esse distanciamento entre legislação e realidade escolar reforça a relevância de estudos que analisem as práticas pedagógicas inclusivas e a formação de professores.

Dados do Censo Escolar do IBGE (2022) mostram que, do total de 49,6 milhões de matrículas registradas na educação básica e superior, 1,58 milhão corresponde a pessoas com deficiência. Esse crescimento revela não apenas a expansão do acesso, mas também o desafio de consolidar práticas pedagógicas que assegurem a permanência e o êxito desses estudantes.

Considerando a importância das práticas pedagógicas dos professores na formação dos estudantes, devemos compreender as diretrizes legais que orientam a inclusão na EPT. No IFSul, por exemplo, a Resolução nº 366/2023 (IFSul, 2023) estabelece critérios para a certificação de estudantes com deficiência, definindo diferentes modalidades que impactam diretamente suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

A partir disso, foram investigadas as legislações pertinentes que fundamentam as práticas educacionais inclusivas, como a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil,

2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece os princípios gerais da educação no Brasil. Além dessas, foram analisadas diversas resoluções e normativas do IFSul, que também orientam a implementação de ações inclusivas no ambiente educacional.

Neste contexto, compreende-se que a prática pedagógica docente desempenha papel fundamental, pois, a forma como os professores se apropriam das legislações e da concepção de inclusão, impacta diretamente o percurso formativo dos estudantes. Entretanto, lacunas persistem, como demonstram normativas institucionais que, ao não serem devidamente compreendidas, podem restringir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior. Tais situações reforçam a necessidade de formação continuada, voltada à compreensão das políticas nacionais e institucionais de inclusão, concepções de deficiência, o papel do profissional de AEE, do protagonismo da pessoa com deficiência e sobre a ética do cuidado.

Considerando os elementos anteriormente discutidos, a presente investigação propõe a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as estratégias de práticas pedagógicas inclusivas e a formação de professores podem ser efetivamente implementadas com vistas a fomentar as políticas inclusivas para estudantes com deficiência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em âmbito do IFSul? Essa indagação está alinhada ao objetivo geral de analisar as políticas inclusivas para estudantes com deficiência no IFSul, a partir do desenvolvimento de processos de formação de professores no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas. Para orientar a investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência matriculados no IFSul; Investigar as percepções dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas; Estimular o debate e a reflexão sobre inclusão educacional e a efetivação das políticas inclusivas no contexto do IFSul.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de consolidar práticas pedagógicas inclusivas que dialoguem com as políticas nacionais e institucionais, ampliando as possibilidades formativas e profissionais dos estudantes com deficiência. Ao problematizar as relações entre legislação, prática docente e formação continuada, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento da EPT como espaço de equidade e inclusão.

A metodologia adotada na pesquisa está alinhada à concepção de pesquisa-intervenção, organizada em etapas que visam tanto diagnosticar quanto intervir no contexto investigado. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa diagnóstica para compreender o nível de conhecimento dos professores acerca das práticas pedagógicas inclusivas, seguida de uma en-

trevista com o coordenador do NAPNE, de modo a captar sua visão e perspectiva sobre o tema. Posteriormente, desenvolveram-se encontros formativos abordando políticas nacionais e normativas institucionais de inclusão, em específico do IFSul, concepções de deficiência, o papel do profissional de AEE, o protagonismo da pessoa com deficiência e a política do cuidado. Após essa etapa, foi conduzida uma avaliação dos encontros formativos. Como produto final, foi elaborado um material educativo em formato digital no *Padlet*, destinado a auxiliar os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na implementação das políticas inclusivas.

Com base nesse percurso, espera-se que a análise dos dados evidencie a relevância das práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada e ressalte como as políticas inclusivas contribuem para a construção de um ambiente educacional mais acessível.

Por fim, a organização deste trabalho seguirá a seguinte estrutura: inicialmente, a trajetória pessoal da pesquisadora na educação inclusiva, que mostrará a importância do percurso formativo da sua pesquisa; a introdução apresenta a relevância do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa. Em seguida, na fundamentação teórica, os subtemas serão apresentados, começando pela conceituação dos modelos de deficiência, sob o título "Concepções sobre a Deficiência: A Primazia do Modelo Social e a Crítica aos Modelos Médico e Biopsicossocial", "Cuidado como Prática Ético-Política na Educação Inclusiva" esses dois tópicos são essenciais para compreensão das legislações vigentes, abordadas no tópico "Legislação Educacional e Políticas de Inclusão: Impactos na Educação Profissional Tecnológica". Em seguida, abordaram-se as normativas do IFSul relacionadas aos processos inclusivos, discutidas no eixo "Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: normativas do IFSul". Para ampliar essa reflexão, apresentou-se ainda uma breve explanação sobre "Atendimento Educacional Especializado e Equipe Multiprofissional: interfaces entre legislação e prática inclusiva", articulando ambos os temas na perspectiva de fortalecer a compreensão sobre as políticas institucionais de inclusão. Após a análise dos parâmetros legais dos processos inclusivos, será direcionada a atenção à "A Formação Docente para a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica", destacando que é por meio da formação de professores que a intervenção, a ser detalhada posteriormente, será introduzida. Logo após, será abordado o estado do conhecimento, discutindo as pesquisas atuais sobre o tema e identificando aquelas que se relacionam diretamente com este trabalho. Por fim, a seção de procedimentos metodológicos detalhará a abordagem de pesquisa-intervenção, apresentando o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e a intervenção, que culminará no produto técnico-tecnológico. O trabalho se encerra com os resultados e análises, seguidos das conside-

rações finais, referências, apêndices e anexos que complementam a dissertação. Assim seguimos para o próximo capítulo, que abordará o referencial teórico.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, dividido em cinco seções, exploraremos<sup>1</sup> os conceitos teóricos essenciais para a pesquisa-intervenção. Iniciaremos com a discussão sobre "Concepções sobre a Deficiência: A Primazia do Modelo Social e a Crítica aos Modelos Médico e Biopsicossocial", para, em seguida, abordar o cuidado como Prática Ético-Política na Educação Inclusiva e, a partir dessa perspectiva, analisar as normativas relacionadas aos processos inclusivos do Brasil, sob o título "Legislação Educacional e Políticas de Inclusão: Impactos na Educação Profissional Tecnológica" e, logo após, no âmbito do IFSul, apresentamos duas subseções que compõem esta parte do trabalho intituladas "Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: normativas do IFSul". Para ampliar essa reflexão, apresentamos ainda uma breve explanação sobre "Atendimento Educacional Especializado e Equipe Multiprofissional: interfaces entre legislação e prática inclusiva". Posteriormente, exploraremos a "Formação Docente para a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica". Por fim, destacaremos o "Estado do Conhecimento", desenvolvido a partir de pesquisas que dialogam diretamente com o tema deste trabalho.

#### 3.1 Concepções sobre a Deficiência: A Primazia do Modelo Social e a Crítica aos Modelos Médico e Biopsicossocial

Os estudos relacionados à acessibilidade para pessoas com deficiência, constituem um eixo fundamental para a compreensão das práticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, torna-se necessário discutir os diferentes modelos de deficiência, considerando que as concepções construídas ao longo do tempo influenciam diretamente as políticas educacionais, métodos pedagógicos e atitudes em relação aos estudantes com deficiência. Historicamente, a percepção da deficiência passou por transformações, transitando de um foco restrito ao corpo e à doença para uma compreensão mais ampla que incorpora fatores sociais e psicológicos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 8,9% da população brasileira com 2 anos ou mais, ou seja, 18,6 milhões de pessoas, convivem com algum tipo de deficiência (IBGE, 2023). Mas como podemos entender o conceito de deficiência? Uma fonte importante para essa compreensão é o Decreto 6.949/2009 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. No preâmbulo desse decreto (Brasil, 2009), indica-se:

---

<sup>1</sup> A partir deste ponto, adotarei a conjugação do verbo no plural, pois este trabalho foi elaborado de maneira colaborativa entre minha orientadora, Juliana Brandão Machado, e eu, com as valiosas contribuições dela ao longo do processo.

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Essa concepção de deficiência apresentada no decreto destaca um aspecto basilar: a deficiência não está isolada na pessoa, mas emerge das limitações impostas pelo meio em que vive. Isso implica reconhecer que a inclusão exige mais do que adaptações pontuais, demandando uma transformação social que envolva atitudes, ambientes e políticas.

Após entender o conceito de deficiência conforme estabelecido pela legislação, é importante refletir sobre como esse termo tem sido abordado ao longo do tempo. Considerando que o conceito de deficiência está em constante evolução, é pertinente recordar o primeiro modelo predominante: o modelo médico. Ainda hegemônico em muitos contextos, como apontam Bampi et al. (2010, p. 3), este modelo

[...] aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência. A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente.

Ao analisarmos a visão restrita que reduz a deficiência ao corpo da pessoa, observamos que o modelo médico é um dos principais responsáveis por essa perspectiva. Destaca a ideia de que a deficiência está diretamente associada à lesão ou condição física, resultando em uma percepção generalizada de incapacidade. Bampi et al. (2010), na citação anterior, reforçam uma visão que, infelizmente, ainda está profundamente enraizada no pensamento de muitos e se manifesta frequentemente em situações cotidianas.

Um exemplo dessa influência surgiu em uma reunião da qual participei<sup>2</sup> ao longo da minha trajetória na Educação Básica como TILS, quando ouvi a afirmação de que esses estudantes, ao chegarem, já eram considerados sem capacidade desde o primeiro dia. Esse comentário evidencia como perspectivas ainda alinhadas ao modelo médico continuam presentes em determinados contextos educacionais e impactam alguns profissionais.

Ao identificarem um estudante com um laudo ou uma lesão física aparente, muitos decretam automaticamente sua incapacidade, sem considerar que a pessoa com deficiência pode desenvolver-se muito além de suas limitações. Esse tipo de preconceito chama-se capacitismo. Segundo Mello (2016, p. 3272)

Os estudos recentes sobre o tema definem como capacitismo a forma como pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes”, aproximando as demandas dos mo-

<sup>2</sup> Ao longo do texto, a autora, Francine, incluirá relatos de experiências pessoais que ilustram como essas questões se manifestam na prática. Apenas nestes trechos, a escrita será em primeira pessoa do singular, uma vez que se referem às vivências individuais da pesquisadora, ainda que o trabalho como um todo seja desenvolvido de forma colaborativa.

vimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia.

Restringir o estudante antes mesmo que ele tenha a oportunidade de acessar plenamente o ambiente escolar cria barreiras e paradigmas que dificultam seu aprendizado. Nesse contexto, Mello (2016) caracteriza o capacitismo como uma atitude discriminatória que classifica as pessoas conforme a adequação de seus corpos aos padrões normativos. Enfatizando-o como uma “[...] postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” (Mello, 2016, p. 3272). Essa visão não reconhece a singularidade de cada indivíduo, desconsiderando suas experiências e potencialidades únicas. Em vez de promover um ambiente inclusivo que valorize a diversidade, o capacitismo perpetua uma visão reducionista que limita o acesso e a participação de todos no espaço escolar.

Em contraposição ao modelo médico, o modelo social da deficiência aborda a pessoa com deficiência sob a perspectiva de que a sociedade deve modificar suas estruturas e práticas para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. Ir além da lesão, significa considerar não apenas as limitações físicas impostas pelo corpo, mas também os impactos emocionais, psicológicos e sociais enfrentados pela pessoa, pois a deficiência, segundo Diniz, “[...] é um conceito complexo que reconhece a existência de uma lesão corporal, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência” (2007, p. 9). Essa estrutura social, ao não oferecer o devido apoio necessário e ao não remover barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação, entre outras, acaba oprimindo as pessoas com deficiência e impedindo sua participação na sociedade. Desta forma, perpetua a exclusão de indivíduos com lesões físicas, psicológicas ou mentais.

Omote (1994, p. 133) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no comportamento atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algum correlato dela. Precisa olhar para o contexto no qual, com o seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente.

A citação de Omote (1994), em diálogo com Diniz, reflete uma compreensão crítica da deficiência que vai além das limitações físicas ou comportamentais do indivíduo, colocando o foco na maneira como a sociedade estrutura e reforça a exclusão através de práticas institucionalizadas e crenças enraizadas.

Essa abordagem se alinha com o modelo social da deficiência por meio da crítica feminista, que questiona as construções sociais e culturais que perpetuam a desigualdade e a

opressão. Assim como o modelo social da deficiência denuncia as barreiras impostas pela sociedade, a crítica feminista desafia as normas de gênero e as estruturas de poder que mantêm as mulheres em posições de desvantagem. Ambos os movimentos defendem a necessidade de mudanças estruturais para alcançar igualdade e justiça para todos os grupos marginalizados. No entanto, ao aprofundarmos essa análise, percebemos que o modelo social da deficiência, embora fundamental para a promoção da independência das pessoas com deficiência, muitas vezes negligencia a subjetividade do ser, ignorando a diversidade das experiências de deficiência. A crítica feminista, ao trazer a ética do cuidado para o centro do debate, enfatiza a importância da interdependência, especialmente para aqueles cuja deficiência exige suporte contínuo. Diniz (2003, p. 4) ressalta, nessa perspectiva, que:

Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado.

Assim, ao integrar as perspectivas feministas ao modelo social da deficiência, é possível adotar uma abordagem mais ampla e inclusiva que reconheça a importância das relações de interdependência. Diniz (2003), ao discutir essa questão, utiliza o exemplo da filósofa Eva Kittay, que, cuidando de sua filha com paralisia cerebral grave, propõe a metáfora de que "todos somos filhos de uma mãe". Essa metáfora ilustra que a condição humana é, em sua essência, interdependente, sugerindo que o princípio da igualdade pela interdependência é mais adequado para refletir sobre questões de justiça nos estudos sobre deficiência. Com isso, a autora enfatiza que a ética do cuidado não deve ser apenas um aspecto marginal, mas sim um princípio central na vida coletiva e na construção da sociedade. Ao incorporar essa perspectiva, o modelo social da deficiência pode ser enriquecido, reconhecendo não apenas a necessidade de remover barreiras, mas também a importância das relações de cuidado e suporte mútuo.

Por fim, é importante considerar a existência do modelo biopsicossocial, que busca integrar as dimensões biológicas, psicológicas e sociais da deficiência. Essa abordagem é fundamental para uma compreensão mais completa e integrada das experiências de deficiência, uma vez que reconhece que a deficiência não é apenas uma questão de limitações físicas, mas também envolve aspectos emocionais e contextuais que afetam a vida do indivíduo.

Conforme o artigo 2º, parágrafo 1º, da LBI (BRASIL, 2015), a avaliação da deficiência deve seguir a abordagem biopsicossocial. Esse processo deve ser conduzido por uma

equipe profissional diversificada e interdisciplinar, o que garante uma visão abrangente e colaborativa. A equipe deve considerar não apenas as limitações físicas e funcionais, mas também os fatores sociais, psicológicos e ambientais que influenciam a experiência da deficiência. Além disso, a avaliação deve incluir a análise das dificuldades enfrentadas na realização de atividades cotidianas e das restrições à participação social. Dessa forma, o modelo biopsicossocial, ao integrar essas múltiplas dimensões, contribui para uma abordagem mais equitativa e compreensiva da deficiência, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela LBI.

As contribuições do modelo biopsicossocial trouxeram novos desafios ao modelo social da deficiência, especialmente ao modificar a compreensão sobre a neutralidade das variações corporais. Diniz (2007, p. 53) ressalta que:

[...] a discussão provocada pelo modelo biopsicossocial também abalou alguns dos pilares do modelo social, como a hipótese de que o corpo e suas variações eram expressões neutras da diversidade humana.

Essa crítica sugere que, apesar dos avanços, o modelo biopsicossocial pode enfraquecer aspectos essenciais do modelo social ao enfatizar a neutralidade das variações corporais sem considerar adequadamente o impacto das estruturas sociais e culturais. Embora o modelo represente um avanço ao integrar múltiplas dimensões, ele ainda reflete uma abordagem que pode manter a ênfase nas questões biomédicas. Isso evidencia que, apesar da tentativa de uma visão mais abrangente, o modelo pode não escapar completamente da influência do paradigma biomédico, que pode subestimar a importância das estruturas sociais e culturais na formação das experiências de deficiência.

Portanto, é necessário manter uma crítica ao modelo biomédico e aos seus reflexos no modelo biopsicossocial, garantindo que as questões estruturais e sociais não sejam negligenciadas. Em contraste, o modelo social da deficiência, enriquecido pela crítica feminista, oferece uma abordagem mais inclusiva. Nesse contexto, Bock e Nuernberg (2018) argumentam que o modelo social da deficiência desloca a discussão do âmbito privado e das ciências médicas para a esfera das políticas públicas. Eles afirmam que

Esse modelo tira o fenômeno da deficiência do âmbito privado e do poder exclusivo das ciências médicas para ser pensado em políticas públicas atentas à variação humana, seja no campo da saúde, da assistência e seguridade social ou da educação (Bock e Nuernberg 2018, p. 3).

Desse modo, ao reconhecer que a deficiência deve ser compreendida em sua dimensão social e política, cria-se um terreno fértil para discutir práticas que ultrapassem a mera normatização e avancem para abordagens que considerem o cuidado como elemento central. É a partir dessa perspectiva que, na próxima subseção, serão exploradas as políticas do cuidado como prática ético-política na educação inclusiva.

### 3.1.1 Cuidado como Prática Ético-Política na Educação Inclusiva

Ao situar o debate sobre a deficiência, é necessário compreender o cuidado para além de práticas assistencialistas ou caritativas, historicamente associadas à ideia de favor ou benevolência. No âmbito da educação inclusiva, o cuidado deve ser entendido como uma prática ética, por se fundamentar em relações de respeito e na valorização da dignidade humana e, também, como uma prática política, por configurar-se como um direito assegurado e não como uma concessão. Nesse sentido, a reflexão da filósofa Eva Feder Kittay é fundamental, pois permite compreender o cuidado em sua profundidade ética e existencial, além de justificar sua pertinência para a construção de políticas e práticas institucionais que promovam equidade e participação. De acordo com Kittay, em entrevista realizada e publicada por Gesser e Fietz (2021, p. 6)

[...]Algo importante, reiterado pelas conceituações feministas de cuidado é que o cuidado é tanto um trabalho quanto uma atitude e um estado emocional. Deve ser algo enaltecido; deve ser algo bom. Mas ter a intenção de fazer o bem, no caso do cuidado, não é suficiente enquanto cuidado: ele deve envolver o trabalho e deve alcançar o seu objetivo.

Partindo dessa premissa, a reflexão de Eva Kittay contribui para compreender o cuidado como uma responsabilidade compartilhada, constituída a partir das relações de dependência e interdependência. Essa concepção encontra ressonância na legislação brasileira que institui a Política Nacional de Cuidados (Brasil, 2024), a qual, entre os objetivos estabelecidos no Art. 4º, inciso I, dispõe: “garantir o direito ao cuidado, de forma gradual e progressiva, sob a perspectiva integral e integrada de políticas públicas que reconheçam a interdependência da relação entre quem cuida e quem é cuidado” Nesse sentido, como ressalta a própria filósofa (Gesser; Fietz, 2021, p. 8-9):

Eu também penso que interdependência é crucial. (Não usei muito o termo interdependência em *Love's Labor* porque acredito que as pessoas querem ir muito rápido para a interdependência e pular a dependência por completo. Eu não acredito que podemos a dependência porque há vezes em que nós somos simplesmente dependentes e não apenas interdependentes.) Agora eu uso o termo inextricavelmente dependente (*inextricably interdependent*). Com isso, quero dizer que, mesmo que possamos nos libertar de todas as relações das quais somos interdependentes, nós nunca podemos nos libertar de toda interdependência. Por essa razão, somos todos inextricavelmente dependentes. Por isso, em vez de focar na independência, deveríamos pensar sobre como gerenciar nossas dependências e sobre quais são as interdependências fundamentais para que sejamos quem somos.

A partir dessa perspectiva, o cuidado deixa de ser entendido como prática assistencialista ou mera tutela, passando a ser reconhecido como parte constitutiva da vida em sociedade. A noção de “dependência inextricável”, proposta por Kittay, reforça a ideia de que todas as pessoas estão inseridas em redes de apoio, vínculos e responsabilidades mútuas. Assim, pensar o cuidado na educação inclusiva implica assumir que a participação plena só se realiza quando as condições de dependência e interdependência são acolhidas e geridas de forma ética e solidária.

Nessa direção, compreender o cuidado significa não reduzir a pessoa à dependência, mas reconhecer sua agência<sup>3</sup> e dignidade. Como afirma Kittay, em entrevista a Gesser e Fietz (2021, p. 11)

[...] Ademais, é importante reconhecer a agência das pessoas que talvez não a manifestem do modo que seja mais aparente para nós. É urgente que não passemos por cima dessa agência. É especialmente importante não pensar que, por alguém ter deficiência mental, ele ou ela não possuem agência e que, por isso, podemos fazer com eles o que bem entendermos. Não! E, infelizmente, é isso que acontece, porque onde as pessoas não enxergam qualquer autonomia manifesta, elas presumem uma falta de agência e competência, o que, por sua vez, lhes confere licença para ignorar o que aquela pessoa pode querer. Este é um problema real.

Trazer as reflexões de Kittay para a realidade escolar é um exercício instigante, pois já reconhecemos a deficiência, mas é necessário compreender como o cuidado, a dependência e a interdependência se articulam nesse contexto. Fala-se muito em autonomia da pessoa com deficiência, contudo, tal autonomia é construída a partir da dependência e interdependência, em que professores e profissionais de apoio, como os docentes e profissionais de AEE, atuam como mediadores na construção de pontes com o estudante. Isso significa reconhecer a agência da pessoa com deficiência, ouvindo-a sobre quais métodos de ensino lhe são mais adequados e investigando os processos de aprendizagem que já marcaram sua trajetória. Assim, o cuidado no espaço escolar se traduz em práticas éticas e políticas que favorecem a participação ativa do estudante na construção de seu próprio conhecimento, superando perspectivas tuteladoras.

Nesse horizonte, destaca-se o lema “Nada sobre nós sem nós”, citado por April D’aubin (2003), que reforça a centralidade do protagonismo da pessoa com deficiência nas políticas e práticas de cuidado. No âmbito da educação inclusiva, tal concepção implica investir em acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica; em políticas institucionais

---

<sup>3</sup> O conceito de agência refere-se à capacidade que os sujeitos possuem de exercer algum grau de controle sobre suas próprias vidas, expressando preferências, recusas e modos de existir no mundo, conforme discute Kittay em entrevista concedida a Gesser e Fietz (2021).

de permanência e desenvolvimento escolar; em formação continuada de professores e servidores; e, sobretudo, na escuta ativa dos estudantes com deficiência. Trata-se, portanto, de um projeto de construção coletiva, que rompe com concepções tradicionais de ensino e compreende o estudante como sujeito ativo no processo educativo. Essa perspectiva é reforçada por Veiga (2020, p. 73), ao afirmar:

As práticas inclusivas vão além da sala de aula e da escola, perpassando toda a comunidade escolar e sociedade já que o protagonismo da pessoa com deficiência não se limita a apenas este ambiente, bem como a inclusão. É imprescindível que a população compreenda que [...] incluir não é um ato de bondade e sim de respeito.

Nesse sentido, o cuidado, concebido como prática ético-política, ultrapassa a esfera individual e se configura como responsabilidade coletiva, exigindo da sociedade um compromisso efetivo com a dignidade humana. Reconhecer o protagonismo das pessoas com deficiência implica compreender que sua cidadania não pode ser reduzida a concessões ou favores, mas deve ser garantida como direito inalienável. Essa compreensão reposiciona o cuidado como princípio estruturante das relações sociais e educacionais, orientando práticas que valorizem a autonomia, a participação e a escuta ativa dessas pessoas em todos os espaços.

Ao trazer o cuidado para o campo educacional, abre-se a possibilidade de construir políticas e ações que assegurem não apenas a permanência dos estudantes com deficiência na escola, mas também sua plena participação em processos decisórios e formativos. A efetivação da inclusão, portanto, não se resume ao cumprimento formal da legislação, mas depende da incorporação do cuidado como elemento central da cultura escolar e da sociedade. Assim, pensar políticas de cuidado no âmbito educacional significa assumir que a inclusão não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas um princípio que deve orientar continuamente as práticas pedagógicas, administrativas e comunitárias, consolidando-se como pilar do direito à educação e do exercício pleno da cidadania.

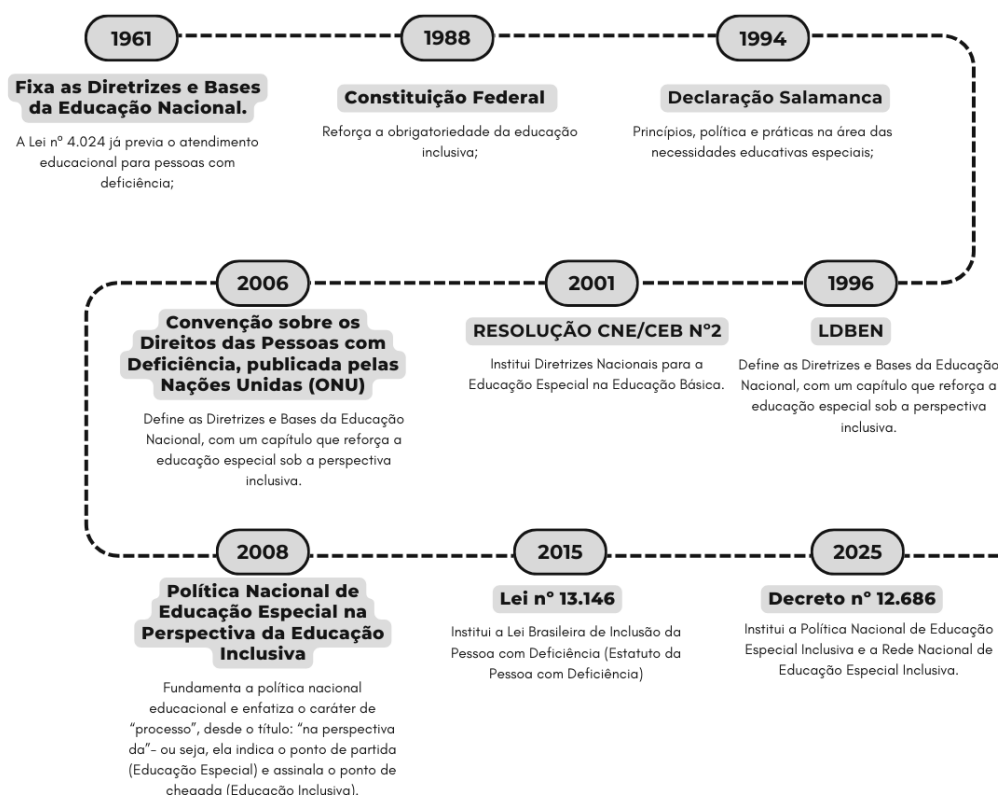
Essa abordagem ressalta a necessidade de uma perspectiva mais integral e política para o cuidado, tema que será aprofundado na próxima seção, na qual discutiremos como as legislações e políticas públicas podem garantir o acesso das pessoas com deficiência à estrutura escolar, alinhando-se, em diversos aspectos, aos princípios defendidos pelo modelo social da deficiência.

### **3.2 Legislação Educacional e Políticas de Inclusão: Impactos na Educação Profissional Tecnológica**

Para iniciar a breve investigação sobre os marcos legais que regulamentam as práticas pedagógicas inclusivas e as políticas de inclusão no Brasil, é necessário realizar uma análise

das legislações pioneiras nesse campo. Essas normas marcaram uma mudança no entendimento da educação inclusiva, promovendo a integração de pessoas com deficiência no sistema educacional. Após a exposição das principais leis brasileiras, exploraremos as regulamentações e normativas voltadas para a EPT, com ênfase ao contexto do IFSul, que impulsionaram o desenvolvimento contínuo da inclusão educacional ao longo do tempo na instituição, em alguns momentos em diálogo com o modelo social da deficiência. A partir dessa abordagem, traçaremos uma linha do tempo que apresenta, em ordem cronológica, as principais leis brasileiras que tratam da educação inclusiva, de acordo com a Figura 1.

Figura 1 - Principais Marcos Legais da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

O ponto de partida desta análise é a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), que constituiu a primeira LDBEN e estabeleceu as diretrizes iniciais para a educação no Brasil. Embora grande parte de suas disposições tenha sido revogada pela Lei nº 9.394/1996, que será abordada posteriormente, essa legislação contém diretrizes sobre a educação para pessoas classificadas, na época, como "excepcionais". Esse termo é abordado nos artigos 88 e 89 da lei, da seguinte forma:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961)

A utilização do termo “excepcional” neste contexto reflete a terminologia vigente naquele período, que estabelecia uma relação direta com o modelo médico e classificava as pessoas de acordo com limitações físicas ou mentais. Segundo Bampi et al. (2010, p. 3), “Historicamente, a classificação era realizada de acordo com as alterações físicas ou mentais das pessoas. Elas eram descritas como aleijadas, surdas, cegas e loucas”. Dessa forma, percebe-se que a palavra “excepcional” fazia alusão a esse modelo médico de classificação, mantendo uma visão assistencialista na legislação da época. Ademais, ao empregar a expressão “no que for possível”, no Art. 88, a legislação não estabelecia a obrigatoriedade da educação como um direito pleno e inalienável para a pessoa com deficiência.

Após o período da ditadura militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou relevância ao assegurar o direito à educação para todos. No primeiro artigo da seção de educação, o Art. 205, a Carta Magna já estabelece o compromisso com a educação, incluindo a população em geral. Em específico, a Constituição aborda a educação especial no Art. 208 (Brasil, 1988), no qual menciona:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”

Esse inciso representa um avanço na inclusão educacional ao reconhecer o AEE para pessoas com deficiência. Esse direcionamento reflete a introdução inicial da educação inclusiva nas instituições de ensino, ao trazer uma nova visão para as políticas públicas, assegurando o direito à educação para pessoas com deficiência. No entanto, apesar desse progresso, o texto constitucional ainda não adota uma perspectiva alinhada com o modelo social da deficiência, uma vez que não explicita as condições sociais e estruturais que limitam a participação de pessoas com deficiência na sociedade. Em vez disso, prevalece uma abordagem predominantemente assistencialista, voltada para o atendimento básico, sem considerar as demandas integrais do modelo social da deficiência, o qual já existia e questionava essa visão limitada. Como explica Diniz (2003, p. 2), “[...] a deficiência não deveria ser entendida como um problema do indivíduo, uma tragédia pessoal, mas consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade”. A nomenclatura “portadores de deficiência” utilizada ao longo da cita-

ção é desatualizada e pouco condizente com o avanço das discussões sobre inclusão, pois ainda carrega uma visão reducionista da deficiência, vinculando-a exclusivamente ao indivíduo.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, o debate sobre a educação inclusiva passou a ter maior amplitude e respaldo internacional, o que incentivou novos avanços nas políticas de inclusão no Brasil. Esta reunião trouxe diversas demandas alinhadas ao modelo social da deficiência, que considera as barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade como os principais obstáculos à participação das pessoas com deficiência. As principais proclamações da Declaração de Salamanca (1994, p. 1) incluem:

Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem.

Cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicos.

Os sistemas educacionais e programas de ensino devem ser projetados e implementados de modo a contemplar a vasta diversidade dessas características e necessidades.

Crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, apta a satisfazer essas necessidades.

Escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. Além disso, tais escolas fornecem uma educação eficaz à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, a custo-efetividade de todo o sistema educacional.

Essas diretrizes se alinham ao que Bock e Nuernberg (2018, p. 6) afirmam ao destacar que “[...] busca-se um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento”. Esse enfoque enfatiza um dos princípios do modelo social da deficiência: a singularidade de cada aluno e o reconhecimento de que cada um aprende de uma maneira distinta. Esse posicionamento incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares que superem as barreiras e acolham as pessoas com deficiência. Porém, novamente, a nomenclatura utilizada, “necessidades educacionais especiais”, mantém o foco principal na deficiência, perpetuando uma abordagem que retrocede na evolução das discussões inclusivas e se distancia do modelo social da deficiência, que prioriza a superação de barreiras sociais e estruturais.

No contexto de inclusão incentivado pela Declaração de Salamanca, o Brasil foi motivado a fortalecer políticas educacionais alinhadas a essas diretrizes. Nesse cenário, a Lei nº 9.394, LDBEN, de 1996, foi instituída como um desdobramento necessário da Constituição Federal de 1998, orientando a integração da educação especial no sistema regular de ensino. A LDBEN, em seu Capítulo V, aborda exclusivamente a educação especial como uma moda-

lidade da educação e enfatiza a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, como disposto no Art. 59 (Brasil, 1996):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular

Seguindo o modelo social da deficiência, o artigo traz todas as diretrizes que asseguram o direito de estudantes com deficiência ao ensino regular, com o objetivo de atender às "necessidades específicas" de cada indivíduo. É relevante destacar que essa mudança na nomenclatura só foi realizada em 2013, através de legislação que alterou o Art. 59, consolidando um importante somar com a promoção de equidade e acessibilidade no contexto educacional após a política de educação inclusiva. No entanto, observa-se que, quando não é possível realizar a inclusão desse estudante no ensino regular, ele pode ser direcionado a instituições de ensino especializado, o que acaba por resultar em uma forma de segregação. Essa possibilidade é prevista no Art. 58, inciso II, que considera a “escola especializada” para aqueles que necessitam de atendimento fora do contexto regular. Bueno (2013, p. 30) observa que:

Verifica-se, portanto, que a legislação e normas em vigor no país procuram dar relevo à inclusão escolar de alunos com deficiência, mas que, prudentemente, deixam abertos espaços para a não inclusão, procurando estabelecer limites às formas segregadas de ensino.

Essa abordagem da LDBEN/1996 evidencia uma intenção de promover a inclusão, ao mesmo tempo em que mantém alternativas para os casos em que a integração completa na rede regular se mostra inviável. O desafio, então, reside em garantir que o direcionamento à educação especializada não se torne um meio de exclusão, mas sim uma escolha adequada ao estudante com deficiência preservando o direito à educação inclusiva e ao desenvolvimento. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2, promulgada em 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que delinea padrões nacionais para educação especial no âmbito da Educação Básica, incita investigações críticas sobre metodologias pedagógicas inclusivas e políticas de inclu-

são. Esta medida legislativa é reconhecida como um dos estatutos mais importantes que efetivamente confronta todas as questões pertinentes necessárias para a integração de indivíduos com deficiência em ambientes educacionais regulares.

Apesar desse notável avanço regulatório, a execução real de práticas pedagógicas inclusivas continua enfrentando inúmeros obstáculos. Pesquisas realizadas no Brasil indicaram que, apesar da expansão da acessibilidade às instituições educacionais regulares, as métricas de qualidade relativas às experiências de ensino e aprendizagem desses alunos persistentemente ficam aquém dos objetivos predefinidos (Garcia, 2013; Mello, 2016). Permanece uma necessidade premente de maior investimento no desenvolvimento profissional dos educadores e nas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas do público-alvo da educação inclusiva; isso é ressaltado por Bueno (2013, p.31), que articula: “[...] os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas”. Portanto, discorrer sobre as políticas de inclusão para pessoas com deficiência e suas consequências, como as práticas inclusivas, é importante, conforme enfatizado por Diniz (2007, p.79), pois “[...]a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos”. Assim, devemos lutar por uma educação completa para esses estudantes, garantindo seus direitos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional em 2008, constitui um dos pilares fundamentais para a educação inclusiva em âmbito nacional e internacional. Esse documento promoveu mudanças na concepção e implementação da educação inclusiva, destacando em seu preâmbulo (Organização das Nações Unidas, 2006, p. 1):

(e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A Convenção baseia-se no modelo social da deficiência, o qual considera que as limitações não residem nas pessoas com deficiência, mas nas barreiras atitudinais, físicas e sociais que restringem a participação dos indivíduos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais. Como defendem Diniz et al., “O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos” (2009, p. 69). Dessa forma, a sociedade é chamada a adotar uma postura de acolhimento e respeito, reconhecendo as potencialidades das pessoas com deficiência e assegurando-lhes o direito à educação. Esse entendimento ressignifica a relação entre a socieda-

de e os indivíduos com deficiência, promovendo oportunidades de participação e desenvolvimento educacional, frequentemente negadas ou limitadas.

Outro marco histórico na educação inclusiva é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que aborda questões de inclusão para pessoas com deficiência. Vale salientar que, já em sua introdução, o documento menciona as barreiras sociais que contribuem para a exclusão e a necessidade de promover o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas deficiências (Brasil, 2008).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesse contexto, Bock e Nuernberg (2018, p. 8) abordam essa perspectiva ao afirmarem que "a construção de uma sociedade inclusiva pautada no reconhecimento da existência das diferenças humanas conduz à amplitude do respeito pelas características identitárias de cada um, pelo envelhecimento digno e saudável, enfim, pela condição frágil do ser humano". Essa visão está em consonância com a legislação e o modelo social da deficiência, que promovem perspectivas educacionais inclusivas no ensino regular.

O texto da legislação apresenta os marcos históricos e normativos, o diagnóstico inicial e, finalmente, os objetivos e o público-alvo – os estudantes da educação inclusiva. As diretrizes da política inclusiva centram-se no AEE para pessoas com deficiência, desde a educação infantil, alinhando-se à análise de Diniz (2007), que denuncia as estruturas sociais opressoras e destaca que, apesar das limitações impostas pela sociedade, as pessoas com deficiência possuem pleno potencial de desenvolvimento.

Adicionalmente, se a sociedade oferecer oportunidades de participação ativa e produtiva para esses cidadãos, promovendo uma verdadeira inclusão, teremos uma diversidade de corpos que poderão exercer sua independência ou interdependência, livres das amarras de um sistema que muitas vezes visa moldar corpos para o trabalho. Essa transformação permitiria uma sociedade mais plural, em que os indivíduos são valorizados por suas singularidades e não apenas por sua capacidade produtiva.

No que tange à legislação educacional brasileira, um marco importante é a LBI, instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Esta legislação, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe significativas mudanças, com o intui-

to de promover não apenas a igualdade, mas, principalmente, a equidade no ensino de pessoas com deficiência.

A LBI aborda, em seu artigo 2º, § 1º, o modelo biopsicossocial, que deve ser considerado durante a avaliação da deficiência. O texto estabelece que:

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (Brasil, 2015)

Dessa forma, a LBI está alinhada ao modelo biopsicossocial. No entanto, é pertinente ressaltar que o modelo biopsicossocial apresenta algumas dualidades e embates. Apesar de incluir em seu conceito a questão social, seu foco maior tende a ser a dimensão biológica, buscando identificar falhas no sujeito e não nas condições sociais. Além disso, o enfoque psicológico atribuído à pessoa com deficiência tende a se concentrar nas estruturas corporais, em detrimento das questões sociais, de cuidado e interdependência, o que é amplamente criticado por Diniz (2003), quando aborda o modelo social com a crítica feminista.

Por fim, faz-se necessário observar o decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), o qual reforça e amplia os princípios das políticas de inclusão no Brasil. Essa normativa apresenta dispositivos que consolidam a luta pela educação inclusiva como direito para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação e explícita, de forma ampliada, dispositivos destinados à garantia de sua participação plena no sistema educacional.

Dentre os dispositivos desse decreto, destacamos o Art.1º, § 3º, que assim dispõe:

A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

Esse dispositivo reflete o que vimos sustentando ao longo deste capítulo: a inclusão é um direito que deve ser garantido no cotidiano da escola comum, respeitando as especificidades de cada estudante e assegurando os apoios necessários à sua participação e aprendizagem. Tal perspectiva está em consonância com o modelo social da deficiência, segundo o qual as principais barreiras à participação não estão nos corpos, mas no ambiente social. Como afirma Diniz (2003, p.3): “[...] A premissa ética inicial do modelo social era de que a independência era um valor, e que o principal impeditivo da independência são as barreiras sociais, em especial as barreiras arquitetônicas e de transporte”. Reafirmamos, assim, que o contexto escolar

deve ser organizado de modo a remover barreiras e promover condições reais de permanência e aprendizagem para os estudantes com deficiência.

Outra dimensão central da nova política refere-se ao combate ao capacitismo e à discriminação, explicitado entre os seus princípios no Art. 2º, ao prever “o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas” (Brasil, 2025). A presença desse princípio é fundamental para o enfrentamento das lógicas herdadas do modelo médico, que historicamente associam deficiência à incapacidade. Nessa direção, Mello (2016, p. 3274) enfatiza que “as pessoas com deficiência são intrínseca e socialmente vulneráveis, portanto, vulnerabilidade não deve ser confundida com incapacidade em função de uma premissa capacitista”. Assim, ao explicitar o combate ao capacitismo, a legislação fortalece uma abordagem baseada em direitos humanos e igualdade de oportunidades.

A política de 2025 também destaca, em seu Art. 4º,

- b) o protagonismo e a participação dos estudantes que são o público da educação especial na formulação, inclusive por meio de movimento de autodefensores, na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; e
- c) a participação da comunidade, da família e dos estudantes nas discussões relativas ao aperfeiçoamento da oferta da educação especial inclusiva; (Brasil, 2025)

Esses dispositivos reafirmam o princípio do lema “Nada sobre nós sem nós”, ao reconhecer que não é possível construir políticas de inclusão sem a participação ativa das pessoas com deficiência nas decisões que afetam suas próprias vidas.

Dessa forma, ao analisarmos a política de 2025, identificamos avanços relevantes que consolidam a inclusão como direito integral, envolvendo não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também a participação efetiva nos processos pedagógicos e de gestão. Tais diretrizes reforçam a necessidade de que nós, enquanto sociedade e comunidade escolar, organizemos práticas e políticas institucionais que promovam o respeito à diversidade, a escuta ativa e o exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência.

### 3.2.1 Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: normativas do IFSul

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída em 2008 pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esses institutos surgiram a partir da reestruturação das antigas escolas técnicas e agrotécnicas, com o objetivo de ampliar a oferta de EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino. Entre suas finalidades, destacam-se a promoção da verticalização do

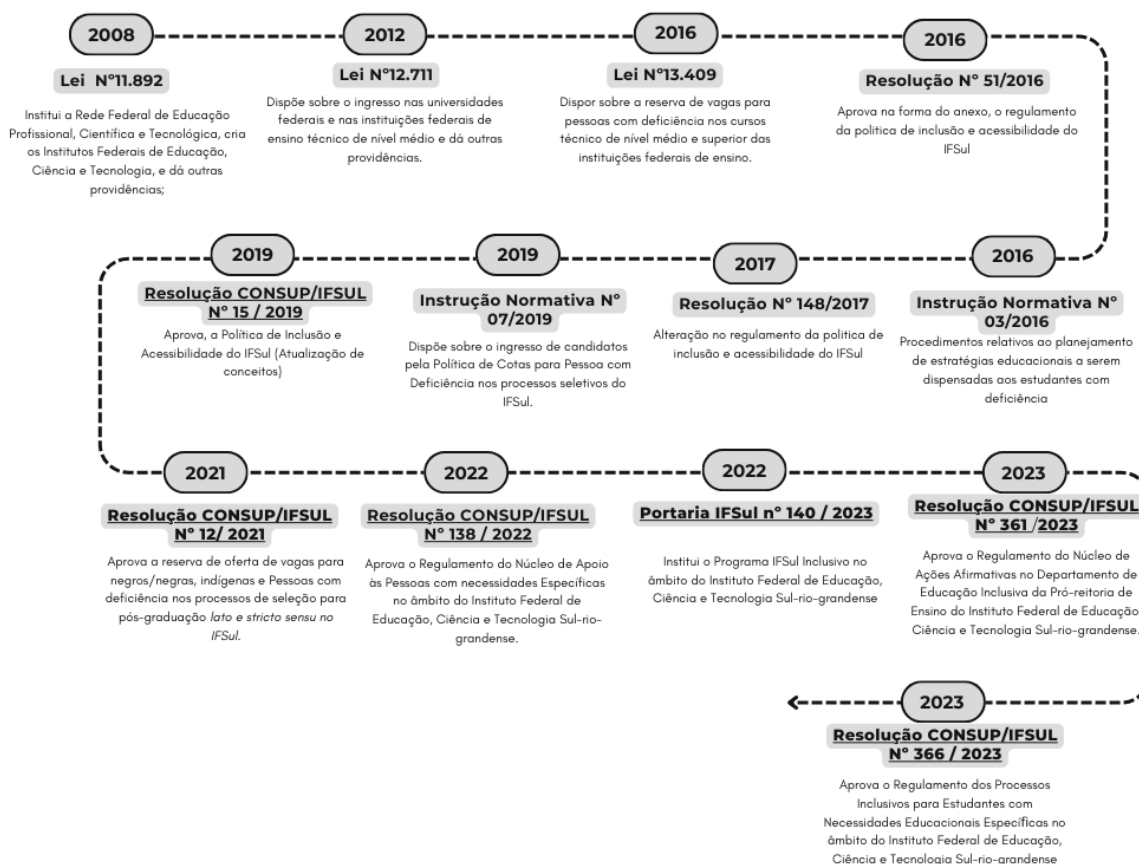
ensino, a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, e o compromisso social com o desenvolvimento regional e a redução das desigualdades educacionais.

Ao mesmo tempo, os IFs foram concebidos como instituições multicampi e pluricurriculares, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme previsto em sua lei de criação. Essa configuração possibilitou a expansão da Rede Federal em todo o território nacional, assegurando o acesso de populações historicamente marginalizadas à educação pública de qualidade, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Entretanto, a Lei nº 11.892/2008 não trouxe, em seu texto original, menções explícitas à inclusão de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Essa ausência contrasta com o contexto de sua promulgação, já que, no mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que ressaltava a importância da Educação Especial também na Educação Profissional e de Jovens e Adultos. Dessa forma, observa-se que, apesar do caráter inovador e abrangente dos IFs, a dimensão inclusiva precisou ser construída posteriormente, por meio de regulamentações específicas.

Cada Instituto Federal (IF) estabelece suas próprias normativas, de acordo com suas especificidades contextuais e regionais. É nesse contexto que se insere o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), foco desta pesquisa. A escolha pelo IFSul se justifica, como já mencionado anteriormente, por permitir restringir o escopo da investigação, aproximando-a da realidade com a qual a autora possui experiência prévia como profissional TILS e garantindo que a análise não se torne excessivamente ampla. Assim, as políticas internas do IFSul são compreendidas como uma articulação entre a legislação nacional e as normativas institucionais, permitindo que os princípios gerais de inclusão previstos em leis federais sejam adaptados às demandas regionais e à realidade da instituição. A seguir, analisamos as normativas que estruturam essas políticas, apresentadas na Figura 2 em ordem cronológica.

Figura 2 - Principais políticas de inclusão da educação profissional e tecnológica do IFSul



Fonte: Elaborado pelas Autoras com base no site do IFSul inclusivo (2024)

Após a legislação que criou os Institutos Federais, destaca-se a Lei de Cotas nº 12.711 (Brasil, 2012), que regulamenta o acesso ao Ensino Superior e Técnico de nível médio para pretos, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda. Inicialmente, essa lei não incluía as pessoas com deficiência entre os grupos beneficiados. Em 2016, por meio da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), esse grupo foi incorporado à política de cotas, ampliando o alcance da inclusão e garantindo acesso igualitário nas instituições federais. Conforme dispõe o Art. 5º da Lei nº 12.711/2012, modificado pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), as vagas devem ser preenchidas, respeitando a proporção da população de cada grupo na unidade da Federação:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Para fortalecer a implementação da política de inclusão, o IFSul promulgou a Instrução Normativa nº 07/2019 (IFSul, 2019). Esta normativa, que será discutida antecipadamente, estabelece diretrizes para o ingresso de candidatos pela Política de Cotas para Pessoas com Deficiência, estabelecendo uma conexão direta com o contexto das leis anteriores. Sua promulgação, em 2019, reforça e operacionaliza as políticas de inclusão já estabelecidas, garantindo que o IFSul cumpra suas obrigações legais de maneira mais eficaz.

É importante ressaltar que os dados do Setor de Pesquisa Institucional do IFSul, já mencionados anteriormente, merecem ser destacados novamente para enfatizar seu impacto, pois após a implementação da Instrução Normativa nº 07/2019 (IFSul, 2019), foram registradas 1.157 vagas de ingresso para estudantes com deficiência em toda a instituição, sendo 34 dessas matrículas no Câmpus Jaguarão. Esse aumento reflete diretamente as ações implementadas pelo IFSul para atender à demanda por inclusão, facilitando o acesso e a permanência desses estudantes nas instituições de ensino. Assim, garante-se que esses estudantes, historicamente marginalizados, enfrentem menos barreiras para participar do ensino técnico e superior, em conformidade com suas aspirações e em condições de equidade com outros estudantes no acesso.

Alinhando a análise das políticas de inclusão com a cronologia de implementação no IFSul, destacamos as resoluções e normativas que o instituto vem promovendo ao longo dos anos em suas unidades. Em 2016, foi instituída a primeira Resolução, nº 51/2016 (IFSul, 2016), a qual se dedicou à inclusão e à garantia de acesso e permanência para estudantes com deficiência. Esse marco regulatório estabeleceu o Regulamento de Políticas de Inclusão e Acessibilidade no âmbito do IFSul.

O documento de 2016, além de introduzir diretrizes essenciais, traz em anexo as políticas específicas voltadas para a inclusão, com ênfase nas modalidades de acesso e permanência desses estudantes nas instituições de ensino. Analisaremos esse documento a seguir, observando como as políticas de inclusão e acessibilidade foram estruturadas para atender às demandas e assegurar um ambiente acadêmico mais inclusivo.

A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, conforme exposta na Resolução nº 51/2016, abrange não apenas pessoas com deficiência, mas também a inclusão de maneira ampla. Essa política orienta-se pela “promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos” (IFSul, 2016).

Observa-se que, ao longo do texto da resolução, são abordados conceitos fundamentais relacionados à inclusão, com ênfase nas barreiras físicas, de comunicação, tecnológicas e ati-

tudiniais. Esses conceitos, em consonância com o modelo social da deficiência, destacam os obstáculos que limitam a participação de pessoas com deficiência na sociedade, ao considerar as condições ambientais e as atitudes como fatores que podem restringir a integração desses indivíduos.

De modo geral, essa política de inclusão estabelece diretrizes amplas e uma estrutura básica de apoio nos institutos para estudantes com deficiência. Vale destacar que essa legislação ainda se encontrava em estágio inicial, tratando mais de orientações e diretrizes gerais, sem detalhar procedimentos específicos para uma prática pedagógica inclusiva. Dessa forma, a execução foi deixada a critério das unidades de ensino, resultando em uma falta de uniformidade nos processos.

Para atender aos princípios de inclusão e acessibilidade definidos pela política do IFSul, a Instrução Normativa nº 03/2016 (IFSul, 2016) foi criada para complementar a legislação anteriormente mencionada, estabelecendo diretrizes específicas para o planejamento de estratégias educacionais voltadas aos estudantes com deficiência. Esse documento organiza os passos necessários para que esses estudantes recebam o suporte adequado ao longo de seu percurso formativo, incluindo orientações detalhadas e anexos que definem como devem ser documentadas as informações coletadas. Em particular, a normativa enfatiza a importância das adaptações curriculares como um direito dos estudantes, destacando que essas adaptações devem ser baseadas no modelo biopsicossocial, garantindo que o planejamento atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Para isso, a normativa prevê a atuação conjunta do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, além de professores. Por meio de reuniões periódicas, essa equipe discute e avalia o desenvolvimento do estudante, permitindo ajustes contínuos no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). No entanto, uma limitação crítica no cumprimento integral dessa normativa é a falta de profissionais suficientes para compor essa equipe multidisciplinar, o que compromete a implementação efetiva das políticas inclusivas. Em especial, a ausência de professores de AEE no câmpus (dado indicado pelo coordenador do NAPNE, em entrevista para a pesquisa diagnóstica), situação observada desde o ano da implementação da normativa, prejudica a oferta de um atendimento integral, visto que esse profissional desempenha um papel indispensável na personalização e eficácia do suporte pedagógico aos estudantes com deficiência. Assim, enquanto a normativa nº 03/2016 propõe um modelo robusto e abrangente para a inclusão educacional, a falta de recursos humanos especi-

alizados limita sua aplicação, evidenciando a necessidade de investimentos institucionais para a contratação dos profissionais previstos.

Em 2017, ocorreram alterações importantes por meio da Resolução 148/2017 (IFSul, 2017), que revisou o Regulamento de Inclusão e Acessibilidade 51/2016, especialmente em relação ao acesso e à reserva de vagas. Antes, a reserva de vagas para estudantes com deficiência era limitada a 5% do total de vagas, de maneira geral. Com a nova resolução, a reserva passou a ser por curso e por turno, garantindo uma distribuição mais equitativa. Contudo, a legislação exige que o candidato apresente o CID para comprovar a deficiência, conforme destacado em seu parágrafo único. Esse requisito visa evitar fraudes em casos de deficiências não visíveis, mas levanta questões quanto à abordagem normativa.

A crítica feminista sobre a questão da deficiência, conforme discutida por Diniz (2003, p.2), sugere uma perspectiva diferente: segundo a autora, “[...] teóricos do modelo social sugeriam que os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocam ou reforçam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou os deficientes”. Essa posição defende que a constante necessidade de provar uma deficiência para acesso a direitos é uma prática que precisa ser repensada. Reconhece-se que, embora existam fraudes nas cotas raciais, como as destinadas a pessoas negras, pardas ou indígenas, é necessário desenvolver mecanismos mais acolhedores e menos burocráticos para que as pessoas com deficiência não enfrentem barreiras adicionais para acessar seus direitos.

A mais recente revisão, ocorrida com a Resolução nº 15/2019 (IFSul, 2019), trouxe atualizações significativas para as Políticas de Inclusão e Acessibilidade do IFSul em relação à Resolução nº 51/2015. Primeiramente, a Resolução nº 148/2017 já havia modificado a forma de acesso ao instituir uma nova redação para o Art. 9º, com alterações no §2º, que regula o processo seletivo de inclusão. Com a Resolução nº 15/2019, houve uma alteração no Art. 14, substituindo a "Comissão de Acompanhamento e Avaliação" pela "Comissão de Elaboração, Acompanhamento e Avaliação", ampliando as funções da comissão para incluir a elaboração da política. Além disso, a composição da comissão foi reorganizada: enquanto a Resolução nº 51/2015 contava com representantes de diversas pró-reitorias e departamentos, a nova redação inclui representantes de cada câmpus, escolhidos entre os núcleos inclusivos, além de definir a presidência para o Chefe de Educação Inclusiva e a vice-presidência para o Coordenador de Fomento às Ações Inclusivas. Essas mudanças buscam fortalecer o protagonismo e garantir uma participação nos processos de inclusão do instituto. Contudo, ainda não há especificações sobre como os professores devem registrar e desenvolver as práticas peda-

gógicas inclusivas, o que ainda continua limitando a aplicação efetiva dessas ações no dia a dia acadêmico.

Dando continuidade às resoluções mencionadas, em 2021 foi instituída uma nova política de acesso às pós-graduações por meio da Resolução nº 12/2021 (IFSul, 2021), ampliando assim o acesso de pessoas negras, pardas, indígenas e com deficiência aos cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Esta medida visa fortalecer a inclusão e promover a diversidade dentro dos programas de pós-graduação, assegurando que grupos historicamente marginalizados tenham maior representatividade e oportunidades de acesso e desenvolvimento na educação superior.

Em seguida, foi aprovada a Resolução nº 138/2022 (IFSul, 2022), que regulamenta o funcionamento do NAPNE no âmbito do IFSul. Este núcleo é crucial ao oferecer apoio e acolhimento às pessoas com deficiência em cada câmpus. A resolução estabelece a organização, o funcionamento, as atribuições e as competências do NAPNE dentro da instituição, incluindo o acompanhamento não apenas dos estudantes, mas também dos servidores(as) que possuem "alguma necessidade específica", conforme mencionado no texto da resolução.

É importante destacar que a resolução não se limita a atender apenas pessoas com deficiência, mas busca abranger um espectro mais amplo de necessidades. De acordo com o parágrafo único da Resolução nº 138/2022 (IFSul, 2022):

Por necessidades específicas entende-se todas as necessidades que se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e/ou transtorno do espectro autista, transtornos neurológicos e outros transtornos de aprendizagem.

Essa definição amplia a compreensão de "necessidade específica", incluindo diversas condições que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem, e assegura um tratamento mais inclusivo. Além disso, a resolução define as atribuições do NAPNE, que, apesar de suas responsabilidades, enfrenta dificuldades no cumprimento das suas obrigações, como será abordado na metodologia, por meio da entrevista com o coordenador do NAPNE do Câmpus Jaguarão do IFSul. É necessário lembrar que o coordenador do NAPNE não atua sozinho; existe uma equipe que constitui esse núcleo, porém, a falta de profissionais especializados em cada câmpus prejudica o atendimento adequado. Em especial, observa-se que, no período analisado, havia carência de um profissional de AEE, uma vez que não existia previsão de contratação regular desses profissionais nos câmpus, e o suporte era concentrado em apenas um professor de AEE para todos os câmpus, alocado na reitoria. Atualmente, com a ampliação do

quadro, que passou a contar com professores efetivos e profissionais vinculados por meio de bolsas, essa realidade foi parcialmente superada, contribuindo para o fortalecimento dos processos inclusivos. No entanto, a adoção de vínculos temporários revela fragilidades estruturais e contribui para a precarização das condições de trabalho de tais profissionais.

Em continuidade, foi criada a Portaria IFSul N.º 140/2023 (IFSul, 2023), que institui o Programa IFSul Inclusivo. Esse programa tem como objetivo promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, diversidade étnica, de gênero e sexualidade, além de apoiar grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entre as iniciativas previstas, destacam-se a criação de um espaço virtual para memória digital, a elaboração de materiais didáticos inclusivos, ações de capacitação, eventos e a formulação de documentos institucionais que reforcem a política de inclusão. O programa visa garantir direitos humanos, democratizar o ambiente institucional e superar barreiras que limitam a igualdade de acesso à educação. A coordenação do programa está a cargo do Departamento de Educação Inclusiva, responsável pela articulação do projeto com as demais unidades administrativas, promovendo, assim, mais acessibilidade e inclusão dentro da instituição.

A Resolução 361/2023 (IFSul, 2023) complementa a legislação previamente citada ao instituir o Núcleo de Ações Afirmativas, que auxiliará nas questões de inclusão e fortalecerá as políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes na instituição. Esta iniciativa é um importante acréscimo às políticas de inclusão já mencionadas.

A legislação central desta pesquisa é a Resolução 366/2023 (IFSul, 2023), aprovada no final de 2023 e implementada a partir de 2024. Embora essa resolução tenha gerado dúvidas e expectativas, ela representa um marco na regulamentação de processos inclusivos para estudantes com necessidades educacionais específicas. Seu principal objetivo é orientar a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Ensino Acessível (PEA) Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e demais documentos necessários, oferecendo instruções para o trabalho de equipes multidisciplinares do NAPNE, professores de AEE e demais docentes que atuam diretamente com esses estudantes em sala de aula. Esta legislação é uma das mais relevantes no campo da educação inclusiva no âmbito do IFSul, pois inclui anexos que detalham como realizar as avaliações e registrá-las adequadamente para que o percurso formativo do estudante com deficiência seja preservado até sua completa formação, garantindo-lhe a certificação e seus direitos de acessibilidade e práticas inclusivas na sala de aula. Esse documento será analisado com mais detalhes na metodologia da pesquisa, servindo como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da intervenção proposta.

Apesar dos avanços institucionais e normativos do IFSul no campo da inclusão, o êxito dessas políticas depende diretamente da forma como são traduzidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a seguir, abordamos o AEE e a equipe multiprofissional, que articulam a legislação com a prática pedagógica inclusiva.

### 3.2.2 Atendimento Educacional Especializado e Equipe Multiprofissional: Interfaces entre Legislação e Prática Inclusiva

O AEE é um dos pilares da educação inclusiva e um direito assegurado na legislação brasileira. A LDBEN Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu Art. 4, inciso II, estabelece que é dever do Estado garantir:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996)

Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2009) estabelece que o AEE deve apoiar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, complementando a educação regular por meio de recursos e estratégias que promovam sua inclusão e autonomia, preferencialmente em salas de recursos ou centros especializados. Conforme dispõe o artigo 2º da referida resolução

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Brasil, 2009).

No contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o AEE é regulamentado por diretriz recentemente aprovada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que determina em seu artigo 1º:

Aprovar a Política indutora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das instituições que integram o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (CONIF, 2024, p. 1).

Além do AEE, a política de inclusão da Rede Federal contempla outros serviços complementares que compõem a estrutura de apoio à inclusão, entre os quais se destacam o NAPNE e as equipes multiprofissionais, que abrangem diferentes funções, como profissionais de apoio, tradutores e intérpretes de Libras, psicopedagogos, leitores e outros especialistas necessários ao atendimento das especificidades dos estudantes.

O NAPNE, criado como política institucional pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) em 2005 e regulamentado no âmbito do IFSul pela Resolução nº 138/2022 (IFSul, 2022), tem como objetivo promover ações de acessibilidade e permanência, oferecer suporte técnico-pedagógico, organizar a formação continuada dos servidores e articular os setores institucionais para assegurar a inclusão plena. No IFSul, conforme a normativa nº 138/2022, o NAPNE desempenha papel central na coordenação das políticas de acessibilidade, acompanhando estudantes e servidores com deficiência, além de apoiar o planejamento do AEE e as ações de formação docente (IFSul, 2022).

A Equipe Multiprofissional, por sua vez, tem sua obrigatoriedade reforçada pela LBI (Brasil, 2015), que determina a avaliação biopsicossocial da deficiência. Essa equipe é composta, conforme a legislação, por profissionais de diferentes áreas como pedagogia, psicologia, serviço social, fonoaudiologia e terapia ocupacional e tem como finalidade analisar as condições sociais, cognitivas e ambientais do estudante, oferecendo subsídios para o planejamento pedagógico. No IFSul, a atuação dessa equipe é prevista em normativas como a Instrução Normativa nº 03/2016 e a Resolução nº 366/2023, que estabelecem a necessidade de articulação entre o AEE, a equipe multiprofissional e o NAPNE para a elaboração de documentos orientadores, como o PEI e o PAEE (IFSul, 2016; IFSul, 2023). Além das normativas mencionadas, destaca-se a Portaria IFSul nº 276 de 2024, que regulamenta especificamente o AEE no âmbito institucional. Essa portaria reforça a importância dos diversos atendimentos realizados por profissionais da educação para garantir a efetiva inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar. Conforme dispõe o §1º do artigo 1º

o programa contempla o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o atendimento psicopedagógico, a acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o cuidador/apoio pedagógico e outros profissionais que venham a ser necessários para o adequado atendimento das/os estudantes com necessidades educacionais específicas (IFSul, 2024)

Apesar dessa estrutura normativa, persistem desafios significativos na implementação prática desses serviços. Em diversos câmpus da Rede Federal, inclusive no IFSul, há escassez de professores de AEE e de profissionais técnicos para compor a equipe multiprofissional, o que leva à terceirização de cargos como intérpretes de Libras, técnicos de apoio educacional e cuidadores. Essa prática, ainda que emergencial, acarreta fragilidade na continuidade do atendimento, pois muitos desses profissionais atuam em contratos temporários e não têm vínculo institucional duradouro, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas consistentes.

Além disso, a carência de professores de AEE constitui um dos principais desafios para a efetivação das políticas inclusivas nos Institutos Federais. A ausência ou insuficiência

desses profissionais limita não apenas o acompanhamento dos estudantes com deficiência, mas também o suporte pedagógico aos docentes de sala comum, que frequentemente relatam insegurança e dificuldades para desenvolver práticas inclusivas sem o apoio especializado. Nesse contexto, o professor de AEE assume papel fundamental como articulador de estratégias pedagógicas, colaborando com os demais docentes na identificação de barreiras e na construção de recursos e adaptações que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Volante, Vilaronga e Pereira (2024, p. 169):

Observou-se a existência de sentimentos conflitantes entre as equipes multiprofissionais, que reconhecem a importância da contratação de profissionais terceirizados diante da sobrecarga de trabalho, mas também demonstram preocupação com a precarização dos serviços de apoio educacional em decorrência da formação profissional, das condições laborais, dos limites de atuação e da alta rotatividade desses profissionais.

Tal constatação demonstra que a escassez de servidores efetivos e a dependência de vínculos temporários fragilizam a continuidade do atendimento especializado, comprometendo a efetividade das ações inclusivas e a consolidação de uma política de inclusão duradoura. Vilaronga et al. (2022) reforçam que a atuação das equipes multiprofissionais e dos NAPNE ainda é permeada por desafios relacionados à estrutura organizacional e à carência de pessoal especializado, o que mostra a necessidade de políticas institucionais mais consistentes de provimento e formação desses profissionais.

Nesse sentido, Volante, Vilaronga e Pereira (2024) evidenciam que a terceirização de profissionais nos Institutos Federais tem gerado sentimentos conflitantes entre os servidores efetivos, que reconhecem a importância desses profissionais, mas também percebem a precarização do trabalho com a alta rotatividade. As autoras reforçam a necessidade de fortalecimento das equipes multiprofissionais como espaços colaborativos e formativos, fundamentais para mitigar as lacunas geradas por vínculos temporários e pela ausência de estrutura institucional.

Desse modo, observamos que, embora a legislação assegure uma estrutura robusta para a inclusão composta pelo AEE, pelo NAPNE e pelas equipes multiprofissionais, sua concretização ainda enfrenta lacunas que derivam da ausência de condições materiais, humanas e formativas adequadas. Vilaronga et al. (2022) apontam que os serviços inclusivos nos Institutos Federais ainda carecem de articulação entre políticas, práticas pedagógicas e formação docente, o que limita a efetividade das ações de inclusão e a consolidação do AEE como eixo articulador das práticas educacionais.

A inclusão educacional não se realiza apenas pela existência desses serviços, mas por meio da colaboração entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. É imprescindível compreender que a educação inclusiva é resultado de uma ação coletiva, na qual o AEE e as equipes de apoio desempenham papéis essenciais, mas que depende, sobretudo, da atuação comprometida dos docentes da sala comum.

Essa perspectiva é reforçada por Zerbato e Mendes (2018, p. 08) ao afirmarem que “a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor do ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados”, demonstram que o sucesso do AEE depende do trabalho colaborativo e da corresponsabilidade pedagógica. Apesar dos avanços legislativos em favor dos direitos das pessoas com deficiência, ainda existem lacunas que impedem a efetiva inclusão. Entre elas, destaca-se a insuficiente formação inicial e continuada dos docentes, que muitas vezes não recebem a base necessária para implementar práticas inclusivas conforme preveem as normativas. Guimarães (2021) observa que a carência de formação específica e a sobrecarga de trabalho dos professores de Educação Especial nos Institutos Federais limitam sua atuação de forma integrada à pesquisa, ensino e extensão, impactando diretamente a qualidade do AEE.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a responsabilidade pela inclusão não se restringe ao AEE ou às equipes multiprofissionais: a educação é fruto de um esforço coletivo que envolve professores, técnicos, gestores, estudantes e suas famílias. Freitas e Cavalcante (2022, p. 14) ressaltam que o fortalecimento da inclusão na EPT requer

Entretanto, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, como por exemplo, estudos sobre a formação continuada dos professores da EPT para inclusão das PcD, estudos sobre as adaptações considerando as diferentes deficiências e necessidades dos alunos com deficiência e estudos sobre as políticas públicas voltadas para temática.

Nesse sentido, cabe também ao professor buscar constantemente formações que lhe permitam qualificar suas práticas pedagógicas e articular-se com os demais profissionais e com os próprios estudantes na construção de um ambiente inclusivo. Assim, o acompanhamento especializado oferecido pelo AEE e pelas equipes multiprofissionais só alcança seu potencial quando se integra ao trabalho pedagógico cotidiano, consolidando-se como parte de uma rede colaborativa de inclusão. É a partir dessa compreensão que a próxima seção se dedicará à análise da formação docente para a educação inclusiva, elemento indispensável para que a inclusão se efetive não apenas no plano legal, mas na realidade concreta das salas de aula.

### 3.3 A Formação Docente para a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica

Ao abordar a formação de professores, devemos considerar não apenas o indivíduo, mas também os diversos fatores que influenciam sua trajetória de formação, tanto inicial quanto continuada. Conforme Imbernón (2000, p. 69)

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Esse entendimento amplia a compreensão do desenvolvimento profissional, indicando que ele não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve condições estruturais que possibilitam ao professor atuar de maneira crítica, sensível e responsiva às demandas da educação contemporânea.

Diante desses contextos, torna-se relevante considerar a formação de professores em articulação com as práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da EPT. Esse campo, embora ainda pouco explorado, exige uma ampliação do debate, especialmente para atender às demandas dos estudantes com deficiência, que têm acessado, cada vez mais, a EPT.

As políticas inclusivas não se limitam a garantir o acesso de estudantes com deficiência aos espaços da EPT, elas também têm como objetivo assegurar a permanência desses alunos. Contudo, esse propósito ainda enfrenta grandes desafios, especialmente quando as singularidades dos estudantes não são respeitadas, dificultando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Como destacam Diogo e Geller (2022, p. 566), “a subjetividade do que é importante no contexto da deficiência faz do docente um ator central no processo, pois é a partir da sua sensibilidade que o aluno tem seu plano de desenvolvimento construído”.

Esse reconhecimento do professor como mediador sensível e atento à singularidade do estudante dialoga diretamente com pesquisas que reforçam a necessidade de práticas colaborativas entre docentes como caminho para a efetivação da inclusão. O ensino colaborativo tem sido apontado como uma das estratégias mais potentes para apoiar práticas inclusivas, sobretudo em contextos com grande heterogeneidade de perfis e necessidades. Vilaronga e Mendes (2014, p.139) afirmam que “[...] o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial”, pode constituir-se

num modelo de ensino que se efetive de maneira plena. Nesse sentido, é fundamental que ambos os profissionais atuem de forma articulada, favorecendo a comunicação, a atenção às necessidades dos estudantes atendidos e a construção conjunta de práticas pedagógicas que promova, sua verdadeira inclusão no contexto escolar. Essa parceria não se restringe ao apoio pontual, mas envolve planejamento conjunto, corresponsabilidade e construção compartilhada de estratégias pedagógicas.

Trata-se de um modelo que desloca a lógica individualizada do trabalho docente e promove corresponsabilidade no processo educacional. Em muitos casos, especialmente na EPT, o professor não possui formação para compreender as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e o ensino colaborativo se apresenta como alternativa viável e necessária.

Bustamante e Souza (2020, p.10) complementam essa perspectiva ao destacarem que

o Ensino Colaborativo surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo as responsabilidades do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Trata-se de uma prática que, quando estruturada institucionalmente, reduz inseguranças, promove diálogo entre áreas distintas e fortalece práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, estudos mais recentes evidenciam que o ensino colaborativo pode ser potencializado pelo uso de tecnologias, contribuindo para abordagens mais flexíveis e personalizadas. Ferraz, França e Vilaronga (2024, p. 6) apontam que

As tecnologias podem facilitar a colaboração entre estudantes e professores e entre docentes, permitindo que trabalhem em projetos em conjunto, compartilhem ideias e feedbacks de forma mais eficiente, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes, como trabalho em equipe e comunicação.

Essa perspectiva reforça que a inclusão, quando mediada por práticas colaborativas, se beneficia de recursos contemporâneos que ampliam formas de participação, comunicação e aprendizagem.

Portanto, inserir o ensino colaborativo como parte integrante das políticas de formação docente na EPT fortalece uma cultura institucional que reconhece e apoia o trabalho compartilhado, superando a visão fragmentada e isolada da docência.

Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor, segundo o modelo social da deficiência, abordado por Bock e Nuernberg (2018), reforçamos o que já foi citado ao longo do tex-

to, porém é indispensável respeitar a individualidade de cada estudante. No entanto, nos cursos técnicos e tecnológicos, como os do IFSul, muitos professores das áreas práticas começam a lecionar sem uma formação que os prepare para compreender e acolher essas especificidades. Moura (2008, p.31) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, mas, embora, na maioria das vezes, não têm formação específica para esse fim”.

Essa realidade não diz respeito apenas ao IFSul, mas é recorrente em toda a Rede Federal. Pesquisas recentes evidenciam que grande parte dos docentes que ingressa nos Institutos Federais tem formação técnica robusta, mas formação pedagógica insuficiente para lidar com a diversidade presente no cotidiano escolar. Sena e Souza (2023, p. 4-5) observam que

Os avanços sociais gerados a partir da expansão e da interiorização da EPT são inegáveis. Souza e Nascimento (2013) endossam a importância dessa expansão, porém apontam que *pari passu* a essa política houve o aumento do número de docentes bacharéis que passaram a lecionar nessas instituições em cursos técnicos e tecnológicos sem uma formação pedagógica mínima para o exercício da docência. Também, em 2008, o governo federal, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), com a finalidade de ampliar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da EPT. Entretanto, não houve, nessa iniciativa, qualquer alusão à formação docente, mesmo com a possibilidade de articulação da EJA à EPT, duas modalidades de ensino pouco abordadas em cursos de licenciatura e nunca nos cursos de bacharelado e de tecnologia.

Esse cenário contribui para que docentes ingressem sem preparo sistematizado sobre inclusão, currículo e mediação pedagógica.

Para que o respeito à diversidade deixe de ser apenas uma promessa e se torne uma prática cotidiana, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores. Segundo Paula, Guimarães e Silva (2018, p.4)

[...]os cursos de formação de professores devem atender as demandas da educação atual para que os docentes possam oferecer aos seus futuros alunos, com e sem deficiência, as condições necessárias para sua formação intelectual, social e moral.

Conforme já mencionado, observa-se a existência de fragilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas, especialmente no que se refere às práticas inclusivas, uma vez que parte significativa do corpo docente é composta por professores bacharéis. Essa lacuna na formação pedagógica e inclusiva compromete diretamente a capacidade desses profissionais de planejar e executar estratégias de ensino que atendam à heterogeneidade dos estudantes, considerando que cursos como engenharia civil, arquitetura, entre outros, não contemplam, em sua formação inicial, aspectos didáticos e relacionados à inclusão. Dessa forma, evidencia-

se a necessidade de investimentos sistemáticos em formação continuada, de modo a qualificar a atuação docente e fortalecer a efetivação de práticas inclusivas no contexto educacional.

Dessa forma, a ausência dessas experiências formativas faz com que os desafios relacionados não apenas à prática inclusiva, mas ao trabalho escolar como um todo, se intensifiquem para o professor que ingressa na área educacional.

No IFSul, os docentes que não possuem licenciatura precisam realizar a formação pedagógica por meio da licenciatura ou da complementação pedagógica, conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), a qual estabelece que a formação complementar de licenciatura para graduandos não licenciados deve ter duração mínima de dois anos, constituindo requisito para a atuação na Educação Básica. Além disso, a LDBEN (1996) dispõe que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura” (Brasil, 1996, art. 62), o que reforça a necessidade de habilitação específica para o exercício do magistério em todas as etapas da educação básica. Essa medida busca suprir a ausência de uma base teórica e prática essencial para que esses professores possam compreender e valorizar as singularidades de cada estudante. Afinal, a inclusão só se concretiza quando cada estudante se sente visto, ouvido e respeitado em sua individualidade. Nesse sentido, Moura (2008, p. 31) enfatiza:

É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

Esse olhar integrado sobre a formação docente é indispensável para garantir uma educação que não apenas acolha, mas que também respeite e potencialize as capacidades de todos os estudantes, inclusive os com deficiência.

Outra questão importante a ser debatida é a limitada oferta de formação continuada para professores disponibilizada pelas instituições. André (2010, p. 175, grifo nosso) comenta que o “reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos **administradores**, políticos e pesquisadores” é essencial.

Destacamos a palavra *administradores* porque as direções das instituições têm o papel de viabilizar a formação continuada dos docentes. No entanto, essa responsabilidade frequentemente enfrenta limitações orçamentárias, especialmente ao contratar especialistas para realizar formações específicas, tanto de caráter geral quanto voltadas para a educação inclusiva.

Essa situação reforça a necessidade de um orçamento direcionado, proveniente diretamente da reitoria, para garantir que os câmpus não precisem arcar com os custos dessa formação a partir de seus próprios recursos, o que muitas vezes inviabiliza a oferta.

Um apoio efetivo por parte da administração superior, com recursos financeiros e um cronograma anual de formações continuadas, seria uma estratégia mais justa e eficiente. Tal medida permitiria atender de forma equitativa às necessidades dos docentes, independentemente de estarem localizados em grandes centros ou em cidades do interior, onde a limitação orçamentária pode ser ainda mais restritiva. Dessa forma, a responsabilidade de garantir a formação continuada seria compartilhada com os gestores que cobram a qualificação dos professores, promovendo um sistema mais equilibrado e eficiente de desenvolvimento profissional docente.

Não é suficiente atribuir a responsabilidade apenas ao professor por não buscar uma formação continuada em áreas como a educação inclusiva. É necessário refletir se a instituição, que frequentemente exige tais qualificações, tem sido proativa em identificar e atender às demandas formativas de seu corpo docente. Há uma dualidade evidenciada nesse processo: enquanto a educação inclusiva depende do esforço e compromisso dos professores, também é responsabilidade da instituição criar condições adequadas para que essas formações ocorram.

Sem um ambiente institucional que oportunize espaços, recursos e tempo para a formação continuada, a sobrecarga recai desproporcionalmente sobre os professores. O desenvolvimento de práticas inclusivas requer um esforço conjunto, no qual tanto os docentes quanto a instituição devem atuar de forma integrada.

Além de garantir o direito do docente a um desenvolvimento contínuo, é imprescindível lutar para que essa formação seja de qualidade, rompendo com estigmas do passado relacionados à influência do capitalismo nas formações docentes na área da EPT. Segundo Vieira, Sampaio e de Oliveira (2023, p. 236):

[...] Independente de onde atua, cabe ao professor da EPT buscar o resgate do sentido fundamental da EPT, encontrando modos de formar estudantes capazes de se posicionar criticamente no mundo do trabalho, visualizando as contradições existentes entre capital, trabalho e educação. Isto impõe uma prática político-pedagógica que deve ser construída além dos limites da formação formal.

Nesse contexto, a formação docente na EPT não deve limitar-se ao preparo de professores que apenas reproduzam uma lógica de formação de trabalhadores, mas deve promover uma visão crítica e empoderadora. Que o viés da formação transcenda o trabalho enquanto função econômica, formando os professores para serem agentes críticos e formadores de pro-

fissionais capazes de refletir sobre a realidade social e as contradições presentes entre o capital e a educação.

Isso implica em um rompimento com práticas tradicionais que, muitas vezes, são perpetuadas de geração em geração, sem reflexão crítica. Ao desconstruir essas perspectivas, é possível abrir espaço para novas abordagens pedagógicas que desafiem a visão centrada exclusivamente no capitalismo, promovendo uma formação que priorize a consciência crítica, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Esse novo olhar busca ressignificar o papel da EPT como espaço de formação cidadã e emancipatória, além de técnica.

O próximo capítulo, dedicado ao estado do conhecimento, abordará pesquisas já desenvolvidas no campo da EPT, com o intuito de ampliar a compreensão sobre as políticas inclusivas e suas diferentes abordagens nesse contexto.

### 3.4 Estado do conhecimento

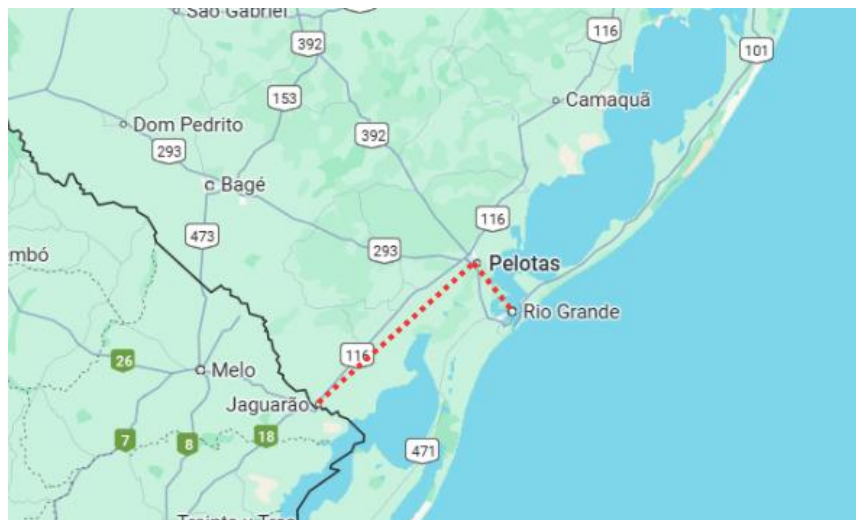
O Estado do Conhecimento (EC) é uma etapa relevante em trabalhos acadêmicos, como monografias, dissertações e teses, pois contribui para a construção do referencial teórico da pesquisa. Conforme destacam Kohls e Morosini (2021, p. 125)

[...] é necessário que o pesquisador se aproprie do conhecimento anterior, em outras palavras, o que vem sendo estudado por determinada área ou campo científico, para poder viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico.

Em consequência disso o presente EC tem como objetivo mapear e analisar a produção científica relacionada à temática da educação inclusiva no âmbito da EPT. O contexto desta pesquisa fundamenta-se na análise de dissertações e teses oriundas de Programas de Pós-graduação (PPG) *Stricto sensu*, com o objetivo de identificar produções que abordem a temática da educação inclusiva no âmbito da EPT. Os procedimentos metodológicos adotados permitiram evidenciar contribuições, lacunas e a necessidade de aprofundamento teórico nesse campo específico. Os resultados obtidos apontam para a importância de ampliar as investigações sobre inclusão na EPT, dada sua relevância social e educacional.

Para subsidiar essa análise, foram selecionados quatro PPG, em nível de mestrado e doutorado, nas áreas da Educação e da Educação Tecnológica, situados especificamente na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Figura 3 - Região selecionada



Fonte: Google Maps, 2025.

A escolha do recorte regional justifica-se tanto pela relevância dos PPG consolidados no território sul gaúcho, localizados em cidades onde há campus do Instituto Federal ou em municípios próximos, quanto pelo fato de oferecerem cursos de Pós-graduação em Educação, seja na modalidade profissional ou acadêmica. Dessa forma, foram analisadas as produções disponíveis nos repositórios digitais das seguintes instituições: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas (IFSUL), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão (UNIPAMPA). As quatro instituições possuem programas de pós-graduação em Educação, a saber: o Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. (IFSUL), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPEL), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FURG) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-du/UNIPAMPA – Campus Jaguarão).

A delimitação desses quatro programas também se justifica por constituírem os principais Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Profissional e Tecnológica vinculados às instituições públicas de ensino superior da região sul do Rio Grande do Sul, contexto no qual esta pesquisa está inserida. Além disso, esse recorte possibilitou uma análise mais aprofundada e contextualizada das produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, considerando realidades institucionais próximas ao campo empírico investigado. A opção por esse universo de análise buscou privilegiar estudos que dialogassem diretamente com as especificidades educacionais, sociais e políticas da região, sem a pretensão de esgotar a produção nacional sobre a temática.

Após a definição dos repositórios utilizados na pesquisa, a seguinte etapa consistiu na delimitação de dois descritores que orientaram as buscas:

- “Educação especial” *AND* “educação profissional e tecnológica”;
- “Educação inclusiva” *AND* “educação profissional tecnológica”.

Com os descritores previamente definidos, estabeleceram-se critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos analisados, sendo eles: (a) dissertações ou teses publicadas nos PPG previamente listados; (b) estudos que abordassem a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, com ênfase no ensino técnico e tecnológico; (c) trabalhos que tratassem das políticas inclusivas; e (d) produções publicadas no período de 2015 a 2024, considerando a promulgação da LBI, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) como um marco legal relevante para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Foram excluídas as produções que não atendiam os critérios de inclusão e não estavam de acordo com o tema da nossa dissertação.

Com o objetivo de sistematizar as produções científicas localizadas, definimos uma organização específica para cada descritor utilizado na pesquisa. Inicialmente, foi construído um quadro com a distribuição das produções por ano, permitindo uma visualização cronológica da frequência de publicações. Em seguida, elaboramos um gráfico comparativo entre o número total de dissertações e teses identificadas e aquelas efetivamente selecionadas para a análise. Por fim, organizamos um quadro descritivo contendo informações detalhadas sobre os trabalhos selecionados, incluindo título, nível acadêmico, autoria, instituição de origem e ano de defesa. A partir dessa estrutura, apresentamos, a seguir, os descritores utilizados e os respectivos estudos selecionados.

#### 3.4.1 Descritor 1: “Educação especial” *AND* “educação profissional e tecnológica”

A busca relacionada ao descritor “educação especial” *AND* “educação profissional e tecnológica” justifica-se por ser esta a principal abordagem teórica adotada inicialmente, articulada às primeiras legislações. Embora o termo “educação especial” ainda seja amplamente utilizado, ele vem sendo progressivamente substituído em virtude das discussões contemporâneas sobre terminologias mais adequadas. Segundo Diniz (2003) é fundamental empregar termos que estejam alinhados ao modelo social da deficiência, bem como às críticas provenientes dos estudos feministas, que apontam que a expressão 'especial' tende a reduzir a pessoa

com deficiência a características limitantes. Ainda assim, considerando que a pesquisa contempla o período a partir de 2015, optamos por verificar também a existência de produções acadêmicas que utilizem esse termo, dada sua recorrência histórica na área.

O levantamento das produções acadêmicas vinculadas a esse descritor resultou na identificação de 3 trabalhos. A organização por ano de defesa está apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 -Trabalhos encontrados descritor 1 (2015–2024)

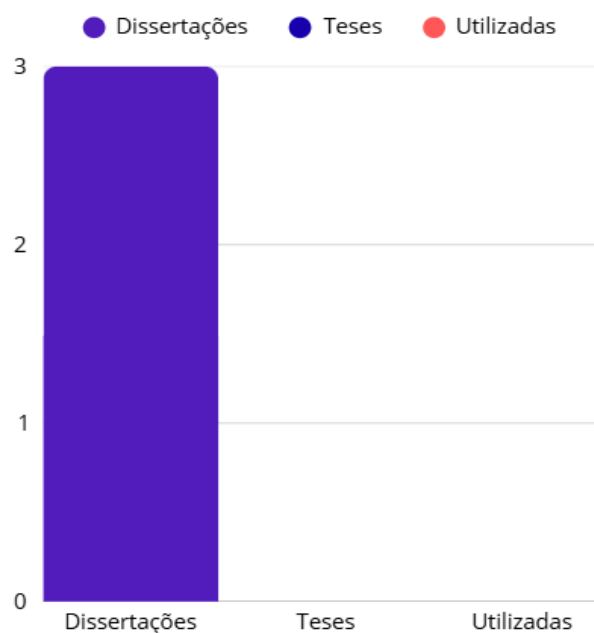
ANO	IFSUL	UFPEL	FURG	UNIPAMPA	Total por ano
2015	0	0	0	0	0
2016	0	1	0	0	1
2017	0	0	0	0	0
2018	0	0	0	0	0
2019	0	0	0	0	0
2020	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0
2022	0	1	0	0	1
2023	1	0	0	0	1
2024	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pelas Autoras, 2025

A partir do descritor 1, foram localizadas três dissertações: uma no repositório do PROFEPT, que reúne as dissertações e teses do IFSul, e duas no repositório Guaiaca da UFPEL. Observa-se que, ao aplicar os dois descritores em conjunto nos demais repositórios analisados, não foram encontradas dissertações relacionadas às temáticas em questão.

Ademais, as três dissertações identificadas não atenderam ao critério (c) de inclusão, uma vez que não abordavam as políticas inclusivas nem tratavam da pessoa com deficiência, limitando-se à discussão de deficiências específicas, por esse motivo, foram desconsideradas para fins de análise.

Gráfico 1 - Indicadores de dissertações e teses a partir do descritor 1 - “Educação especial” AND “educação profissional e tecnológica”



Fonte: elaborado pelas Autoras, 2025

No Gráfico 1, observamos três dissertação encontradas e nenhuma tese. No entanto, os trabalhos identificados não foram analisados por não atenderem ao critério de inclusão citados anteriormente.

### 3.4.2 Descritor 2: “Educação inclusiva” AND “educação profissional e tecnológica”

Já com o segundo descritor, as buscas foram realizadas nos mesmos repositórios, porém notou-se uma diferença significativa em relação à nomenclatura utilizada. Foram encontradas mais dissertações relacionadas ao tema, o que indica que, embora alguns autores ainda utilizem a expressão "educação especial", o que não é incorreto, observa-se uma tendência crescente entre os autores mais recentes em adotar nomenclaturas atualizadas, como "educação inclusiva".

A seguir, apresentamos um quadro com os resultados da pesquisa a partir do descritor “educação inclusiva” AND “educação profissional e tecnológica”.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados com o descritor 2 (2015–2024)

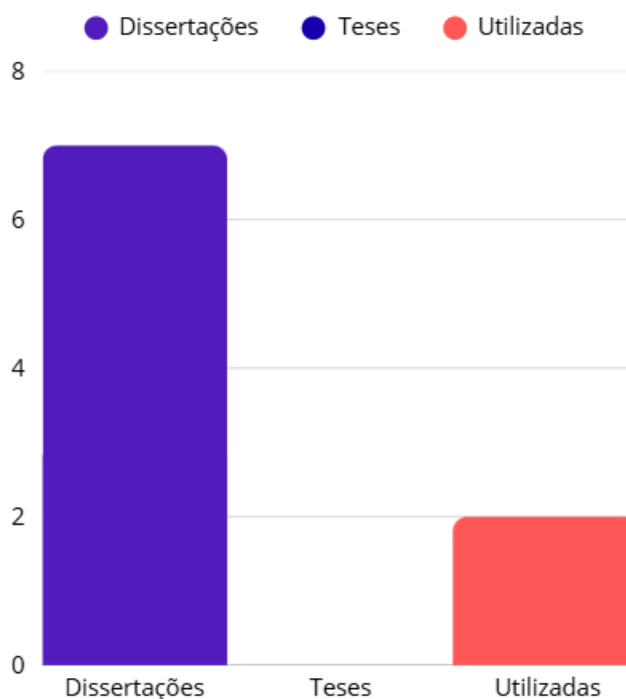
<b>ANO</b>	<b>IFSUL</b>	<b>UFPEL</b>	<b>FURG</b>	<b>UNIPAMPA</b>	<b>Total por ano</b>
2015	0	0	0	0	0
2016	0	1	0	0	1
2017	0	0	0	0	0
2018	0	1	0	0	1
2019	0	1	0	0	1
2020	2	1	0	0	3
2021	0	0	0	0	0
2022	0	0	0	0	0
2023	0	0	0	0	0
2024	1	0	0	0	1

Fonte: elaborado pelas Autoras, 2025

É de grande relevância observar que foram encontradas mais dissertações na área em questão, embora apenas nos repositórios do PROFEPT e no site do PPGE da UFPel. Esse dado evidencia que, na região onde se localiza o IFSul – Câmpus Pelotas, a Reitoria e Câmpus Visconde da Graça – houve maior produção de pesquisas relacionadas ao tema.

A seguir, apresenta-se o gráfico que mostra as dissertações encontradas (não foram localizadas teses) e, dentre elas, aquelas que foram selecionadas para análise.

Gráfico 2 - Indicadores de dissertações e teses a partir do descritor 2 - “Educação inclusiva” AND “educação profissional e tecnológica”



Fonte: elaborado pelas Autoras, 2025

Como fica evidente no Gráfico 2, das sete dissertações inicialmente identificadas, apenas duas atenderam aos critérios de inclusão. As demais, embora situadas no contexto do IFSul e relacionadas à educação inclusiva, não abordavam especificamente as políticas inclusivas e não apresentavam aderência ao recorte temático desta dissertação, conforme definido nos critérios utilizados na seleção.

No quadro 3 os elementos de modo geral que caracteriza o trabalho

Quadro 3 - Dados gerais da dissertação selecionadas a partir do descritor 2 - “Educação inclusiva” AND “educação profissional e tecnológica”.

	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
1	Possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica de nível médio no IFSul – campus Sapucaia do Sul	Dissertação	da Silva, A. S. J.	Instituto Federal sul-riograndense Campus Charqueadas	2020
2	As políticas de Ações Afirmativas: um estudo sobre a reserva de	Dissertação	Valente, P. P.	Universidade Federal de	2016

	vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica			Pelotas	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---------	--

Fonte: elaborado pelas Autoras, 2025

### 3.4.3 Análise das produções científicas selecionadas

Com base no levantamento inicial, constatamos que a produção científica sobre inclusão educacional nos 4 PPG da região sul do Rio Grande do Sul tem se intensificado nos últimos anos, especialmente após a promulgação da LBI e das diretrizes contemporâneas que reforçam o direito à educação. Apesar desse avanço, ainda se observa uma lacuna significativa no que se refere à produção voltada especificamente à inclusão de estudantes com deficiência na EPT, área que permanece em desenvolvimento e demanda maior aprofundamento teórico e empírico. É nesse contexto que as duas dissertações selecionadas adquirem relevância, pois constituem o corpus que efetivamente atende aos critérios desta pesquisa, permitindo-nos examinar de modo crítico como a inclusão tem sido discutida e materializada na EPT.

A dissertação de Valente (2016) aborda a política de ações afirmativas no âmbito de um Instituto Federal, problematizando a relação entre a reserva de vagas e o direito à educação. A autora realiza um estudo de caso qualitativo que articula análise documental e entrevistas com estudantes cotistas e servidores, buscando compreender a tensão entre o discurso de democratização e as práticas institucionais. Seus resultados evidenciam que o ingresso ampliado não assegura, por si só, a permanência dos estudantes, pois a ausência de apoio pedagógico, de políticas de acompanhamento e de iniciativas institucionais de equidade produz um fenômeno identificado como “inclusão excludente”. As desigualdades socioculturais persistem após o acesso, revelando que a democratização requer ações mais amplas, que articulem políticas de permanência, formação docente e suporte acadêmico. Embora sua contribuição seja significativa para compreender as fragilidades institucionais, a dissertação limita-se às ações afirmativas sociais e raciais, não explorando diretamente as especificidades relativas à deficiência.

A dissertação de Da Silva (2020) aproxima-se de forma mais direta do objeto desta tese ao investigar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes com deficiência na EPT, tendo como foco empírico o IFSul. Por meio de entrevistas, análise documental e observação das práticas institucionais, o autor descreve o papel estratégico do NAPNE como articulador de processos de acessibilidade, mediador nas relações entre estudantes e docentes e responsável por fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas. A pesquisa evidencia que a

permanência de estudantes com deficiência depende não apenas da oferta de recursos materiais e tecnologias assistivas, mas também da existência de práticas docentes flexíveis, planejamento pedagógico sensível às diferenças e políticas institucionais integradas. Seus achados mostram que, quando existe articulação entre gestão, equipes pedagógicas e NAPNE, há maiores condições de garantir participação efetiva dos estudantes, embora ainda persistam desafios relacionados à formação continuada e à consolidação das ações de inclusão como compromisso institucional. A principal limitação do estudo decorre do foco em um único campus, o que restringe a equiparação para outros contextos.

A análise conjunta das duas produções permite-nos compreender que, embora tratem de públicos distintos, ambas revelam a distância existente entre normativas de inclusão e sua efetivação cotidiana. A ampliação do acesso, seja por ações afirmativas, seja por políticas de acessibilidade, emerge como condição necessária, mas insuficiente, para assegurar trajetórias educativas equânimes. Tanto Valente (2016) quanto Da Silva (2020) convergem na constatação de que a permanência depende de políticas institucionais estruturadas, práticas pedagógicas coerentes e condições materiais e simbólicas que assegurem equidade. Revelam também que as barreiras vivenciadas pelos estudantes são multifacetadas: no caso das ações afirmativas, predominam desigualdades socioculturais e estruturais; no caso da deficiência, sobressaem obstáculos ligados à acessibilidade, às práticas docentes e à formação profissional. Essa complementaridade evidencia que a inclusão na EPT ocorre de modo parcial e fragmentado, atravessada por tensões históricas, pedagógicas e institucionais.

Dessa leitura integrada emergem lacunas importantes: a escassez de pesquisas que articulem simultaneamente políticas de permanência, acessibilidade, currículo e avaliação na EPT. A ausência de investigações interinstitucionais que permitam compreender como diferentes câmpus da Rede Federal opera as políticas de inclusão e a falta de estudos que examinem as relações entre condições de trabalho docente e efetivação das práticas inclusivas. Soma-se a isso a predominância de estudos qualitativos localizados, que, embora forneçam profundidade analítica, não permitem visualizar o fenômeno em uma perspectiva mais ampla.

Além dessas lacunas, observamos que nenhuma das produções mapeadas mobiliza referenciais capazes de analisar como as políticas inclusivas são produzidas, interpretadas e operacionalizadas no interior das instituições da Rede Federal. Nesse sentido, consideramos pertinente incorporar o referencial do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball e aprofundado por Mainardes (2006), pois ele permite compreender a política educacional como um processo dinâmico, atravessado por disputas, negociações e ressignificações.

Mainardes (2006) explica que o Ciclo de Políticas é composto por diferentes contextos interligados: influência, produção de texto e prática que não são etapas sequenciais, mas arenas permeadas por conflitos e interpretações diversas. O autor (Mainardes, 2006, p. 48) enfatiza que essa abordagem “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Essa perspectiva reforça que políticas não se concretizam automaticamente, dependem da ação interpretativa dos sujeitos.

O próprio Ball (1992; 1994), citado por Mainardes (2006), destaca que os profissionais da educação não são meros executores, pois reinterpretem e recriam as políticas conforme seus valores, experiências e condições institucionais. Os autores afirmam (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22 apud Mainardes, 2006, p. 53):

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos.

Outro conceito essencial é a distinção entre política como texto e política como discurso. Ball (1993) mostra que os textos das políticas são produtos de disputas, podendo ser contraditórios e ambíguos, e que os grupos competem para controlar as representações da política (Ball, 1993 apud Mainardes, 2006). Essa concepção permite compreender tanto os limites do texto normativo quanto a complexidade das práticas que emergem nas instituições.

Além disso, Ball (2002) demonstra que a implementação de políticas educacionais produz efeitos subjetivos e identitários nos profissionais, uma vez que “a reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos” (Ball, 2002, p. 5). Essa perspectiva amplia a análise sobre inclusão ao evidenciar que a efetivação de políticas depende não apenas de dispositivos legais, mas também de dinâmicas culturais, organizacionais e emocionais que permeiam o cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a ausência desse tipo de abordagem nas produções mapeadas reforça a relevância da presente dissertação, que adota o Ciclo de Políticas como aporte para examinar como as normativas inclusivas do IFSul, incluindo a Resolução nº 366/2023, são interpretadas, traduzidas e recriadas no contexto da prática, especialmente no âmbito do NAP-NE, da equipe pedagógica e dos registros institucionais no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Assim, avançamos na direção de suprir lacunas teóricas e empíricas,

permitindo compreender as relações entre prescrição normativa, mediações institucionais e práticas concretas de inclusão.

Como transição para os procedimentos metodológicos que se seguem, este estudo operacionaliza o referencial do Ciclo de Políticas por meio de uma triangulação de fontes e técnicas que nos permite investigar tanto o contexto da produção dos textos (análise documental das normativas institucionais), quanto o contexto da prática (interpretações e ressignificações produzidas por professores e gestor do NAPNE). Assim, a análise da Resolução nº 366/2023, o questionário aplicado aos docentes, a entrevista com o coordenador do NAPNE, os encontros formativos e o produto técnico-tecnológico nos permitirão articular os diferentes contextos do Ciclo de Políticas na interpretação dos dados. Dessa forma, garantimos uma passagem coerente para o capítulo seguinte, no qual são detalhados os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos desta pesquisa.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, retomamos os objetivos que fundamentam e orientam a presente investigação, cujo objetivo geral consiste em analisar as políticas inclusivas voltadas aos estudantes com deficiência no IFSul, a partir do desenvolvimento de processos de formação de professores no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas. Em consonância com esse propósito, estabelecemos como objetivos específicos: a) identificar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência matriculados no IFSul; b) investigar as percepções dos docentes acerca das práticas pedagógicas inclusivas; e c) fomentar o debate e a reflexão sobre inclusão educacional e a efetivação das políticas inclusivas no contexto institucional do IFSul.

A partir desses objetivos, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Inicialmente, mostramos a abordagem metodológica qualitativa de caráter pesquisa-intervenção. Em seguida, descrevemos o contexto e os sujeitos envolvidos no estudo. Posteriormente, expõe-se a pesquisa diagnóstica, detalhando os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, que incluiu a apresentação da pesquisa por meio de uma carta-convite (Apêndice A), de um questionário na plataforma Google Formulários (Apêndice B) destinado aos docentes do IFSul Câmpus Jaguarão e a realização de uma entrevista semiestruturada com o coordenador do NAPNE (Apêndice D). Na sequência, expomos os instrumentos e os procedimentos relativos à etapa de intervenção, seguidos da técnica de análise dos dados. Também são abordados os aspectos éticos que nortearam a investigação.

### 4.1 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica desta investigação é qualitativa, estruturada nos princípios da pesquisa-intervenção, que visa promover ações relevantes no contexto estudado. Segundo Aguiar (2003, p. 64), a pesquisa-intervenção "[...] vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação". Essa abordagem se caracteriza pela busca de melhorar a realidade educacional.

Neste sentido, a metodologia de pesquisa-intervenção adotada neste estudo reconhece a necessidade de adaptação e transformação no campo educacional, alinhando-se à perspectiva de Damiani et al. (2013, p. 58), que afirmam que as pesquisas do tipo intervenção pedagógica "[...] envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências". Ao reconhe-

cer a fluidez e a mutabilidade dos contextos educacionais, a pesquisa-intervenção se ajusta à flexibilidade necessária para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais adaptada às demandas atuais.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa-intervenção empregada torna-se fundamental para explorar e transformar o contexto educacional, especialmente no que se refere à inclusão e às práticas pedagógicas inclusivas. Ao aprofundar-se nas percepções dos educadores envolvidos, o estudo busca examinar como tais políticas se materializam nas práticas pedagógicas e como contribuem para a promoção da inclusão escolar no contexto educacional. Essa abordagem oferece subsídios consistentes para a reflexão crítica e o aprimoramento das ações institucionais. Na próxima seção, abordaremos o contexto e os sujeitos da pesquisa, a fim de entender melhor a realidade do IFSul – Câmpus Jaguarão.

## **4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa está situada na cidade de Jaguarão, localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, uma cidade fronteira com o Uruguai, que divide a Ponte Internacional Mauá com a cidade vizinha de Rio Branco. Segundo dados do IBGE, em 2022, Jaguarão possuía uma população de 26.603 habitantes. A estimativa para 2025 projeta um aumento de aproximadamente 793 habitantes, totalizando uma população média de 27.396 pessoas (IBGE, 2022).

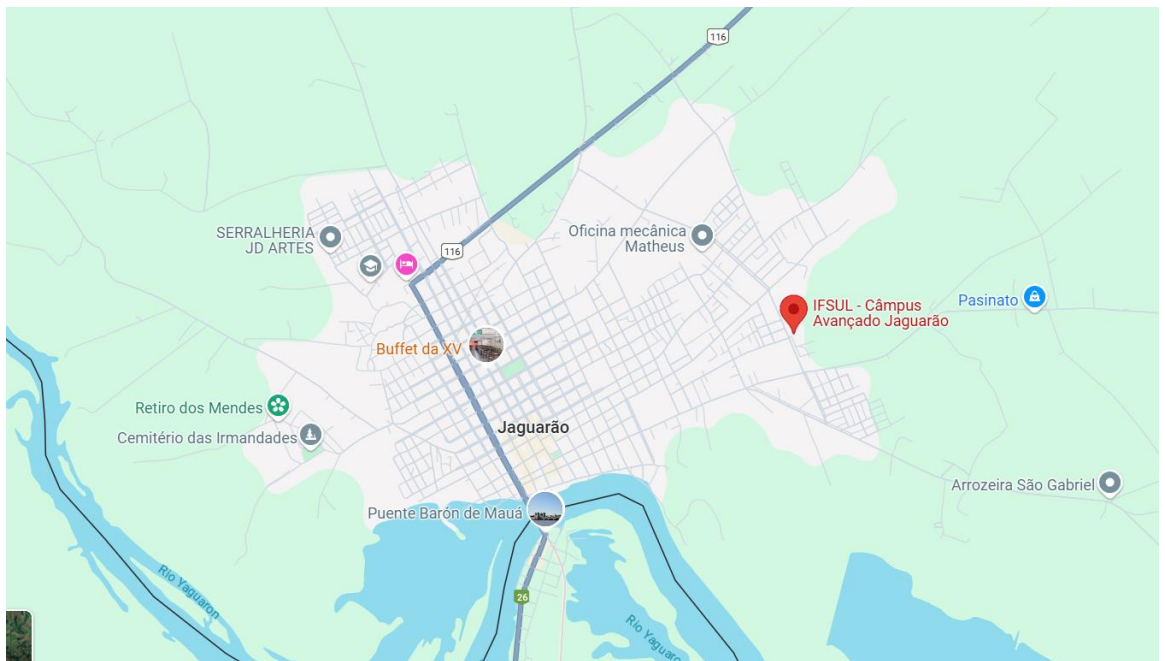
Fundada há 170 anos, Jaguarão foi elevada à categoria de cidade em 1855, conforme relatado no site da Prefeitura de Jaguarão (Jaguarão, 2024). A infraestrutura educacional de Jaguarão inclui 7 escolas estaduais, que atendem predominantemente ao ensino fundamental e médio, 19 escolas municipais voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental, 13 escolas particulares, das quais apenas uma oferece ensino fundamental e ensino médio, enquanto as demais atendem à educação infantil, além de 1 campus de instituto federal e 1 campus de universidade federal. Esse conjunto de instituições contribui para o desenvolvimento local e regional.

Especificando o contexto da pesquisa, é importante destacar que a pesquisa diagnóstica foi realizada no IFSul – Câmpus Jaguarão, localizado no bairro Carvalho. Esse Câmpus foi criado para atender ao desejo da comunidade de ter uma escola técnica local, uma vez que a formação técnico-profissional anteriormente exigia que os jovens e adultos se deslocassem para outras cidades em busca de formação neste nível da educação.

Desde 2010, a comunidade começou a se articular junto à Reitoria do IFSul, e, com o apoio da Prefeitura de Jaguarão, que doou terreno e prédio, o Câmpus foi viabilizado. Em 2014, a unidade foi oficialmente autorizada e iniciou suas atividades com oferta do curso bi-

nacional de Técnico em Edificações, desenvolvido em parceria com a Escola Técnica de Rio Branco, no Uruguai, e com a UNIPAMPA, que acolheu o instituto em suas dependências até a conclusão da construção de sua sede própria. Em 2017, a sede definitiva foi inaugurada em uma região mais afastada do centro da cidade (IFSul, 2018). Desde então, o IFSul também passou a oferecer o curso Técnico em Informática integrado, ampliando as oportunidades de educação técnica na região. A imagem a seguir mostra onde está localizado o Câmpus Jaguarão.

Figura 4 - Localização do Câmpus Jaguarão



Fonte: Google Maps, 2024.

O Câmpus Jaguarão, segundo o PDI 2020-2024 (IFSul, 2020) tem em seu contexto 21 professores efetivos e 3 professores contratados, tendo 24 professores no total do seu quadro. O quadro a seguir mostra a quantidade de docentes e seu nível de formação.

Quadro 4 - Quantitativo de Docentes do IFSul Câmpus Jaguarão

Docentes	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Técnico	Graduação	Esp.	Mestrado	Doutorado	Total de Docentes
Efetivos					5	14	2	24

Contratados				2	1			
-------------	--	--	--	---	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas Autoras com base nas informações do PDI (2024)

Com base no quantitativo de docentes, identificamos uma lacuna na implementação da educação inclusiva no contexto institucional. A partir da publicação da Resolução 366/2023 (IFSul, 2023), surge o questionamento: como aplicá-la para promover a inclusão de estudantes com deficiência neste ambiente?

Considerando essa questão, que busca compreender de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas e os processos de formação docente podem fortalecer as políticas inclusivas na EPT, tornamos necessário identificar os sujeitos diretamente envolvidos com essa realidade. A pesquisa exigiu compreender tanto o contexto institucional no qual as práticas inclusivas se materializam quanto os profissionais que lidam cotidianamente com os desafios e possibilidades da inclusão. Dessa forma, a definição dos participantes foi orientada pelos objetivos da pesquisa e pela necessidade de reunir informações que permitissem analisar percepções, práticas e demandas relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência.

A seleção dos participantes também levou em consideração a estrutura em duas etapas adotadas no percurso metodológico. Na fase diagnóstica, era fundamental conhecer a realidade específica do Câmpus Jaguarão do IFSul, contexto no qual a pesquisa se originou e onde inicialmente se buscou identificar condições, limites e potencialidades relacionadas à inclusão. Já na etapa de intervenção, optamos por ampliar o público participante para diferentes Institutos Federais, de modo a contemplar a abrangência nacional das políticas inclusivas e enriquecer o processo formativo com experiências diversas. A seguir, apresentamos cada uma dessas etapas.

Participaram da pesquisa diagnóstica 17 docentes do Câmpus Jaguarão e o coordenador do NAPNE. O critério de inclusão foi atuar profissionalmente no câmpus, pois esta fase buscamos compreender a realidade institucional que serviria de base para a intervenção. A escolha desse público se justifica pela necessidade de identificar demandas, fragilidades e potencialidades do próprio contexto em que a pesquisadora desenvolvia suas atividades. Compreender a realidade local era fundamental para que a intervenção planejada fosse coerente com as necessidades formativas observadas na instituição. Todos os participantes foram voluntários e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na etapa de intervenção, houve 50 inscritos e 20 concluintes. Participaram docentes de diferentes Institutos Federais, profissionais do AEE, intérpretes de Libras, profissionais de apoio educacional e demais interessados na área. O critério de inclusão consistiu em atuar ou possuir interesse em educação inclusiva na EPT. A intervenção foi aberta para profissionais de outros Institutos Federais porque as políticas inclusivas que orientam a EPT têm abrangência nacional, e as práticas pedagógicas inclusivas são relevantes para toda a Rede Federal. A ampliação do público possibilitou diversificar percepções, fortalecer a troca de experiências e ampliar o impacto do produto técnico-tecnológico desenvolvido. Todos os participantes aderiram voluntariamente e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na próxima seção são apresentados os instrumentos e os procedimentos utilizados na etapa diagnóstica da pesquisa.

### 4.3 Pesquisa diagnóstica: instrumentos e procedimentos

A pesquisa diagnóstica ocorreu em julho de 2024. Assim, o primeiro direcionamento utilizado foi a coleta de dados por meio de um questionário da plataforma *Google* Formulários. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201),

questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Para melhor compreender o contexto dos professores em relação às práticas pedagógicas inclusivas, o questionário em questão utilizava a expressão “adaptação curricular. No entanto, ao analisarmos essa questão à luz do modelo social da deficiência, e considerando a fundamentação teórica de Bock e Nuernberg (2018), torna-se necessário pensar em práticas pedagógicas inclusivas ao invés de limitar-se apenas à adaptação do material para o estudante quando ele chega à fase correspondente do ensino. A partir desse contexto, a perspectiva da pesquisa adquiriu uma nova visão, ao perceber que é preciso construir práticas contínuas, não a partir da chegada do estudante com deficiência na sala de aula, mas sim promovendo um ambiente inclusivo, que já esteja preparado para acolhê-lo.

Logo após a aplicação do questionário, foi realizada um outro procedimento de coleta de dados, ampliando as perspectivas sobre o tema ao diversificar as técnicas de pesquisa. No estudo das metodologias de entrevista, Gerhardt e Silveira (2009) destacam a entrevista como uma técnica valiosa para a coleta de dados não documentados, possibilitando um diálogo em que o entrevistador busca informações específicas e o entrevistado assume o papel de fonte.

No contexto diagnóstico, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o coordenador do NAPNE do IFSul – Câmpus Jaguarão. A entrevista semiestruturada se distingue por

sua flexibilidade, permitindo ao entrevistador conduzir a conversa a partir de um conjunto predefinido de perguntas e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para que o entrevistado explore aspectos relacionados ao tema. Conforme afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Para esta pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista, apresentado no Apêndice D, organizado em torno de tópicos relacionados a atuação do NAPNE, os desafios enfrentados no Câmpus, os processos de adaptação curricular, as práticas pedagógicas inclusivas, a formação docente e as estratégias institucionais de inclusão. A entrevista foi transcrita integralmente para análise.

Além disso, foi realizada análise documental referente à Resolução n. 366/2023 do IFSul, que organiza a política institucional de inclusão. O documento foi selecionado por sua função normativa e por orientar diretamente as ações relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Considerando os resultados alcançados na etapa diagnóstica, a seção seguinte descreve de forma detalhada os instrumentos e os procedimentos que estruturaram o desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

#### **4.4 Pesquisa-intervenção: instrumentos e procedimentos**

A intervenção formativa ocorreu entre julho e agosto de 2025, em formato remoto, por meio da plataforma *Google Meet*. A divulgação da formação foi realizada pelas direções de todos os câmpus do IFSul por meio do e-mail institucional dos professores e por meio de publicações em redes sociais como Facebook e Instagram.

Os participantes responderam a um questionário inicial, participaram das atividades formativas e registraram reflexões em diário de bordo como instrumento de registro e reflexão. Esse diário foi essencial para que, ao término da formação, seja possível analisar as percepções de cada participante em relação aos encontros formativos realizados. Esse uso se alinha à visão de Kierepka, Güllich e Zanon (2019, p. 12-13) destacam que o diário de bordo

[...] é um instrumento que pode contribuir, por meio da reflexão, no processo de internalização de conceitos e formas de pesquisar, provavelmente decorrente das leituras, reflexão individual e também compartilhada, porém a importância do diário de bordo pode residir em possibilitar uma maior sistematização das ideias.

Ao final da formação, responderam ao questionário avaliativo da formação, assim como Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) citam “[...] objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.” Os instrumentos foram elaborados pelas

pesquisadoras e continham perguntas abertas e fechadas sobre concepções e práticas inclusivas.

O diário de bordo foi estruturado com perguntas orientadoras sobre o processo formativo, percepções sobre práticas inclusivas e aprendizagens construídas durante os encontros. Esse instrumento permitiu captar elementos subjetivos da experiência formativa e acompanhar a evolução das reflexões do grupo.

As atividades da intervenção incluíram momentos expositivos, análise de casos, estudo de documentos institucionais e discussões orientadas sobre práticas pedagógicas inclusivas. Todas as ações foram desenvolvidas de forma remota e online, em razão da abrangência da intervenção, que contou com participantes de diferentes estados brasileiros. Essa modalidade permitiu ampliar o acesso à formação e possibilitou que os inscritos participassem de maneira mais confortável, sem a necessidade de deslocamento de suas cidades para um local presencial. Na seção seguinte, apresentamos o procedimento adotado para a análise dos dados produzidos ao longo da investigação, de modo a explicitar o encaminhamento metodológico que orientou sua interpretação.

#### **4.5 Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 48), se constitui como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Essa técnica compreende três etapas fundamentais (Bardin, 2011), a pré-análise consistiu na organização do material e na leitura inicial dos questionários, da entrevista, dos registros no diário de bordo e do documento institucional. Na fase de exploração, foram identificadas unidades de sentido e construídas categorias temáticas emergentes. A terceira etapa envolveu o tratamento e a interpretação dos resultados, articulando as categorias à literatura sobre inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente.

A Análise de Conteúdo foi escolhida por sua adequação à organização e interpretação de dados provenientes de diferentes instrumentos, possibilitando identificar regularidades e temas recorrentes no material coletado. O interesse da pesquisa reside na compreensão de significados, percepções e práticas relatadas pelos participantes, dimensão que dialoga de modo mais direto com a proposta interpretativa da análise de conteúdo.

Essa escolha metodológica também dialoga com o Ciclo de Políticas de Ball (Mainardes, 2006), uma vez que essa técnica permite captar como os sujeitos interpretam e traduzem as políticas inclusivas no cotidiano institucional. Conforme destaca Mainardes (2006, p. 52), as políticas educacionais operam como “[...]intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”

Assim, compreender o modo como professores, gestores e membros do NAPNE dão sentido às diretrizes institucionais exige justamente examinar os significados produzidos nos textos, falas e registros, movimento analítico possibilitado pela análise de conteúdo.

Dessa forma, a análise empreendida articula-se ao pressuposto de que as políticas não se limitam ao texto normativo, mas ganham vida na prática, sendo constantemente reinterpretadas pelos sujeitos. A Análise de Conteúdo, portanto, mostra-se coerente com a proposta do Ciclo de Políticas, ao permitir identificar como os discursos institucionais são apropriados, tensionados e ressignificados no contexto da EPT.

#### **4.6 Aspectos éticos**

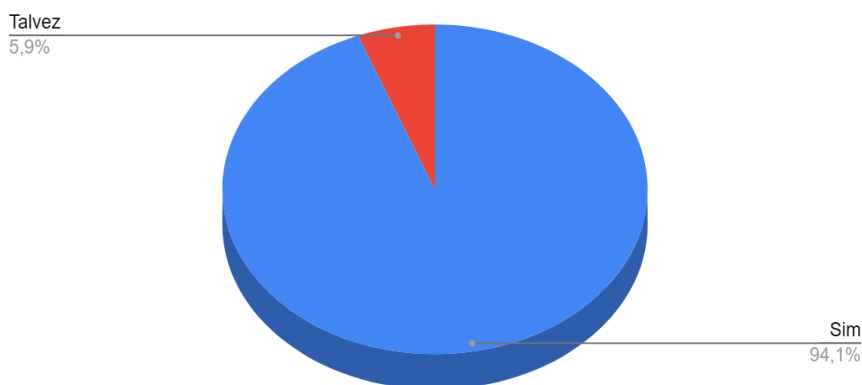
Todos os participantes leram e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) disponibilizado digitalmente. Essa etapa é fundamental para assegurar a participação voluntária e informada, considerando que, conforme afirma Araújo (2003, p. 60) “O consentimento livre e esclarecido do participante é uma exigência não só do Brasil, mas de todos os códigos internacionais e é, sem dúvida, um dos pilares da ética nas pesquisas científicas”.

A pesquisa garantiu anonimato, confidencialidade e proteção das informações fornecidas pelos respondentes. Esse conjunto de procedimentos éticos fundamenta a proposta de intervenção discutida nesta dissertação, reforçando seu compromisso com o respeito aos participantes e à integridade da produção científica. A seguir, apresentamos a estrutura da intervenção realizada, que orientou as etapas subsequentes da pesquisa.

#### **4.7 A intervenção: encontros formativos**

Com base nos dados obtidos por meio da pesquisa diagnóstica, a serem apresentados posteriormente, o Gráfico 3 ilustra os resultados referentes à última pergunta realizada aos sujeitos da pesquisa. Essa questão indagou o interesse dos respondentes em participar de uma formação voltada para políticas de inclusão e práticas pedagógicas inclusivas.

Gráfico 3 -Nível de Interesse na Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024

Os resultados indicam que 94,1% dos professores respondentes manifestaram interesse em participar de uma formação continuada, enquanto 5,9% marcaram a opção "talvez". Diante desse número expressivo de interessados, elaboramos uma proposta de intervenção com o objetivo de atender a essa demanda e contribuir para o avanço das políticas inclusivas na instituição.

A proposta de intervenção consistiu em oferecer uma formação destinada aos professores, estruturada com base em encontros formativos. Esses encontros tiveram como foco o aprofundamento de temas essenciais à educação inclusiva, tais como políticas federais, normativas institucionais, concepções sobre deficiência, AEE, o princípio “nada de nós sem nós” e a política do cuidado, elementos que se interconectam e sustentam a formação continuada. Nesse sentido, a compreensão do papel formativo desses espaços pode ser fortalecida pelas contribuições de Zeichner & Diniz-Pereira (2005, p.66), defendem:

Da perspectiva do profissional isso significa que o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência. Os slogans “reflexão” e “pesquisa-ação” também significam o reconhecimento de que o processo de aprendizagem de como se tornar um professor, um enfermeiro, um assistente social, continua por toda a carreira desses profissionais; um reconhecimento de que independentemente do que fazemos e de quão bem o fazemos em nossos programas de formação profissional, podemos no máximo formar profissionais para iniciarem suas práticas. Existe um compromisso de formadores de educadores e de formadores de outros profissionais de auxiliar futuros profissionais e iniciantes a internalizarem, durante sua formação inicial e nos primeiros anos de sua prática profissional, a disposição e a habilidade para investigar seu trabalho e de se aperfeiçoarem com o passar do tempo. Um compromisso de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional.

Ao refletir sobre essa proposta, também se torna pertinente recorrer às ideias de bell hooks (2013), que ressalta a necessidade de estabelecer espaços de formação nos quais os professores tenham a oportunidade não apenas de expressar suas preocupações, mas também de

aprender a desenvolver estratégias para lidar com salas de aula e currículos multiculturais. Ao discutir a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, é indispensável antecipar o preparo do terreno para a implementação de políticas inclusivas.

Nesse sentido, Vieira, Sampaio e de Oliveira (2023, p. 238) enfatizam a necessidade de

[...]considerar que o processo de construção dos saberes dos professores tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação continuada a sua consolidação, constituindo-se a sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um espaço rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas.

Com base nessa fundamentação teórica, elaboramos a seguinte formação, concebida como uma iniciativa para promover políticas de inclusão, ampliar e democratizar o acesso e a permanência no processo formativo e fortalecer a atuação docente no âmbito da educação inclusiva.

Quadro 5 - Encontros Formativos

Etapa	Data
Compreendendo a Deficiência: Modelos e Políticas para uma Educação Inclusiva	12/07/25 (1h30min) - 1º Encontro
Educação Especial e Inclusão na EPT: Normativas e Desafios em Foco	19/07/25 (1h30min) – 2º Encontro
Nada de Nós sem Nós: Protagonismo e Potencialidades das Pessoas com Deficiência no Mundo do Trabalho	26/07/25 (1h30min) – 3º Encontro
Políticas do Cuidado: Práticas de Acolhimento e Inclusão no Contexto Educacional	09/08/25 (1h30min) 4º Encontro

Fonte: elaborado pelas Autoras, 2025

A seleção dos convidados priorizou profissionais vinculados aos Institutos Federais, com atuação e formação na área da educação inclusiva, considerando sua experiência no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na implementação de políticas institucionais voltadas à inclusão, bem como o contato prévio de uma das autoras com esses profissionais no âmbito acadêmico e institucional. Após a confirmação da participação dos palestrantes, procedeu-se à elaboração e divulgação do material informativo referente aos encontros formativos. Foi produzido um cartaz contendo os dados essenciais da formação, incluindo a descrição dos temas, a identificação dos convidados e um *QR Code* que direcionava ao formulário de inscri-

ção (Apêndice E), no qual os interessados registravam suas informações básicas. A divulgação desse material ocorreu por múltiplos canais: inicialmente, foi encaminhado aos diretores de cada câmpus do IFSul, que o redistribuíram entre seus docentes e demais profissionais por meio de seus endereços institucionais de e-mail. Paralelamente, o cartaz também foi compartilhado pelas redes sociais, como *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, a fim de alcançar profissionais de outras instituições e demais interessados na temática. A Figura 6, a seguir, apresenta o cartaz divulgado, com o objetivo de proporcionar melhor visualização do material de divulgação.

Figura 5 - Pôster de divulgação online

**Encontros Formativos**  
**Educação Inclusiva em Debate**  
 Reflexões na educação Profissional e Tecnológica

4 Encontros aos sábados no Google Meet

12/07, 19/07, 26/07, 02/08  
 Das 10H às 11H30

Atividades Online no Padlet  
 Acesse o link:  
<https://encurtador.com.br/SEmOB>

**1º Encontro - Compreendendo a Deficiência: Modelos e Políticas para uma Educação Inclusiva**

**LUCIMARA CHAVES**  
 Docente de Educação Especial e Supervisora do AEE no IFSul - Campus Pelotas. Pedagoga, Mestre em Educação e Educação Especial.

**2º Encontro - Educação Especial e Inclusão na EPT: Normativas e Desafios em Foco**

**ROBERTA CRIZEL**  
 Pedagoga (Orientadora Educacional) no IFSul - Retiroria. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Supervisão.

**3º Encontro - Nada de Nós sem Nós: Protagonismo e Potencialidades das Pessoas com Deficiência no Mundo do Trabalho**

**VALTER LENINE**  
 Diretor do IFSul - Campus Sapiiranga. Licenciado e bacharel em História, mestre em História e doutor em História Econômica.

**4º Encontro - Políticas do Cuidado: Práticas de Acolhimento e Inclusão no Contexto Educacional**

**KARLA GARCIA**  
 Psicóloga do IFSC. Mestre e Doutora em Psicologia Social.

INSCREVA-SE PELO QR CODE OU PELO LINK:  
[HTTPS://FORMS.GLE/OHCC6JPZNCANPNM19](https://forms.gle/OHCC6JPZNCANPNM19)

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Após o período de divulgação, que se estendeu por aproximadamente duas semanas e possibilitou o alcance a docentes do IFSul e de outras instituições interessados na temática, tiveram início os encontros formativos previstos no plano de ação. O primeiro encontro ocorreu

no dia 12 de julho de 2025, no turno da manhã, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. O objetivo central foi promover uma reflexão sobre os diferentes modelos de compreensão da deficiência, discutir as principais políticas de inclusão brasileiras e abordar, ainda que de forma introdutória, o papel do AEE nesse processo.

Para esse momento, contamos com a participação de Lucimara Chaves, pedagoga, mestra em Educação e Educação Especial, docente de Educação Especial e Supervisora do AEE no IFSul – Câmpus Pelotas, cuja experiência profissional e trajetória acadêmica contribuíram significativamente para o aprofundamento do debate. Ao longo do encontro, os participantes acompanharam a análise de conceitos fundamentais para a educação inclusiva, ampliando sua compreensão acerca das políticas educacionais e das perspectivas teóricas sobre a deficiência. Esse processo buscou oferecer subsídios para que os docentes pudessem ressignificar suas práticas pedagógicas e fortalecer sua atuação no âmbito da inclusão. A seguir, Figura 6 apresenta uma imagem referente a esse primeiro momento formativo.

Figura 6 - 1º Encontro Formativo



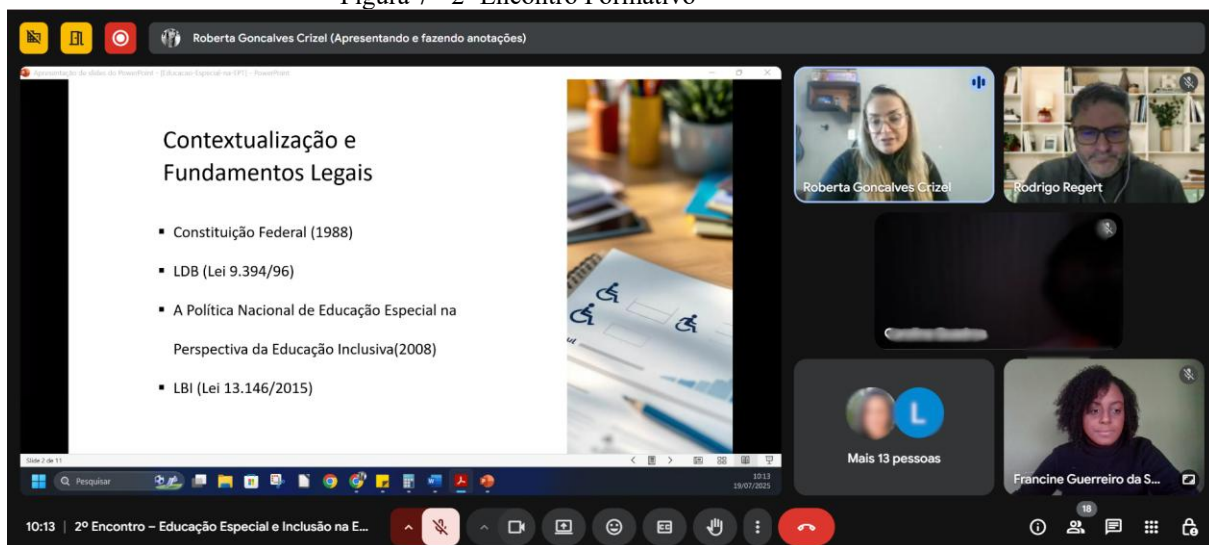
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Dando continuidade ao ciclo formativo iniciado na semana anterior, o segundo encontro ocorreu no dia 19 de julho de 2025, no turno da manhã, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. Nesse momento, a discussão concentrou-se nas normativas que orientam a Educação Especial e nos desafios da inclusão no âmbito da EPT, articulando marcos legais, diretrizes institucionais e experiências práticas vivenciadas pelos profissionais da Rede Federal. Diferentemente do primeiro encontro, que se dedicou aos fundamentos conceituais da deficiência e às políticas inclusivas em sentido amplo, este segundo momento buscou aprofundar a compreensão sobre a Resolução nº 366/2023 e suas implicações para o registro, o planejamento e a execução de ações inclusivas no cotidiano escolar.

Para esse debate, foram convidados Roberta Crizel, pedagoga e orientadora educacional na Reitoria do IFSul, com formação em Pedagogia e especialização em Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica, e Rodrigo Regert, mestre em Desenvolvimento e Sociedade, especialista em Educação Especial e professor de AEE, atuando também como coordenador da Coordenadoria de Apoio Pedagógico (COAP) no IFSul – Câmpus Pelotas. Ambos trouxeram contribuições significativas ao diálogo, destacando os limites e as potencialidades das políticas públicas e a importância da atuação institucional na consolidação da inclusão.

No decorrer do encontro, Rodrigo Regert apresentou reflexões aprofundadas sobre o AEE, discutindo suas funções, objetivos e o papel estratégico que exerce na promoção de práticas inclusivas na EPT. As análises compartilhadas pelos convidados possibilitaram aos participantes construir possíveis interpretações para a materialização das normativas em seu cotidiano e de que modo o registro e o planejamento pedagógico, conforme orienta a Resolução nº 366/2023, podem contribuir para atender às demandas de estudantes com deficiência e outros públicos em situação de vulnerabilidade. A seguir, na Figura 9, apresenta-se uma imagem referente ao segundo encontro formativo.

Figura 7 - 2º Encontro Formativo



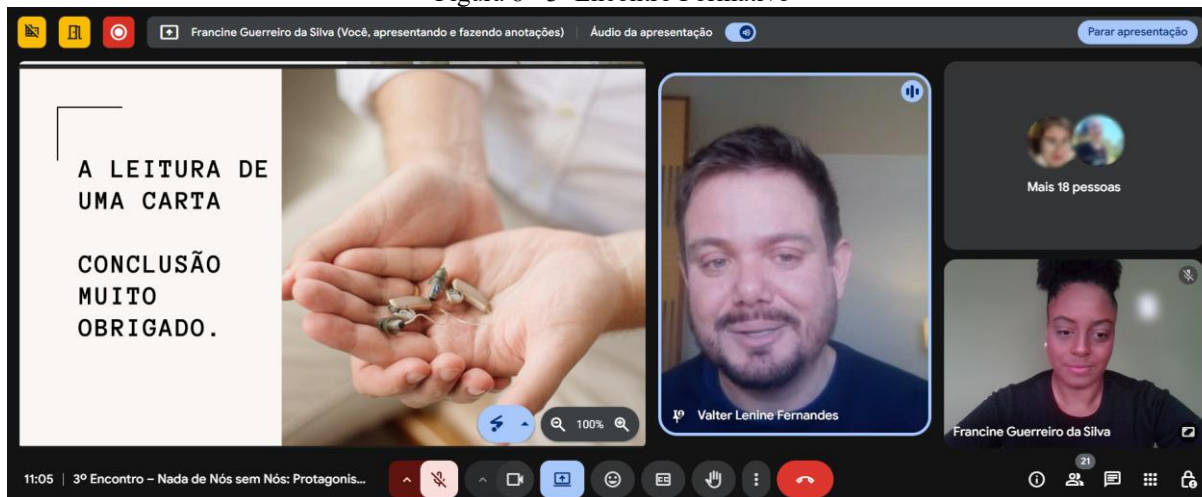
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Dando sequência ao percurso formativo, o terceiro encontro ocorreu no dia 26 de julho de 2025, no turno da manhã, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. Diferentemente dos encontros anteriores, que abordaram concepções de deficiência, políticas normativas e processos institucionais de inclusão, este momento voltou-se à reflexão sobre o protagonismo das pessoas com deficiência e suas potencialidades no mundo do trabalho, articulando tais discussões às práticas inclusivas na EPT. A temática convergiu diretamente com o eixo das políticas do cuidado, entendido como um conjunto de ações voltadas à promoção de relações humanas baseadas na empatia, no respeito à diversidade e na valorização do outro, estimulando os professores a considerarem perspectivas que ultrapassem o cumprimento técnico do currículo.

O convidado do encontro foi Valter Lenine, diretor do IFSul – Campus Sapiranga, licenciado e bacharel em História, mestre em História e doutor em História Econômica. Sua fala destacou a relevância de reconhecer e valorizar as contribuições das pessoas com deficiência como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, especialmente no contexto da educação profissional e no acesso ao mundo do trabalho. Ao enfatizar o protagonismo e as experiências desses estudantes, o encontro reforçou a necessidade de garantir espaços de escuta, participação e tomada de decisão, em consonância com o lema “Nada de Nós sem Nós”, amplamente defendido pelos movimentos de luta e afirmação dos direitos das pessoas com deficiência. Essa abordagem possibilitou aos participantes aprofundarem a com-

preensão acerca das dimensões subjetivas e sociais que permeiam a inclusão, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e humanizadas. A seguir, a Figura 10 apresenta uma imagem referente a esse terceiro momento formativo.

Figura 8 - 3º Encontro Formativo



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

O quarto e último encontro ocorreu no dia 09 de agosto de 2025, no turno da manhã, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. A discussão concentrou-se nas políticas do cuidado e nas práticas de acolhimento que fortalecem processos de inclusão educacional, enfatizando dimensões como a escuta sensível, a construção de vínculos e o respeito à diversidade nos contextos formativos. Inicialmente, estava prevista a participação da psicóloga e pesquisadora Karla Garcia Luiz, contudo, devido a condições meteorológicas adversas e incompatibilidade de agenda, não foi possível realizar sua presença síncrona, tampouco remarcar o encontro. Ainda assim, sua contribuição esteve presente por meio de um vídeo, no qual compartilha reflexões que já haviam dialogado com momentos anteriores do percurso formativo, especialmente no que diz respeito à centralidade do cuidado nas relações pedagógicas. Essa participação, ainda que mediada, conferiu ao encontro um caráter singular, reafirmando a potência das práticas de acolhimento e a importância de considerar as dimensões humanas que atravessam a educação inclusiva. Na Figura 11, a seguir, apresenta-se um registro visual do último encontro, evidenciando os momentos de discussão e interação que marcaram o encerramento do ciclo formativo.

Figura 9 - 4º Encontro Formativo



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A realização dos quatro encontros formativos com os docentes permitiu aprofundar as discussões acerca das políticas de inclusão, evidenciando sua influência direta na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional.

Considerando a importância de ampliar as perspectivas apresentadas ao longo das formações, optamos por convidar palestrantes com deficiência, em consonância com o lema “Nada sobre nós, sem nós”, referido por April D’Aubin (2003). Nesse sentido, a participação do professor e Diretor Valter Lenine, convidado do terceiro encontro, quanto a contribuição da psicóloga e pesquisadora Karla Garcia Luiz, ainda que realizada por meio vídeo, foram fundamentais para assegurar que as reflexões sobre inclusão fossem construídas a partir de experiências concretas, contribuindo tanto para a sensibilização dos docentes quanto para o fortalecimento de uma formação crítica, dialógica e centrada no respeito à diversidade e na valorização da subjetividade dos estudantes.

Como parte do processo reflexivo, durante cada encontro propusemos que os professores utilizassem um diário de bordo como instrumento de registro e elaboração de suas percepções. Esse recurso revelou-se essencial para sistematizar aprendizagens, dificuldades e avanços vivenciados ao longo do percurso formativo, favorecendo processos de reflexão individual e compartilhada. Tal compreensão dialoga com o que já foi discutido neste trabalho acerca do uso do diário de bordo como instrumento formativo e investigativo, conforme apontam Ki-

erepka, Güllich e Zanon (2019), ao destacarem seu potencial para organizar ideias, aprofundar a reflexão e contribuir para a internalização de conceitos no processo de formação docente.

Conforme explicado anteriormente, toda a proposta formativa foi realizada de maneira online, por meio da plataforma *Google Meet*, o que possibilitou a participação de docentes de diferentes câmpus do IFSul, além de outras instituições. Para fins de certificação, foi emitido um atestado, assinado pela orientadora deste trabalho, correspondente ao conjunto dos encontros realizados, totalizando 12 horas de formação. O processo de emissão dos atestados foi finalizado, formalizando a participação dos docentes e demais interessados na área, e contribuindo para o fortalecimento da institucionalização da formação contínua em educação inclusiva.

Encerrado o ciclo de encontros formativos e concluído o processo de emissão dos atestados dos participantes, torna-se possível avançar para a apresentação do Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido no âmbito desta pesquisa-intervenção. Esse produto constitui uma das principais materializações do percurso formativo realizado, na medida em que sistematiza os conhecimentos debatidos, organiza os conteúdos abordados e oferece subsídios práticos para a continuidade das ações de inclusão no contexto da EPT. A seguir, descrevemos sua estrutura, objetivos e potencialidades, evidenciando como ele se articula aos fundamentos teóricos e às demandas emergentes ao longo do processo de intervenção.

#### **4.8 Produto Técnico-tecnológico**

Considerando os objetivos delineados no desenvolvimento da formação e a necessidade de registrar e disponibilizar, de maneira acessível, os conteúdos abordados ao longo da formação, desenvolvemos um mural digital no *Padlet*, concebido como Produto Técnico-Tecnológico desta pesquisa-intervenção. A ferramenta *Padlet* consiste em murais digitais no qual os usuários podem se cadastrar e criar espaços interativos destinados à partilha de materiais e à interação entre participantes. O mural digital<sup>4</sup> intitulado “Encontros Formativos Educação Inclusiva em Debate: Reflexões na Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado em Educação - UNIPAMPA - Campus Jaguarão” reúne, de forma organizada, os materiais, reflexões, referências e registros que compuseram os quatro encontros formativos, possibilitando que professores, gestores, pesquisadores e demais interessados na temática da inclusão educa-

---

<sup>4</sup> MURAL DIGITAL. Encontros Formativos: Educação Inclusiva em Debate: Reflexões na Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado em Educação - UNIPAMPA - Campus Jaguarão. Disponível em: <https://padlet.com/francinesilvaunipamper/encontros-formativos-educa-o-inclusiva-em-debate-reflex-es-n-uje8aypvx3k2til9>

cional possam acessar o conteúdo de forma contínua e ampliada. Essa iniciativa dialoga diretamente com a compreensão de Zaidan, Reis e Kawasaki (2020, p. 12), para quem:


A experiência e as reflexões que têm provocado indicam que a realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)-professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional – uma das metas do Mestrado Profissional em Educação (MPE).




Tendo em vista o caráter amplo da temática e o interesse que ultrapassa um único Câmpus, o mural “Encontros Formativos Encontros Formativos Educação inclusiva em Debate” foi estruturado para ser um repositório público, destinado não apenas aos docentes que participaram dos encontros, mas a todos que buscam aprofundar seus conhecimentos sobre políticas de inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e reflexões contemporâneas da EPT.

Além disso, os vídeos dos encontros, gravados e disponibilizados no *YouTube*, foram integrados ao mural digital. Cada vídeo contém, em sua descrição, um link direto para o mural digital, o que facilita a navegação entre os materiais e amplia o acesso aos conteúdos formativos. A seguir, apresentamos a imagem referente à descrição do vídeo do 1º encontro formativo, na qual é possível visualizar essa integração entre as plataformas:

Figura 10 - Descrição do vídeo no Youtube

**1º Encontro – Compreendendo a Deficiência Modelos e Políticas para uma Educação Inclusiva**  
12/07

 **Francine Guerreiro da Silva**  
27 inscritos

[Analytics](#) [Editar vídeo](#)  4  [Compartilhar](#) 

41 visualizações 9 de out. de 2025 #Inclusão #EducaçãoInclusiva #Ebook

Este vídeo é um registro de um dos encontros da formação Educação Inclusiva: um espaço de aprendizagem, troca e construção coletiva. 🌱

O presente trabalho é fruto dessa formação, que reuniu educadores e educadoras comprometidos em refletir sobre suas práticas e fortalecer ações mais inclusivas em nossas instituições.

📄 Para saber mais sobre a formação, acesse o Padlet dos encontros, onde estão disponíveis os materiais, registros e reflexões coletivas.

📄 Aproveite também para baixar o e-book, que reúne um pouco da trajetória e das experiências vivenciadas ao longo desse processo formativo.

🔗 Links abaixo:  
 📌 Padlet: <https://padlet.com/francinesilvaunipa...>  
 📌 E-book: <https://read.bookcreator.com/XAYYPpXv...>

#EducaçãoInclusiva #FormaçãoContinuada #Inclusão #UNIPAMPA #Ebook #Padlet #AprendizagemColetiva

Fonte: Youtube Canal utilizado pelas pesquisadoras.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h6BIHvAtobg>

A elaboração do mural digital no *Padlet* buscamos traduzir em linguagem acessível e organizada o percurso formativo realizado ao longo dos quatro encontros da intervenção, incorporando vídeos, imagens, textos, materiais complementares que emergiram das discussões. Sua estrutura, distribuída em seções temáticas, permite que o usuário navegue autonomamente pelos conteúdos, compreendendo tanto os fundamentos teóricos quanto os exemplos práticos compartilhados pelos convidados e participantes durante os encontros. Dessa forma, o mural digital não se limita a ser um repositório de materiais, mas configura-se como um ambiente formativo que integra multimodalidades, favorecendo o processo de aprendizagem e a continuidade das discussões iniciadas ao longo da pesquisa. Essa característica dialoga diretamente com o entendimento de Oliveira, Galvão e Souza (2024, p. 12):

Trata-se do Padlet, um recurso da web 2.0, com suas funcionalidades interativas principalmente associadas aos buscadores de informações. O aparato permite criar um ambiente compartilhado em que seja possível associar texto, imagem, sons e outros materiais em formato colaborativo.

À luz dessa perspectiva, o mural digital revela-se particularmente adequado como Produto Técnico-Tecnológico, pois reúne em um único ambiente digital elementos formativos, comunicacionais e organizacionais, contribuindo para a sistematização e disseminação dos conteúdos produzidos durante os encontros formativos. A seguir, apresentamos uma imagem que ilustra a forma como o mural digital foi estruturado.

Figura 11 - Padlet dos Encontros Formativos

The image shows a Padlet board with the following structure:

- Header:** Encontro Formativos: Educação Inclusiva em Debate: Reflexões na Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado em Educação - UNIPAMPA - Campus Jaguarão
- Column 1: 1º Encontro - Compreendendo a Deficiência: Modelos e Políticas para uma Educação Inclusiva**
  - Text: "Um prazer imenso contar com a presença de cada um e cada uma de vocês neste espaço de diálogo sobre educação inclusiva!"
  - Form: "Formulário de Inscrição e Informações Iniciais"
  - Text: "Neste encontro vamos refletir sobre os diferentes modelos de compreensão da deficiência e discutir as principais políticas de inclusão."
- Column 2: 2º Encontro - Educação Especial e Inclusão na EPT: Normativas e Desafios em Foco**
  - Text: "Neste encontro, vamos discutir as normativas da Educação Especial e os desafios da inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir de marcos legais e experiências institucionais."
- Column 3: 3º Encontro - Nada de Nós sem Nós: Protagonismo e Potencialidades das Pessoas com Deficiência no Mundo do Trabalho**
  - Text: "Neste encontro, vamos refletir sobre o protagonismo das pessoas com deficiência e suas potencialidades no mundo do trabalho, com foco nos esforços inclusivos na Educação Profissional e Tecnológica."
- Column 4: 4º Encontro - Políticas do Cuidado: Práticas de Acolhimento e Inclusão no Contexto Educacional**
  - Text: "Neste último encontro, vamos abordar as políticas do cuidado e as práticas de acolhimento que fortalecem a inclusão educacional, com foco na escola, no vínculo e no respeito à diversidade."

Fonte: Padlet utilizado como Produto Técnico Tecnológico pelas autoras.

Dessa forma, o mural digital produzido como PTT nesta pesquisa assume um duplo papel: de um lado, constitui um registro sistematizado da intervenção realizada; de outro, consolida-se como ferramenta pedagógica que ultrapassa os limites do projeto, podendo ser utilizada em processos futuros de formação continuada, reuniões pedagógicas, estudos individuais e referenciais para ações institucionais de inclusão. Assim, sua caracterização como Produto Técnico-Tecnológico é justificada pela integração entre tecnologia digital, organização didática e aplicabilidade prática, configurando-se como uma materialidade da pesquisa que contribui para a promoção de práticas inclusivas.

Com a finalização do produto técnico-tecnológico e sua integração ao processo formativo, tornamos possível avançar para a etapa analítica da pesquisa. O próximo capítulo apresenta a Análise e Discussão dos Resultados, na qual são examinados os efeitos da pesquisa diagnóstica e intervenção, as percepções dos participantes e as implicações das políticas de inclusão no cotidiano da EPT. O objetivo é compreender como os dados coletados, aliados aos referenciais teóricos, revelam tensões, avanços e possibilidades para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, articulando os achados empíricos com os referenciais teóricos que sustentam o estudo. Inicialmente, realizamos a pesquisa diagnóstica, que fundamenta a intervenção formativa e o Produto Técnico-Tecnológico, e compreendeu a análise da legislação vigente, os dados provenientes do questionário diagnóstico aplicado aos participantes, e a entrevista realizada com o coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esse conjunto de informações permitiu compreender o arcabouço normativo que orienta as políticas inclusivas na EPT, caracterizar o perfil formativo e profissional dos docentes e identificar como a política inclusiva é compreendida, operacionalizada e tensionada no cotidiano institucional.

A partir desse diagnóstico, analisamos a intervenção formativa desenvolvida junto aos docentes e demais interessados na temática, considerando os efeitos produzidos ao longo dos encontros e as ressignificações manifestadas pelos participantes. Na sequência, apresentamos o Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido. Essa organização permitiu compreender, de modo integrado, como legislação, formação docente, práticas pedagógicas e ações institucionais se articulam na efetivação das políticas inclusivas.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a interpretação dos resultados está ancorada na análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilita compreender os sentidos atribuídos pelos participantes a partir de suas experiências formativas, práticas profissionais e interfaces com as políticas inclusivas. Esse método favorece a construção de categorias que emergem tanto do material empírico quanto das condições contextuais de produção dos discursos, permitindo uma leitura que ultrapassa a dimensão descritiva e alcança a compreensão interpretativa. De forma articulada, a Abordagem do Ciclo de Políticas orienta a análise ao evidenciar que a política inclusiva se materializa de maneiras distintas nos contextos de influência, produção de texto e prática. A integração desses referenciais possibilita examinar como as normas oficiais são reinterpretadas pelos sujeitos e como as práticas se constituem em meio a tensões, disputas e ressignificações. Assim, a discussão considera que as percepções dos docentes, o posicionamento institucional e os efeitos da intervenção formativa são expressões concretas do movimento contínuo entre a política proposta e a política em uso, permitindo compreender tanto os avanços quanto os limites na concretização da inclusão na EPT.

## 5.1 Pesquisa diagnóstica

A pesquisa diagnóstica compreendeu a análise da Resolução nº 366/2023 (IFSul, 2023), que regulamenta os processos inclusivos no IFSul, seguida da aplicação de um questionário respondido pelos docentes do Câmpus Jaguarão do IFSul, e da realização de uma entrevista semiestruturada com o coordenador do NAPNE do mesmo câmpus. Esse conjunto de procedimentos teve como propósito analisar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no manejo das práticas pedagógicas inclusivas e na efetivação das políticas de inclusão. Além disso, buscamos captar a perspectiva do gestor responsável pelo NAPNE, compondo um diálogo entre diferentes atores institucionais e produzindo um panorama mais amplo sobre as condições de implementação da política inclusiva. Esses elementos foram fundamentais para subsidiar a etapa seguinte da pesquisa, dedicada ao desenvolvimento e à análise da intervenção formativa.

### 5.1.1 Análise da Resolução 366/2023

A legislação vigente que fundamenta este projeto, e que servirá como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento e aprendizado, é a Resolução nº 366/2023 (IFSul, 2023), a qual aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Essa resolução estabelece diretrizes fundamentais, fornecendo um conjunto de procedimentos para a identificação e o registro acadêmico de estudantes com deficiência, além de normatizar a adoção do PEI para esses estudantes, com o objetivo de garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Neste contexto, o presente estudo buscamos analisar a resolução desde seu início, realizando intervenções com base no modelo social da deficiência, alinhado à crítica feminista, conforme abordado por Diniz (2003), Diniz et al. (2009), Bampi et al (2010), Melo (2016) e Bock e Nuernberg (2018) em seus escritos. Utilizaremos essas perspectivas teóricas como orientadoras, pois será a partir delas que iremos construir a análise, comparando as diretrizes estabelecidas pela legislação com o modelo social da deficiência e a crítica feminista, a fim de refletir sobre as implicações dessa legislação na prática educacional inclusiva.

Ao iniciar a leitura da normativa em estudo, percebemos uma separação no discurso da legislação ao abordar o público-alvo, uma vez que:

Estabelece os procedimentos de identificação e registro acadêmico de estudantes com necessidades educacionais específicas, **a adoção do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com necessidades específicas e a certificação para estudantes com deficiência** no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. (IFSul, 2023, grifo nosso)

Essa diferenciação entre estudantes com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiência levanta questionamentos importantes. Por que separar esses dois grupos? E por que a certificação diferenciada, ou a certificação de terminalidade específica, não é aplicada a ambos os grupos? Esses são pontos que emergem ao longo da análise da redação da resolução. O Art. 3º da referida legislação reforça essa distinção, categorizando os públicos-alvo em dois grupos distintos:

Art. 3º Para fins deste regulamento considera-se os seguintes públicos:

I - Das necessidades educacionais específicas: pessoas que apresentam diferentes características, interesses e necessidades de aprendizagem em função de transtornos neurológicos, transtornos específicos de aprendizagem ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), incluindo o público da educação especial;

II - Da educação especial: pessoas com deficiências (física, sensorial e intelectual), transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. (IFSul, 2023)

Essa separação faz refletir sobre as implicações desse enquadramento. Embora seja essencial respeitar a singularidade de cada estudante, enfatizar a deficiência como um impedimento maior parece subentendido no texto da legislação. Diniz et al. (2009), ao citar Young (1990, p. 215), ressaltam: "Os teóricos do modelo social ofereceram evidências para a tese de que habitar um corpo com impedimentos não significa uma sentença de segregação". Essa perspectiva reforça a ideia de que as limitações impostas não devem ser tratadas como insuperáveis, mas como barreiras sociais e contextuais que precisam ser superadas.

Por outro lado, Bampi et al. (2008, p. 69) apontam que "a ideia de deficiência é frequentemente relacionada a limitações naquilo que se considera como habilidades básicas para a vida social". À luz dessa concepção, embora a categoria de necessidades educacionais específicas seja, em tese, mais abrangente do que a de pessoas com deficiência, a forma como a legislação distingue esses grupos pode, na prática institucional, reforçar processos de categorização e rotulação, que limitam os sujeitos e produzem barreiras ao acesso a direitos e apoios educacionais.

O Art. 4º da legislação destaca a importância da corresponsabilidade entre as diversas esferas de gestão institucional no planejamento dos processos inclusivos. Esse princípio está intimamente relacionado ao conceito de ensino colaborativo, definido por Bustamante e Souza (2020, p. 11), como "uma parceria de trabalho entre o professor de Educação Especial e o do Ensino Regular, tornando o processo de escolarização mais facilitador e inclusivo".

No entanto, a colaboração efetiva não se restringe apenas aos professores, mas inclui a participação ativa de equipes multidisciplinares e do NAPNE. Essa abordagem ampla é essen-

cial para garantir que as ações inclusivas não sejam sobrecarregadas em um único profissional, mas distribuídas de forma equitativa. Segundo Bustamante e Souza (2020, p. 13)

o trabalho colaborativo pode reduzir as diferenças de papéis entre os profissionais envolvidos, a fim de que todos possam fazer o melhor uso possível de seus conhecimentos. O desafio é que todos trabalhem juntos para assegurar um andamento eficiente e harmônico das práticas inclusivas.

Dessa forma, o processo de educação inclusiva vai além da relação docente-estudante, exigindo um esforço conjunto entre a instituição, a equipe de apoio e as famílias.

O Art. 5º do referido documento apresenta as legislações que fundamentam sua construção e asseguram os direitos relacionados aos processos inclusivos. Entre as normativas mencionadas, encontram-se aquelas já citadas no referencial teórico, além de outras de grande relevância. Essas bases legais conferem legitimidade ao documento e asseguram que as políticas nele contidas estejam alinhadas aos princípios fundamentais de proteção, desenvolvimento integral e equidade educacional.

Na sequência, o documento introduz conceitos que considera fundamentais para a compreensão e aplicação de suas diretrizes, entre eles: acessibilidade curricular, adaptações razoáveis, ônus desproporcional ou indevido, ensino colaborativo, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdocegueira, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos específicos de aprendizagem e, pela primeira vez em documentos do IFSul, o termo capacitismo.

A inserção do termo capacitismo representa atualização das nomenclaturas e conceitos adotados pela instituição. Tal inclusão reflete um esforço para alinhar a política institucional aos debates contemporâneos sobre inclusão e diversidade, promovendo maior conscientização sobre práticas discriminatórias que ainda persistem na sociedade. O capacitismo é definido na resolução como “a discriminação e o preconceito social contra pessoas com deficiência”, fundamentados na ideia de que existe um corpo padrão, dito “normal”, que subestima as capacidades e aptidões das pessoas com deficiência.

A definição de capacitismo é ampliada por Mello (2016, p. 3266), que o explica como sendo “materializado através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Assim, a presença desse conceito na política do IFSul demonstra não apenas uma evolução no uso da terminologia, mas também um compromisso crescente com práticas mais inclusivas.

Após analisarmos a introdução dessa legislação, avançamos para os itinerários curriculares e os respectivos procedimentos didático-pedagógicos que devem ser implementados nas práticas pedagógicas inclusivas na instituição. O primeiro ponto a ser discutido é o processo de identificação e registro acadêmico de estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo estudantes com deficiência.

Conforme detalhado no documento, esses registros podem ocorrer por três vias principais: no ato da matrícula, de forma espontânea (quando o próprio estudante ou sua família comunica a necessidade), ou por meio da identificação interna realizada pela instituição. Independentemente do método utilizado, é essencial que esses processos sejam inicialmente encaminhados ao NAPNE, que é responsável por organizar e acompanhar cada etapa.

De acordo com a Resolução 366/2023 (IFSul, 2023), em seu §2º do Art. 10, o NAPNE, além de receber e centralizar as informações referentes aos atendimentos, também é responsável por repassá-las ao módulo da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Esse procedimento assegura que todas as ações realizadas, desde a identificação inicial até o acompanhamento contínuo, sejam registradas de forma sistematizada, garantindo a rastreabilidade e a transparência em cada etapa do processo. Logo após todos os registros e acolhimento, inicia-se a construção do PEI, que segundo a legislação:

Art. 11. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um recurso pedagógico com foco individualizado na/o estudante, sendo uma proposta pedagógica compartilhada que deve ser construída de forma colaborativa e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e outras especificidades. (IFSul, 2023)

O primeiro material a ser elaborado no âmbito das práticas inclusivas é o PEI, que marca o início da construção de acessibilidades curriculares e/ou metodologias específicas necessárias para o processo formativo do estudante. Este documento deve registrar, desde as primeiras ações, os conhecimentos e as habilidades prévias do estudante, estabelecendo, em seguida, objetivos claros, estratégias de ensino e formas de acompanhar o desenvolvimento do estudante com deficiência e/ou outras necessidades educacionais específicas.

Para que o PEI seja efetivamente implementado, é imprescindível contar com uma equipe multidisciplinar composta por diversos atores institucionais, como o coordenador do NAPNE, a equipe pedagógica, a coordenação do curso, o professor de AEE, professores das disciplinas do curso e a chefia administrativa responsável pelo ensino. No entanto, é necessário observar, como destacam Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 4): "É importante ressaltar que na maioria das instituições que compõem a Rede de Educação Profissional e Tecnológica

não existe a presença do professor de Educação Especial e da Sala de Recursos Multifuncional".

Essa realidade também se aplica ao Câmpus Jaguarão, que enfrenta a ausência de alguns profissionais fundamentais para o pleno desenvolvimento do processo, como o professor de AEE<sup>6</sup> e outros membros da equipe multidisciplinar previstos na legislação. Como o câmpus ainda está em fase de expansão, os estudantes são atendidos pelos profissionais disponíveis, incluindo psicopedagoga, intérpretes de Libras, o apoio escolar (que também atua como enfermeira), o coordenador do NAPNE e a pedagoga. Ainda assim, a ausência de outros especialistas compromete o alcance integral das ações inclusivas.

O PEI, conforme o Art. 13 da legislação analisada, "[...] poderá indicar um percurso formativo diferenciado"(IFSul, 2023), o que pode incluir a matrícula apenas em disciplinas planejadas previamente pela equipe responsável. Nesses casos, pode haver a necessidade de certificação diferenciada ou terminalidade específica, dependendo do desenvolvimento do estudante e de suas perspectivas futuras. É fundamental que todas as etapas desse processo sejam registradas no módulo de Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), garantindo a rastreabilidade e a transparência das ações.

Adicionalmente, o PEI contém anexos importantes, como a investigação da trajetória do estudante (Anexo 1), o Plano de Ensino Acessível (PEA) (Anexo 2) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Anexo 3). Esses documentos, conforme descrito na legislação vigente (IFSul, 2023), são essenciais para mapear e atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes, garantindo um acompanhamento mais individualizado e adequado às suas singularidades.

Estes documentos, como o PEI, PEA E PAEE, embora relevantes, não são obrigatórios. É essencial destacar que, conforme estabelecido pela legislação em seu Art. 18, "deverá ser garantido o direito da/o estudante com necessidades educacionais específicas recusar o apoio, os acompanhamentos e demais procedimentos previstos, conforme Lei 13.146/15" (IFSul, 2023). Essa diretriz ressalta a necessidade de respeitar a autonomia e as escolhas dos estudantes, considerando suas perspectivas no processo educacional.

Um exemplo concreto dessa autonomia pode ser observado no caso de um estudante surdo do turno noturno do curso de Edificações. Esse estudante manifestou a necessidade de adaptações de acessibilidade, mas optou por não adotar o PEI. Para ele, as adaptações neces-

---

<sup>6</sup> Em 2025, após essa etapa, houve mudanças no quadro. Destaca-se ainda que concursos recentes têm viabilizado a convocação de profissionais de AEE em alguns campi, embora a implementação ainda não seja uniforme.

sárias resumiam-se a ajustes simples, como a modificação na forma de apresentação de trabalhos, implicando alterações estruturais pontuais, sem exigir mudanças no currículo.

É importante ressaltar que, conforme a legislação, toda decisão, seja a aceitação ou a recusa por parte do estudante, deve ser registrada no ETEP, com a devida finalidade e continuidade, conforme o caso. Além disso, as atividades relacionadas ao PEI devem sempre ser realizadas de forma colaborativa, envolvendo a equipe responsável, garantindo que o processo seja devidamente documentado.

Após a construção e aplicabilidade do PEI e PEA, a legislação aborda o capítulo de avaliação, que desempenha um papel crucial para garantir a certificação, especialmente nos casos em que o estudante percorreu um trajeto formativo diferenciado. De acordo com o Art. 45 da legislação, são previstos dois tipos de certificação (IFSul, 2023):

Art. 45. Quando necessário poderão ser utilizados os seguintes procedimentos de certificação, desde que previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

I. Certificação Diferenciada: destinada a estudantes com Deficiência (intelectual, visual, auditiva ou física) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando identificada a necessidade pela equipe do PEI.

II. Terminalidade Específica: voltada a estudantes com deficiência intelectual grave e/ou deficiência múltipla, quando identificada a necessidade pela equipe do PEI.

Durante reuniões com coordenadores do NAPNE, foi orientado que a Terminalidade Específica seja evitada sempre que possível, considerando que ela pode impor severas limitações à vida dos estudantes. Este tipo de certificação pode impedir que o estudante acesse níveis mais elevados de ensino, como o Ensino Superior, restringindo significativamente suas opções futuras. Por isso, a Certificação Diferenciada é a opção mais indicada para a maioria dos casos, pois oferece maior flexibilidade e preserva o direito à escolha.

No entanto, é necessário destacar que ainda há resistência por parte de alguns profissionais da educação que defendem a aplicação da Terminalidade Específica, o que pode refletir uma visão capacitista, conforme apontado por Mello (2016). Essa postura pode limitar o potencial dos estudantes e reforçar barreiras preconceituosas, ao invés de promover avanços na inclusão e na criação de oportunidades para todos. A seguir, será abordado o segundo instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação: o questionário aplicado aos professores. Este instrumento teve como objetivo principal coletar dados sobre as percepções e práticas pedagógicas dos docentes em relação à inclusão de estudantes com deficiência.

### 5.1.2 Questionário aos professores do IFSul Câmpus Jaguarão

Para compreender melhor o contexto vivido pelos docentes do Câmpus Jaguarão, foi elaborado e enviado um questionário (Apêndice B) com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre suas percepções e práticas. O Câmpus conta com um total de 23 professores em atuação, e o questionário foi encaminhado à direção, que, por sua vez, repassou o material por meio do e-mail institucional de cada docente.

O questionário obteve 17 respostas, correspondendo a aproximadamente 73,91% dos docentes, um resultado bastante positivo, já que mais de 50% do corpo docente participou. Essa alta taxa de resposta trouxe uma devolutiva significativa para a pesquisa. Para a apresentação dos dados, os participantes foram identificados de acordo com a ordem de suas respostas no questionário, utilizando códigos alfanuméricos, por exemplo, P1 (Participante um, P5 (Participante cinco), assim por diante, garantindo a neutralidade e o anonimato.

A estrutura do questionário incluiu 8 perguntas fechadas, organizadas em escala Likert de 1 a 10, e 2 questões abertas. O objetivo foi investigar temas como inclusão, legislação pertinente e adaptação curricular. É importante esclarecer que o termo "adaptação curricular" foi utilizado neste instrumento, ao invés de "práticas pedagógicas inclusivas", pois, no momento da elaboração do questionário (fase de pesquisa diagnóstica), algumas questões específicas estavam mais alinhadas às práticas já realizadas pelos docentes no cotidiano. Além disso, como a pesquisa estava em desenvolvimento, houve uma evolução no estudo teórico, com uma transição para a perspectiva do modelo social da deficiência, integrado à crítica feminista, alinhando-se à abordagem que venho aprendendo e com a qual me identifico.

Entretanto, no contexto dos dados apresentados, conforme sistematizado no Quadro 6, a seguir, buscamos ampliar essa compreensão ao abordar práticas pedagógicas inclusivas que vão além da adaptação curricular. O foco esteve em deslocar a centralidade da deficiência para a organização de processos pedagógicos inclusivos, capazes de promover o acolhimento de todos os estudantes, independente se suas necessidades educacionais específicas. Essa perspectiva contribuiu para que a inclusão fosse compreendida como parte do cotidiano institucional, sustentada por práticas pedagógicas e organizacionais que favorecem a participação e a permanência dos estudantes desde o início de sua trajetória na instituição.

Quadro 6 - Questões utilizadas no questionário diagnóstico aos professores

<b>Questionário diagnóstico</b>
<b>1</b> - Qual é o seu nível de conhecimento atual sobre adaptação curricular para pessoas com deficiência? (Considere 1 como pouco conhecimento e 10 como muito conhecimento.)

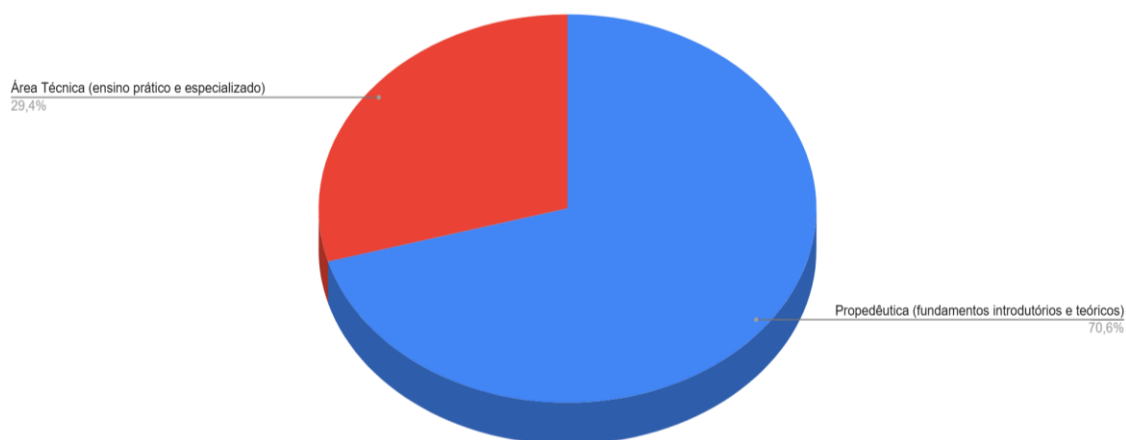
<b>2</b> - Com que frequência você adapta seus materiais didáticos para atender às necessidades de estudantes com deficiência no seu ensino? (Considere 1 como pouca adaptação e 10 como muita adaptação.)
<b>3</b> - Qual é o impacto que você percebe das adaptações curriculares na aprendizagem dos estudantes com deficiência? (Considere 1 como pouco impacto e 10 como muito impacto.)
<b>4</b> - Quão preparado(a) você se sente para aplicar estratégias de adaptação curricular conforme descritas na Resolução CONSUP/IFSUL nº 366/2023 e outras legislações pertinentes? (Considere 1 como pouco preparado e 10 como muito preparado.)
<b>5</b> - Quão bem documentadas são as adaptações curriculares que você realiza para seus estudantes com deficiência? (Considere 1 como pouco documentada e 10 como muito documentado.)
<b>6</b> - Quão importante você considera a Resolução CONSUP/IFSUL nº 366/2023, que aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no IFSul, no processo de adaptação curricular? (Considere 1 como pouco importância e 10 como muita importância)
<b>7</b> - Qual foi o impacto da formação específica sobre adaptação curricular que você recebeu durante sua formação inicial ou contínua? (Considere 1 como pouco impacto e 10 como muito impacto.)
<b>8</b> - Quão eficazes você considera que são os recursos e suportes disponíveis na instituição para auxiliar na implementação de adaptações curriculares para pessoas com deficiência? (Considere 1 como pouco eficazes e 10 como muito eficazes.)
<b>9</b> - Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao implementar adaptações curriculares em sala de aula?
<b>10</b> - Considerando sua experiência como educador(a), que sugestões você daria para melhorar a formação dos professores em relação à adaptação curricular para pessoas com deficiência?

Fonte: Elaborado pelas Autoras

A seguir, apresentamos a análise das respostas obtidas no questionário. Antes de verificar as questões, cada respondente tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios da ética em pesquisa nas Ciências Humanas. Esse procedimento garantiu aos participantes o direito de recusa, além de assegurar o anonimato das respostas daqueles que concordaram em participar da pesquisa

Na sequência, foram feitas perguntas sobre informações básicas, como o nome, cuja resposta foi considerada opcional. Dos 17 participantes, 13 optaram por se identificar, representando 76,47% do total. Ressaltamos que essa questão não é representada graficamente, uma vez que as respostas foram escritas e, conforme mencionado anteriormente, seguem os princípios de sigilo da informação. Posteriormente, questionou-se a área de atuação dos professores, classificando-os em Propedêutica (fundamentos introdutórios e teóricos) ou Área Técnica (ensino prático e especializado), conforme ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 4 - Área de atuação

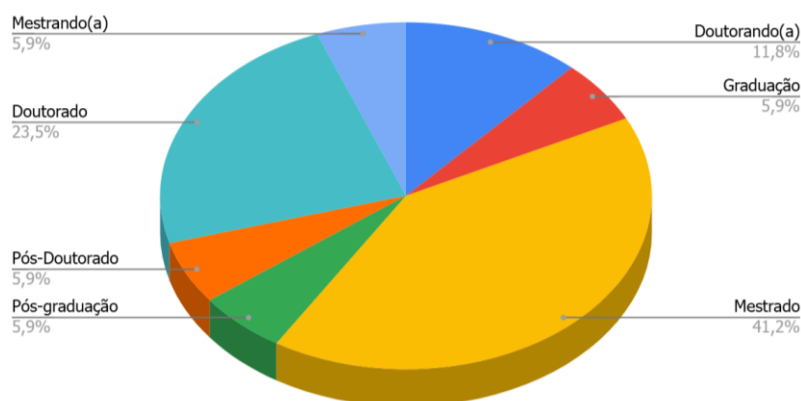


Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

A pesquisa contou com maior adesão dos professores das áreas propedêuticas, que representaram cerca de 70,6% dos participantes. Essas áreas estão relacionadas a fundamentos introdutórios e teóricos e, em sua maioria, são compostas por professores cuja formação inicial é a licenciatura. Por outro lado, 29,4% de professores são da área técnica, que envolve o ensino prático e especializado, constituído principalmente por professores cuja formação inicial é o bacharelado nas áreas técnicas ofertadas nos cursos de informática e edificações, que conta com engenheiros e arquitetos dentre os docentes.

Conseqüentemente, questionamos sobre a formação dos participantes, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 5 - Formação



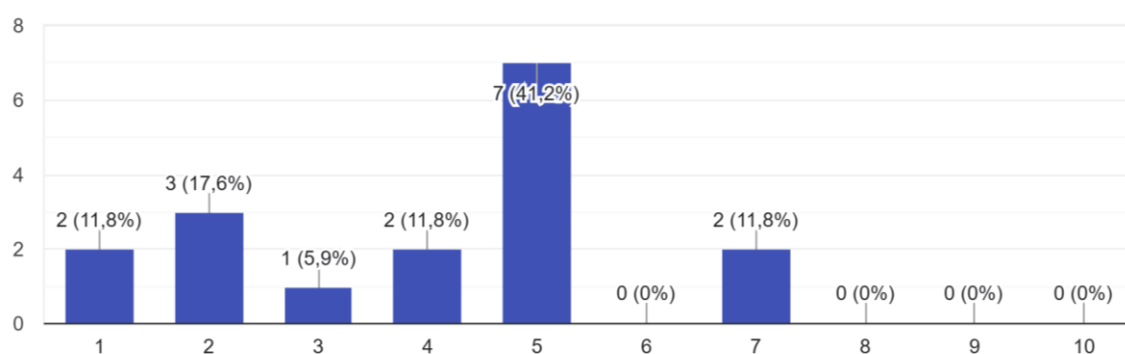
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

A maioria dos docentes são Mestres, representando 41,2% dos participantes, conforme indicado no gráfico anterior. Além disso, 11,8% estão cursando doutorado, o que, juntamente com os 5,9% que estão em fase de mestrado, reflete o empenho dos professores no desenvolvimento profissional e pessoal. Observamos ainda que 23,6% dos docentes já possuem doutorado, e 5,9% estão cursando pós-doutorado. Há também 5,9% dos professores com apenas a graduação, enquanto 5,9% possuem pós-graduação lato sensu. Esses dados indicam que a grande maioria dos docentes está em busca de especialização e avanço em suas carreiras, pois apenas 5,9% ainda estão na formação inicial em ensino superior.

A seguir, apresentamos os resultados das perguntas aplicadas aos docentes.

Gráfico 6 - Nível de Conhecimento Atual sobre Adaptação Curricular para Pessoas com Deficiência  
1 - Qual é o seu nível de conhecimento atual sobre adaptação curricular para pessoas com deficiência? (Considere 1 como pouco conhecimento e 10 como muito conhecimento.)

17 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

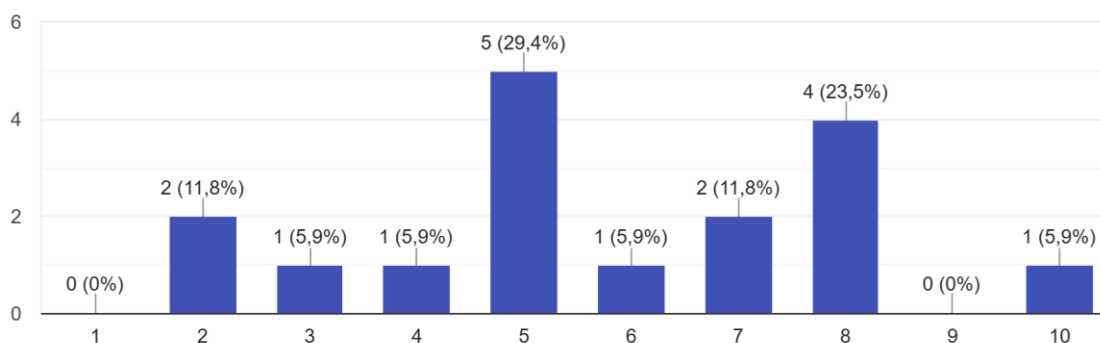
Na primeira pergunta feita aos docentes, indagamos sobre o nível de conhecimento deles em relação à adaptação curricular. Os resultados mostraram que, na escala Likert, 41,2% dos docentes atribuíram a nota 5, indicando um conhecimento mediano sobre o tema. Apenas 11,8% dos respondentes escolheram a nota 7, demonstrando que essa foi a maior pontuação atribuída, o que indica que nenhum participante se reconheceu com elevado nível de conhecimento sobre o tema. Ao analisarmos especificamente os docentes da área técnica, observa-se que os cinco participantes desse grupo atribuíram notas entre 1 e 5, não havendo nenhuma

atribuição acima desse patamar, o que sugere maiores dificuldades desse grupo em relação às práticas inclusivas.

Gráfico 7 - Frequência de Adaptação de Materiais Didáticos para Estudantes com Deficiência

2 - Com que frequência você adapta seus materiais didáticos para atender às necessidades de estudantes com deficiência no seu ensino? (Consi...o pouca adaptação e 10 como muita adaptação.)

17 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

Na segunda pergunta do questionário onde é questionado a frequência que o docente adapta seus materiais didáticos, observamos que 29,4% dos professores relataram realizar adaptações curriculares para estudantes com deficiência com maior frequência, correspondendo à soma dos pontos superiores na escala Likert (níveis de 8 a 10).

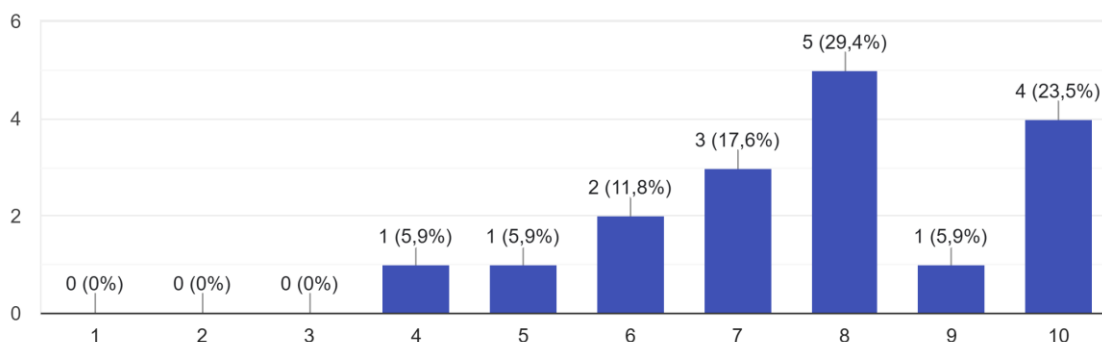
Já no estrato mediano (níveis 5 a 7) há a maior concentração de respondentes, representando 58,8% dos docentes, que realizam algum tipo de adaptação, sugerindo que ocorrem de forma ocasional e não frequente. Esse percentual configura um perfil considerável dentro do grupo analisado. O restante dos participantes respondeu abaixo de 5, evidenciando uma prática pouco regular.

Esses dados mostram que não há uma média consistente de adaptação entre os professores: enquanto alguns realizam adaptações, outros as fazem muito raramente. Esse quantitativo é extremamente baixo e aponta para a necessidade de ações que incentivem e preparem mais professores a realizarem essas adaptações de forma regular e consistente.

Gráfico 8 - Percepção do Impacto das Adaptações Curriculares na Aprendizagem de Estudantes com Deficiência

3 - Qual é o impacto que você percebe das adaptações curriculares na aprendizagem dos estudantes com deficiência? (Considere 1 como pouco impacto e 10 como muito impacto.)

17 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

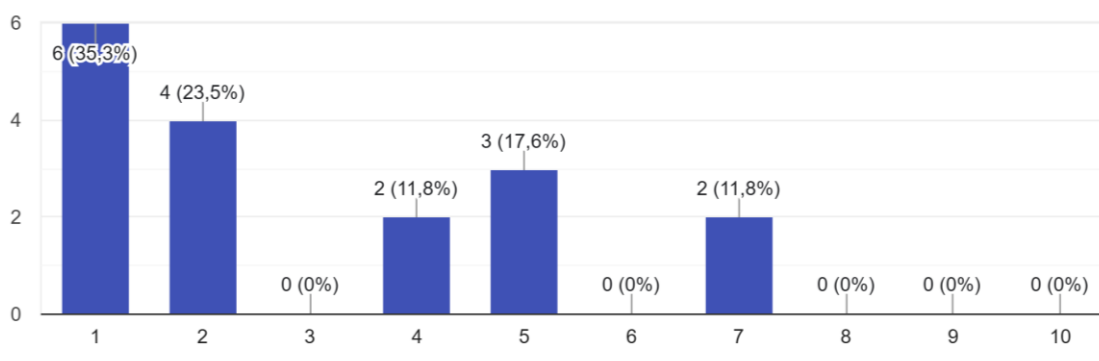
No Gráfico 9, ao perguntar sobre o impacto percebido pelos docentes nas adaptações curriculares na aprendizagem dos estudantes com deficiência, observamos que os docentes reconhecem o impacto positivo que as adaptações curriculares têm na aprendizagem dos estudantes, demonstrando consciência sobre a importância dessas práticas. Dos respondentes, 58,8% (níveis de 8 a 10) atribuíram avaliações que indicam alto impacto das adaptações curriculares na aprendizagem. Já 35,3% (níveis de 5 a 7), revela uma percepção positiva, ainda que menos intensa, sobre os efeitos dessas práticas.

Esses dados mostram que, de maneira geral, os professores têm consciência do efeito transformador dos processos inclusivos na vida dos estudantes com deficiência. Embora as práticas de adaptação ainda sejam realizadas com pouca frequência por alguns docentes, os resultados sugerem que há um entendimento claro sobre sua relevância, indicando que os desafios enfrentados não representam uma oportunidade de aprimoramento.

Gráfico 9 - Nível de Preparação para Aplicar Estratégias de Adaptação Curricular Conforme a Resolução CONSUP/IFSul nº 366/2023

4 - Quão preparado(a) você se sente para aplicar estratégias de adaptação curricular conforme descritas na Resolução CONSUP/IFSUL nº 366/202...o pouco preparado e 10 como muito preparado.)

17 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

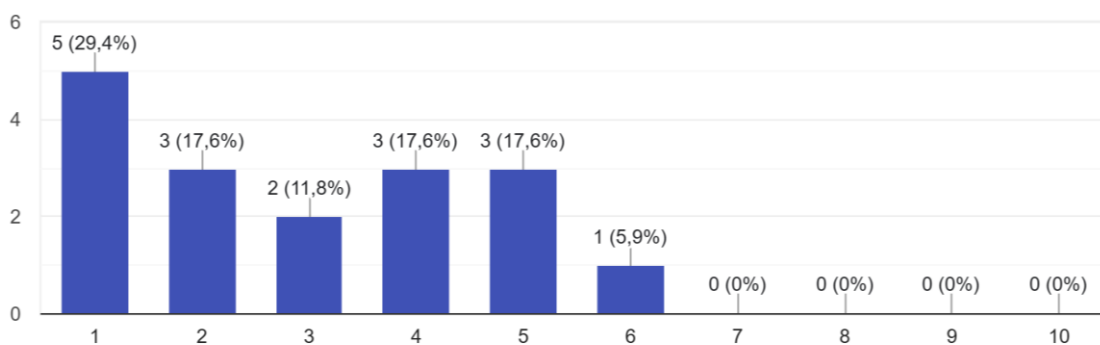
No Gráfico 10, que traz a questão sobre o quanto se sente preparado para aplicar estratégias de adaptação curricular conforme a Resolução CONSUP/IFSul nº 366/2023, evidenciamos o baixo nível de preparo dos docentes em relação à aplicação da legislação e regulamentos inclusivos. Dos respondentes, 35,3% afirmaram possuir pouco preparo para realizar as adaptações necessárias e seguir a legislação, classificando-se no nível 1. Outros 23,5% indicaram o nível 2, demonstrando também um grau significativo de despreparo. Apenas 11,65%, correspondendo a 2 professores entre os 17 participantes, se consideraram um pouco mais preparados, selecionando o nível 7.

Essa situação é preocupante, considerando que a legislação mencionada foi publicada em 2023 e o questionário foi aplicado seis meses depois. Esses dados mostram que muitos professores ainda não estão informados ou preparados para aplicar as diretrizes previstas. Isso reforça a necessidade urgente de realizar uma formação sobre essa política de inclusão, de forma a ampliar o conhecimento dos docentes e prepará-los para registrar e implementar adequadamente o processo formativo dos estudantes com deficiência. A formação deve ser estruturada para promover tanto a compreensão teórica quanto o uso prático da legislação no cotidiano escolar.

Gráfico 10 - Qualidade da Documentação das Adaptações Curriculares para Estudantes com Deficiência

5 - Quão bem documentadas são as adaptações curriculares que você realiza para seus estudantes com deficiência? (Considere 1 como pouco documentada e 10 como muito documentado.)

17 respostas

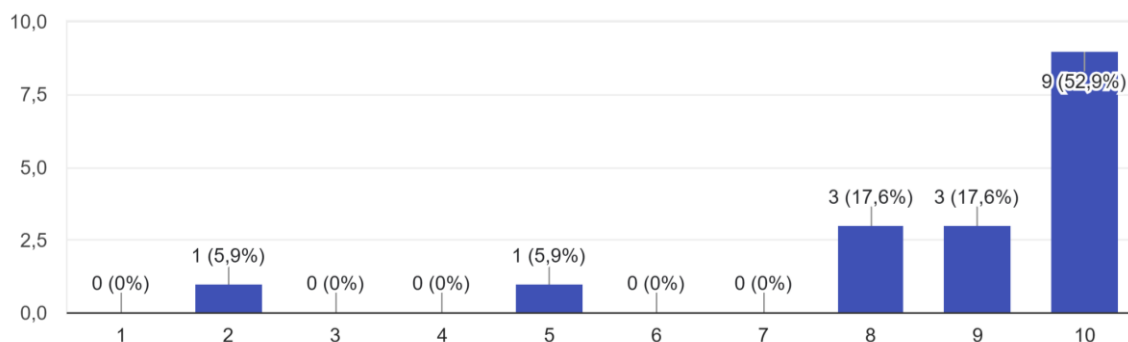


Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

Antes de apresentar a análise das respostas, destaca-se que o Gráfico 11 aborda a questão referente ao nível de documentação das adaptações curriculares realizadas ao longo do percurso formativo dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, observamos que a maioria, 58,8% dos docentes, afirmou baixo nível de documentação dessas práticas, classificando-se nos níveis 1 a 3 da questão. Apenas 5,9% indicaram o nível 6, demonstrando um nível mais elevado dessas práticas de registro. Os demais participantes distribuíram-se até o nível 5, evidenciando diferentes graus de documentação das adaptações curriculares, ainda que predominantes em níveis mais baixos da escala.

Esses dados mostram que a prática de documentação das adaptações curriculares ainda é pouco frequente, o que pode comprometer tanto o acompanhamento pedagógico quanto a garantia de direitos educacionais dos estudantes com deficiência.

Gráfico 11 - Importância da Resolução CONSUP/IFSul nº 366/2023 no Processo de Adaptação Curricular  
6 - Quão importante você considera a Resolução CONSUP/IFSUL nº 366/2023, que aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estud... pouco importância e 10 como muita importância)  
17 respostas



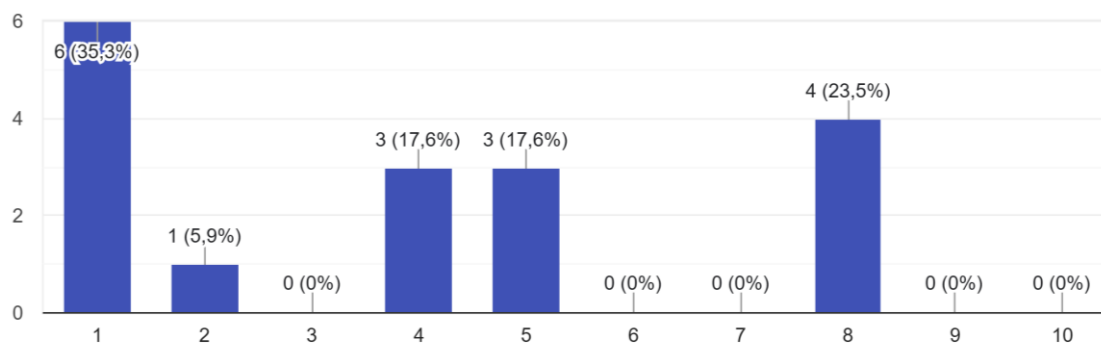
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

No que se refere à pergunta sobre a importância da Resolução CONSUP/IFSul nº 366/2023 no processo de adaptação curricular, a análise revela que a maioria dos participantes, 52,9%, considera a nova legislação extremamente importante, atribuindo nível 10, o que evidencia o reconhecimento da relevância da resolução nos processos inclusivos. Somando-se a isso, 17,6% avaliaram com nível 9, e outros 17,6% atribuíram nível 8, indicando uma visão majoritariamente positiva sobre o tema. No entanto, 5,9% dos participantes registraram nível 5, e outros 5,9% atribuíram nível 2, sinalizando que, para uma pequena parcela, a legislação ainda não alcança o mesmo nível de importância atribuído pela maioria. Esses dados mostram um forte reconhecimento da legislação.

Gráfico 12 - Impacto da Formação Específica sobre Adaptação Curricular na Formação Inicial ou Contínua

7 - Qual foi o impacto da formação específica sobre adaptação curricular que você recebeu durante sua formação inicial ou contínua? (Consi... 1 como pouco impacto e 10 como muito impacto.)

17 respostas



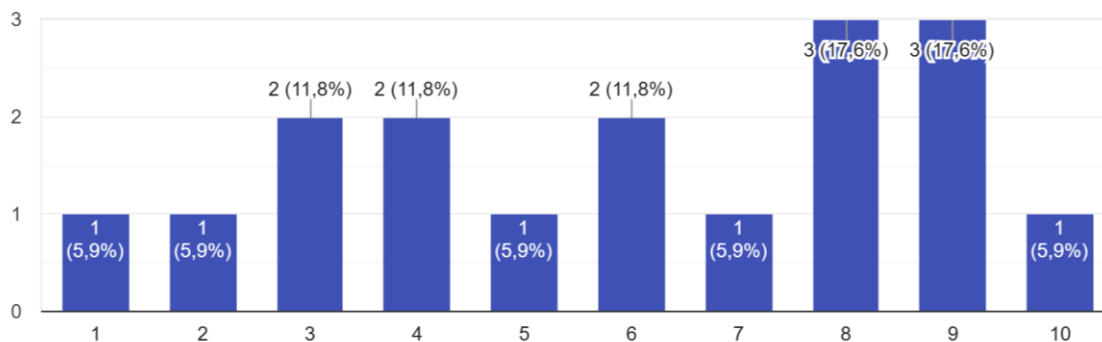
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

O Gráfico 13, referente à pergunta sobre o impacto da formação específica sobre adaptação curricular no período da formação inicial ou contínua, demonstra que poucos docentes da EPT relataram um impacto em sua formação específica sobre adaptação curricular. Apenas 23,5% selecionaram o nível 8 como um impacto positivo ao longo de sua formação. Por outro lado, 35,3% indicaram que não houve nenhum impacto, o que sugere, em muitos casos, a ausência de formação específica nessa área. Além disso, 17,6% avaliaram com nível 5, e outros 17,6% atribuíram nível 4. Apenas 5,9% marcaram nível 2. Esses dados indicam que a maioria dos participantes percebeu pouco impacto, já que níveis iguais ou inferiores a 5 representam um quantitativo baixo.

Gráfico 13 - Eficácia dos Recursos e Suportes Institucionais na Implementação de Adaptações Curriculares para Pessoas com Deficiência

8 - Quão eficazes você considera que são os recursos e suportes disponíveis na instituição para auxiliar na implementação de adaptações curricul... 1 como pouco eficazes e 10 como muito eficazes.)

17 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024.

O Gráfico 14, ao questionar sobre o quão eficazes consideram os recursos e suportes disponibilizados na instituição para auxiliá-los, revela uma distribuição equilibrada quanto ao suporte e aos recursos oferecidos pela instituição para a implementação de adaptações curriculares, sem indicar uma tendência predominante. Apenas 5,9% dos participantes avaliaram o suporte como muito eficaz, atribuindo nível 10, enquanto 17,6% registraram nível 9 e outros 17,6% marcaram nível 8. Além disso, 5,9% atribuíram nível 7, e 11,8% avaliaram com nível 6. A maioria dos participantes considerou que há algum suporte, visto que escolheram níveis acima de 5. Contudo, há também aqueles que indicaram pouco ou nenhum suporte eficaz, destacando a necessidade de melhorias nessa área.

No que tange às questões abertas previamente apresentadas, cujo objetivo era obter opiniões e reflexões críticas dos professores, a primeira indagação abordava os desafios inerentes à implementação de adaptações curriculares no contexto da sala de aula. A partir da análise das respostas obtidas, foi possível identificar os seguintes desafios recorrentes: falta de formação, desconhecimento técnico, falta de suporte, infraestrutura e materiais, diagnóstico e avaliação. Nesse sentido, procedemos à quantificação das respostas dos docentes por tema, conforme apresentado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Desafios na implementação de adaptações curriculares em sala de aula

<b>Categoria</b>	<b>Frequência de Respostas</b>
Falta de Formação	6 (35,3%)
Desconhecimento teórico	5 (29,4%)
Falta de suporte	3 (17,6%)
Infraestrutura e materiais	2 (11,8%)
Diagnóstico e avaliação	1 (5,9%)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024

Os resultados evidenciam que os professores enfrentam desafios estruturais e contextuais que comprometem a efetividade das adaptações curriculares. Entre as dificuldades apontadas, destacamos a falta de espaços, como relatado pelo participante P13: “[...]espaços físicos adequados para os atendimentos diferenciados”. A barreira mais citada foi a ausência de formação (tanto inicial quanto continuada), o que reforça a necessidade de formação específica e permanente sobre a educação inclusiva. Essa carência é ilustrada pelo relato do docente P6: “Desconhecimento sobre como fazer as adaptações, tendo em vista a especificidade de cada estudante com necessidade especial. Falta assessoramento técnico especializado para estas tarefas, bem como, formação continuada na temática”.

Além disso, a falta de suporte e o desconhecimento técnicos reforçam a percepção de que os professores se sentem desamparados, tanto pela ausência de uma equipe multidisciplinar quanto pela dificuldade em compreender as especificidades dos estudantes com deficiên-

cia ou neurodivergência. Os desafios relacionados à infraestrutura e materiais pedagógicos e ao diagnóstico e avaliação também revelam aspectos fundamentais que precisam ser aprimorados, mas foram mencionados com menor frequência. Esses aspectos são percebidos como problemas mais contextuais ou pontuais, conforme exemplificado no comentário do participante P17: “Falta de recursos e infraestrutura nas escolas”.

O segundo questionamento abordou as sugestões para aprimorar a formação dos professores no que tange à adaptação curricular para pessoas com deficiência. No contexto dessa questão, foram identificados temas recorrentes, como a necessidade de formação continuada, formação inicial, assessoria e suporte técnico, materiais e recursos, além da troca de experiências. A seguir, apresentamos um quadro que ilustra a categorização desses dados.

Quadro 8 - Sugestões para a formação docente

Categoria	Número de respostas	Respostas
Formação Continuada	9 (59,9%)	1. "Acredito ser importante a oferta de momentos específicos para formação continuada neste tema." 2. "Curso de formação específico." 3. "Um curso breve para os professores que estão ingressando ou uma instrução no início do ano letivo como introdução do assunto seria interessante. Também considerar a avaliação dos professores em relação às especificidades dos conteúdos de cada disciplina." 4. "Que sejam feitas capacitações obrigatórias a todos os professores diretamente ligadas aos alunos que temos." 5. "Formação continuada sobre deficiência ou neurodivergência e uma assessoria de profissionais qualificados que possam nos auxiliar a estruturar as adaptações curriculares considerando as particularidades de cada aluno." 6. "Cursos de Aperfeiçoamento." 7. Acredito q temos q ter formação continuada para as especificidades. 8. Maior qualificação para atender as situações em geral, mas, também uma formação direcionada para tender as deficiências concretas que apresentam alunos específicos. 9. A formação continuada dos professores.
Formação Inicial	2 (11,8%)	1. "Acredito que deveria existir disciplinas ao longo de toda formação inicial e não apenas em um semestre específico." 2. Preparação dos mesmos
Assessoria e Suporte Técnico	4 (23,5%)	1. "Mais suporte e respaldo da instituição." 2. "O profissional de AEE é fundamental para que adaptação ocorra de maneira adequada, devido a particularidade de cada estudante." 3. "A Instituição deveria prover uma formação continuada e assessoramento técnico especializado para o docente, tanto no preparo do Plano de Ensino adaptado, quanto dos materiais pedagógicos. E também no direcionamento das situações que vão se apresentado em sala de aula."

		4. "Em primeiro lugar é necessário que exista um direcionamento definido na instituição e após, que exista um processo de formação contínuo e definido."
Materiais e Recursos	1(2,4%)	1. "Eu percebi neste momento que não li qualquer obra sobre inclusão, apenas acompanhei palestras e recebendo orientação dos colegas. Sinto que, para mim, falta bibliografia especializada."
Troca de Experiências	1(2,4%)	1. "Programas de formação continuada com cursos voltados às diversas áreas de aprendizagem; grupos com professores de diversos lugares para troca de experiências; espaço de discussão interna (no campus) para troca de informações; disponibilidade de materiais que possam colaborar no desenvolvimento do currículo."

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2024

As respostas indicam que a principal sugestão dos professores para aprimorar a formação docente é a necessidade de formação continuada no âmbito da educação inclusiva, com 52,9% dos docentes mencionando essa questão. Em segundo plano, 23,5% dos professores destacaram a necessidade de assessoria especializada, como o apoio de professores de AEE e suporte institucional para promover a formação específica, visando proporcionar aos docentes o conhecimento necessário. Além disso, 11,8% dos respondentes assinalaram falhas na formação inicial, sugerindo que os professores não estão adequadamente preparados para realizar as adaptações necessárias. Um dos docentes ressaltou a importância da troca de experiências, sugerindo a promoção de um diálogo mais amplo com outros Câmpus para discutir as práticas inclusivas. Outro docente indicou a necessidade de materiais e recursos pedagógicos sobre educação inclusiva, com o intuito de aprofundar o conhecimento na área.

Esses resultados estão em consonância com estudos que apontam a importância de investimentos contínuos na formação docente para atender os estudantes com deficiência. Como afirmam Vieira, Sampaio e de Oliveira (2023, p. 243)

[...] Mesmo reconhecendo que para o professor de EPT existem desafios diários, considera-se a necessidade de um processo de formação que o leve a refletir sobre as questões impostas pelo capitalismo, conhecer os processos educacionais e sociais, numa visão de totalidade, para saber enfrentá-los.

Os dados obtidos no questionário evidenciam que a formação continuada e o suporte institucional são prioridades apontadas pelos docentes para superar os desafios relacionados à inclusão educacional. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como essas questões são abordadas nas ações institucionais já existentes, como o trabalho desenvolvido pelo NAPNE. A próxima seção aprofunda essa análise por meio de uma entrevista com o coordenador do NAPNE, buscando entender as estratégias, desafios e perspectivas do núcleo para promover a educação inclusiva no âmbito do IFSul Câmpus Jaguarão.

### 5.1.3 Entrevista com o coordenador do NAPNE

A última etapa da pesquisa diagnóstica foi a entrevista com o coordenador do NAPNE – Câmpus Jaguarão, que proporcionou uma visão privilegiada de um gestor sobre as políticas inclusivas e práticas pedagógicas dos professores. Através dessa entrevista, foi possível compreender as estratégias adotadas pela gestão do NAPNE para implementar a inclusão no Câmpus, além das dificuldades e desafios enfrentados na coordenação das ações pedagógicas voltadas para os estudantes com deficiência.

A entrevista semiestruturada ocorreu no dia 12 de julho de 2024, nas dependências do IFSul, Câmpus Jaguarão. O processo iniciou-se com a entrega do TCLE ao entrevistado (Apêndice C), assegurando a compreensão e o aceite voluntário para a participação. Após a assinatura do termo, a entrevista seguiu um roteiro previamente estruturado, conforme descrito no Apêndice D. Com duração de 17 minutos e 30 segundos, a entrevista foi registrada pelo aplicativo de gravação de áudio do celular e, posteriormente, foi transcrita com precisão utilizando a plataforma *Google Colaboratory*, garantindo a fidelidade das respostas fornecidas.

Iniciamos a entrevista questionando a formação e o cargo desempenhado pelo entrevistado, que identificaremos como "M". Ele respondeu: "Técnico em Informática para Internet e Ensino Médio. Eu estou fazendo faculdade de Pedagogia." e complementou: "Hoje, eu desempenho a função de coordenador do NAPNE, núcleo de apoio para as suas necessidades específicas." Essas respostas evidenciam um ponto crítico relacionado à formação e à qualificação para ocupar cargos de coordenação em núcleos como o NAPNE. De acordo com Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 13), em um contexto semelhante, identificado em sua pesquisa realizada nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (IFRS) e de São Paulo (IFSP) esse ponto crítico também foi abordado:

Mesmo sendo prevista uma formação realizada pelo Coordenador/Representante do núcleo, que deve ser disseminada, muitos desses servidores que compõem a equipe dos dois institutos estudados não possuem formação em Educação Especial, nem assumem a função de docente com formação específica, que teriam como pressuposto de sua atuação "VIII. Assessorar aos docentes do campus quanto ao processo educacional inclusivo" (IFSP, 2014, p. 4).

Esse apontamento, ainda que voltado aos institutos estudados pelos autores, reflete uma realidade ampla dentro da Rede Federal, incluindo os Institutos Federais, onde a ausência de exigência de formação específica em Educação Especial para coordenadores do NAPNE é evidente. Essa lacuna torna desafiador lidar com um público crescente de estudantes com deficiência, comprometendo, em certa medida, a qualidade do apoio oferecido.

No contexto do regulamento do NAPNE no IFSul, destaca-se o Art. 6º, que estabelece que "o NAPNE pode ser composto por servidoras/es (efetivas/os e substitutas/os), discentes e representantes da comunidade externa" (IFSul, 2022). Contudo, não há exigência de formação específica em Educação Especial para os coordenadores, o que poderia ser uma estratégia essencial para garantir um apoio mais qualificado. Tal necessidade é reforçada pelas atribuições previstas no Art. 12, que inclui: "coordenar as ações do núcleo". Essa função requer, no mínimo, conhecimentos sólidos sobre leis e normativas, além de uma formação que subsidie o entendimento técnico e pedagógico das necessidades dos estudantes com deficiência.

Portanto, embora a legislação estabeleça uma composição colegiada para o NAPNE, a qualificação específica da coordenação deveria ser considerada uma prioridade, alinhando-se às demandas de um público-alvo em constante crescimento e às exigências legais e pedagógicas da inclusão educacional.

Outro ponto abordado na entrevista foi a motivação do entrevistado para assumir o cargo de coordenador do NAPNE. Quando questionado, "M" respondeu:

Uma das coisas que me motivou é porque eu tenho uma filha **especial**, então, em razão disso, eu creio que **tem muitos especiais precisando de ajuda**, da compreensão daqueles que estão na frente desses trabalhos. E, particularmente, eu não atuo como docente, mas eu atuo direto como técnico administrativo. Então, eu gostaria de colaborar com essas pessoas que estão precisando e pelas famílias que não podem representar seus filhos aqui dentro da escola. Não estão sempre ativamente dentro da escola. A princípio, é isso. (2024, Grifos nossos)

Essa resposta revela um envolvimento pessoal que, embora possa servir de inspiração, traz à tona uma reflexão importante sobre a forma como se concebe e se comunica a inclusão. O uso do termo "especial" para se referir a estudantes com deficiência, como destacado na fala de "M", aponta para uma percepção que, apesar de bem-intencionada, pode carregar resquícios de um entendimento mais tradicional sobre a deficiência. Esse discurso remete ao modelo biomédico da deficiência, que prioriza a cura e a correção dos corpos até sua "normalização", em vez de considerar os fatores externos que impactam a experiência da deficiência (Bock; Nuernberg, 2018). Além disso, essa visão também se associa ao modelo caritativo, que, segundo Bock e Nuernberg (2018, p. 1), está relacionado à ideia da

[...] caridade como um princípio balizador da relação entre pessoas sem deficiência para com as pessoas que experienciam a deficiência, quais são consideradas vítimas do infortúnio da vida e, portanto, merecedoras de cuidados e atenção **especial**. (grifo nosso, 2024)

A ênfase dada à palavra "especial" na fala do entrevistado reflete a visão assistencialista ainda presente na instituição, como indicado pela resposta. Isso reforça a análise trazida por Bock e Nuernberg (2018) sobre o modelo caritativo, ao mesmo tempo em que evidencia

um cuidado paternalista, particularmente nos comentários do entrevistado: “[...]tem muitos especiais precisando de ajuda” e “e pelas famílias que não podem representar seus filhos aqui dentro da escola”. Essas falas sugerem uma superproteção por parte das famílias, que se sentem responsáveis por defender constantemente seus filhos em um ambiente escolar, alinhando-se à lógica de atenção especial mencionada no modelo caritativo.

Como afirmam Bampi et al. (2008, p. 69): “Apesar de a maioria das definições de deficiência se basear em variações corporais, qualificadas como lesões, os dois conceitos não são sinônimos”. Essa distinção é importante para superar abordagens que associam deficiência a características essencialmente deficitárias ou "especiais", como o modelo biomédico e o modelo caritativo discutido anteriormente.

A próxima questão abordada na entrevista foi sobre os desafios enfrentados ao assumir a coordenação do NAPNE. Em resposta, "M" destacou:

Um dos principais desafios que a gente enfrenta nessa atividade é de não ter uma referência, [...], algo que tudo a gente tem guia, um documento norteador, vamos dizer assim. Mas, em 2023, foi construído um regulamento onde nos dá uma visão bem mais ampla de como agir, de como proceder, de como buscar o melhor para essas pessoas. Então, hoje a gente tem essa normativa, ela está sendo implantada, está começando. Mas a maior dificuldade que a gente encontra também é que todos os docentes tenham a mesma visão de inclusão, enfim. Inclusive, eu digo 'inclusão, inclusive', porque a gente vê poucos docentes fazendo cursos de formação nessa área, que procurem entender mais a questão que cada família enfrenta, que cada **pessoa com necessidade** enfrenta, que todos têm formas diferentes de aprender. Então, a maior dificuldade que a gente encontra é essa. (Grifo nosso, 2024)

A fala de "M" revela dois aspectos importantes: o primeiro é a carência inicial de documentos orientadores que estruturassem as práticas inclusivas no câmpus. Apesar da existência da Resolução nº 51/2016 (IFSul, 2016), que aborda os processos inclusivos e os direitos das pessoas com deficiência, a aplicação prática ainda se mostrava limitada. A menção ao novo regulamento de 2023 demonstra uma evolução, proporcionando um direcionamento mais objetivo para as ações do NAPNE e das práticas pedagógicas no câmpus. Ao grifar a expressão *pessoa com necessidade*, é possível refletir sobre as nomenclaturas utilizadas pelo coordenador ao longo da entrevista, que tendem a reforçar aspectos do modelo biomédico. Essa abordagem enfatiza o diagnóstico como o principal foco, em detrimento da valorização da experiência e das barreiras impostas pela sociedade, conforme já discutido anteriormente.

O segundo ponto diz respeito à formação docente. "M" destaca a necessidade de os professores se aprofundarem nas questões de inclusão, buscando cursos e formações que lhes permitam compreender a subjetividade dos estudantes e as diferentes formas de aprendizagem. Essa lacuna formativa reflete desafios mais amplos no contexto da educação inclusiva,

onde a implementação de políticas muitas vezes esbarra na resistência ou na falta de preparo dos profissionais.

Quando questionado sobre as demandas existentes no NAPNE no Câmpus Jaguarão, "M" respondeu:

As demandas que a gente tem são planos adaptados, por exemplo. E essas demandas custam para se cumprir porque normalmente a equipe docente tem dificuldade de conhecer o regulamento, de procurar aprender sobre o regulamento e de adaptar de forma que facilite mais o aprendizado daquela pessoa que tem mais dificuldade de aprender. Então, isso contribui para que a gente tenha essas dificuldades. Mas, a princípio, é isso.

A resposta evidencia uma barreira central: a dificuldade dos docentes em compreender e aplicar as normativas inclusivas, como os planos adaptados. Essa lacuna aponta para a necessidade de formação continuada e de maior integração entre as equipes pedagógicas e o NAPNE.

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 17) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que:

Mais uma vez é importante afirmar que os docentes, em sua maioria, não dispõem de profissionais com formação específica em educação especial para trocar e planejar seus objetivos específicos, metodologias, formas de avaliação, etc., destacando-se a importância do NAPNE nesse processo, mas valorizando a falta da formação para garantir o “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” (LBI, 2015, p. 6).

A ausência de profissionais especializados para apoiar os professores agrava o cenário, dificultando o planejamento e a execução de práticas pedagógicas inclusivas. Essa limitação é reforçada pelos relatos dos docentes, que destacam a importância do suporte técnico de um profissional de AEE, um recurso que, conforme mencionado pelo coordenador durante a entrevista, não está disponível no Câmpus Jaguarão.

Ao ser questionado sobre como os professores lidam com as necessidades dos alunos com deficiência, "M" respondeu:

Na verdade, é o seguinte. Claro, a gente não pode nunca generalizar o comportamento de cada pessoa. Mas a gente vê ainda um grau de dificuldade no entendimento, na troca. Porque numa sala de aula, a gente até entende, de certa forma, que para manter uma sala de aula homogênea com 30, 35 alunos, onde tem uma pessoa, às vezes, com uma deficiência auditiva, ou com um déficit de atenção, ou uma questão de baixa visão, fica bem complicado a gente conseguir fazer esse acompanhamento do professor. Mas eu vejo que boa parte deles parece que ignora, de certa forma, a presença, às vezes, do próprio aluno nesse sentido. Eu digo isso porque, claro, eu não estou na sala de aula com frequência, porque a minha função é técnica administrativa, mas a gente vê, nas reuniões de gestão, nas reuniões acadêmicas, nas reuniões pedagógicas, a gente vê isso acontecendo. Claro que a gente não quer generalizar, porque eu acho que muitos têm esse conhecimento, mas o pessoal tem que procurar um pouco mais aprender sobre. A gente vê isso muito forte ainda. Não sei se é o início, é uma percepção minha, enfim, mas a gente ainda vê isso muito forte.

A resposta de "M" revela uma questão central: apesar de reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente em turmas grandes e heterogêneas, há uma percepção de desatenção ou, em alguns casos, de ignorância quanto às necessidades dos alunos com deficiência.

Essa fala reflete o desafio de pensar a formação de professores com o intuito de promover práticas inclusivas e evidencia um problema de formação e sensibilização. Embora o tamanho das turmas e a falta de recursos possam ser fatores limitantes, a aparente falta de empatia por parte de alguns docentes reforça a necessidade de ações formativas mais robustas e de debates que abordem não apenas aspectos técnicos, mas também questões da ética do cuidado.

Ao ser questionado sobre a adaptação curricular, "M" respondeu:

Pois é, eu tenho pouca experiência ainda na questão da adaptação curricular. O regulamento trouxe muitas formas de nortear a gente para fazer essas adaptações, mas o departamento encarregado dessa parte, porque a gente intermedia com esse departamento, que é o departamento de educação, o departamento que a gente chama de DEPEX, departamento de atividades de extensão e o departamento, como eu vou explicar, da parte pedagógica mesmo, da parte acadêmica, vamos dizer assim. Então, como é que lida com isso, como é que tem esse acesso? A gente às vezes vê uma dificuldade, um pouquinho de troca de informação nesses setores, por que o que acontece? Quando a gente chega na coordenação do NAPNE, a gente tem uma visão, uma maneira de ver as coisas. Mas aí a gente vê essas carências e precisa estreitar isso. E aí a gente às vezes encontra dificuldade para estreitar essas questões, porque cada um, vamos dizer assim, caminha de forma individual, cada profissional caminha de forma individual, e na verdade teria que ter uma ação mais coletiva para conseguir ter um êxito. Então, eu vejo que, a princípio, é isso, a maior dificuldade.

A fala de "M" evidencia duas questões principais: a falta de integração entre os setores e a necessidade de ações coletivas para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Embora o regulamento ofereça orientações claras para as práticas necessárias, a dificuldade de articulação entre departamentos, como o DEPEX e os setores pedagógicos, compromete a eficiência dos processos.

Ao ser questionado sobre o processo de encaminhamento das demandas de adaptação curricular aos professores e os passos realizados no câmpus, "M" explicou:

Na verdade, nós fazemos o seguinte: à medida que a pessoa tem toda uma trajetória dentro do regulamento, toda a trajetória deve ser preenchida. Primeiro é detectado lá na parte de matrículas, quando a pessoa entra de forma um atestado ou alguma coisa que diga, um CID que diga que ela tem alguma dificuldade. E, a partir desse momento, o setor acadêmico direciona para o NAPNE, e aí o NAPNE busca o processo de acompanhamento. O processo de acompanhamento acontece depois com a parceria dos professores, identificando se o aluno realmente tem, e aí nós temos o atendimento individualizado que deveria ser mais intenso, que é aquele momento que o professor separa o aluno da sala de aula para ver até quanto ele consegue aprender. No primeiro ano, ele participa de forma natural com todos os alunos. **A partir do segundo ano, segundo o regulamento, é começado a fazer as análises para poder fazer um plano adaptado.** A princípio, a trajetória é desta forma, deve ser desta forma de acordo com o regulamento que foi disposto em 2023. No final do ano de

2023, o regulamento já trouxe bastante direção para a gente poder praticar essa adaptação. Claro que antes tinha, mas não estava bem norteado. Mas o regulamento, nesse momento, a gente consegue ver claramente que tem toda a trajetória formativa do aluno. (Grifo nosso, 2024)

O processo de encaminhamento das demandas de adaptação curricular aos professores, descrito por "M", segue uma trajetória delineada pela legislação mais recente, evidenciando avanços na formalização e prática desse procedimento. Conforme relatado, a trajetória se inicia no momento da matrícula, quando um possível diagnóstico ou documento oficial, como um CID, identifica a necessidade de atenção específica para o estudante. A partir daí, o setor acadêmico encaminha o caso ao NAPNE, que se encarrega do acompanhamento inicial.

Esse acompanhamento envolve a parceria com os professores, que têm a tarefa de observar e confirmar as necessidades do estudante ao longo do primeiro ano de curso, permitindo que ele participe das atividades de maneira geral. No segundo ano, conforme regulamentação de 2023, começam as análises mais detalhadas que possibilitam a criação de um plano adaptado, baseado na trajetória formativa do estudante. No contexto comentado pelo coordenador, observamos que esse tempo ocasiona um atraso, que compromete o processo de inclusão, resultando em altas taxas de evasão já no primeiro ano por esse grupo de estudantes com deficiência. Esse ponto pode ser percebido por um relato pessoal de uma das autoras que vivenciou essas questões, como intérprete de Libras do Câmpus. Tal realidade contraria o discurso institucional do IFSul, que constantemente enfatiza a permanência e o êxito como pilares principais. No entanto, esses princípios acabam não sendo implementados na prática, especialmente no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência que acessam a EPT.

"M" destaca que, embora a prática de adaptação curricular já existisse, a nova regulamentação trouxe uma orientação mais direcionada, possibilitando maior eficiência no processo. Isso reflete a importância de uma legislação bem estruturada para orientar as ações, inclusivas dentro da instituição.

Na pergunta sobre se os professores geralmente realizam adaptações curriculares de forma adequada e quais dificuldades eles enfrentam, "M" respondeu:

Olha, hoje, no serviço público, uma das grandes dificuldades que nós encontramos é a falta de uma estrutura sólida. Toda a estrutura deveria contar com psicólogos, profissionais de AEE, e outros especialistas nessa área. No entanto, aqui no IF de Jaguarão, não temos essa estrutura. Precisamos contar com colegas de outros campos, como assistentes sociais, para fazer uma frente junto aos órgãos públicos. Então, vejo que existe uma grande dificuldade para ter toda a equipe necessária para dar suporte. Em relação à sua pergunta, eu acredito que a falta desses profissionais impacta diretamente a elaboração dos planos pelos professores, o que acaba refletindo no atendimento aos alunos. Claro que, apesar disso, procuramos ser éticos e buscar alternativas, e os professores têm se mostrado receptivos. No entanto, a ausência desses profissionais torna mais difícil o processo de adaptação curricular de forma eficaz.

Essa resposta de "M" revela a dificuldade central que os docentes enfrentam na adaptação curricular: a falta de uma equipe especializada e de apoio contínuo, o que, consequentemente, compromete a elaboração de planos.

Na pergunta sobre como o NAPNE trabalha para garantir que os estudantes com deficiência recebam o apoio necessário, "M" respondeu:

Pois é, o NAPNE hoje está procurando um contato mais estreito com as famílias, de forma que elas percebam que existe esse recurso e setor na escola e que elas podem fazer uso dele. Muitas vezes, as pessoas não vêm me procurar, mas vejo que esse tipo de ação ficava centrado em outro setor. Agora, acredito que as pessoas conseguiram perceber a importância do NAPNE. A minha expectativa, como coordenador, é que possamos estreitar ainda mais o relacionamento com as famílias, que, muitas vezes, são os principais favorecidos, mas também desfavorecidos por não conhecerem a forma como conseguimos atuar aqui dentro. Além disso, temos um departamento chamado DEGAE, que auxilia bastante os alunos, e mantemos contato direto com esse setor, o que favorece o apoio aos estudantes e às suas famílias.

Essa resposta destaca a importância do NAPNE em criar um vínculo de confiança com as famílias, conscientizando-as sobre os recursos disponíveis e oferecendo apoio tanto aos estudantes quanto às suas famílias. O trabalho conjunto com o Departamento de Gestão de Assistência Estudantil (DEGAE) é uma das estratégias do NAPNE para garantir um suporte mais abrangente e eficaz.

Quando questionado sobre a formação oferecida aos professores para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, "M" respondeu:

Pois então, nós temos o IFSul Inclusivo, que é um site disponível para todos, de acesso público, e nele há cursos de formação. Inclusive, agora está sendo lançado um curso de AEE e há outros cursos disponíveis também. Quando percebemos que algum professor tem dificuldade, ele recebe e-mails desse departamento, que é o DPEI<sup>7</sup>. Não saberia dizer o nome completo, mas é DPEI. Além disso, quando há necessidade, a chefe do departamento pode vir até o campus para fazer palestras e informar os professores. Claro, às vezes há dificuldades de agenda e questões regulatórias, mas ela sempre se coloca à disposição. O site e os cursos são disponibilizados, mas é importante que quem tiver interesse participe, pois nem todos buscam por essa formação.

Essa resposta mostra que, apesar de existirem recursos e cursos oferecidos para formação, a participação dos professores depende do seu interesse individual. A existência de um espaço virtual no site institucional, como o IFSul Inclusivo<sup>8</sup>, que reúne informações e direciona para formações continuadas, assim como a disponibilidade de especialistas para visitas e palestras são recursos importantes, mas ainda há desafios relacionados à adesão dos docentes à formação continuada.

---

<sup>7</sup> Departamento de Educação Inclusiva.

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o IFSul Inclusivo, acesse: <https://www.ifsul.edu.br/espaco-inclusao>

Ao ser questionado sobre as estratégias utilizadas pelo NAPNE para promover a inclusão no câmpus, "M" respondeu:

Pois é, nós temos ainda uma experiência nova com o NAPNE; essa questão existe há dois anos, é uma experiência diferente. Há dois anos atrás, o IFSUL tomou a liberdade de estimular mais esse profissional que trabalha no NAPNE, pagando um valor um pouquinho maior para que a pessoa possa fazer essa representação na coordenação. As ações que a gente busca hoje, junto à sociedade, à comunidade, estão muito restritas ainda; a gente deveria expandir mais, abrir mais o leque. Mas ainda temos promovido ações com o pessoal que colabora aqui conosco, como os profissionais de Libras, psicólogos e pedagogos. Nós montamos algumas ações promovidas em 2022 e 2023, com envio de cursos e atividades de sarau, participação de coral da comunidade de Libras, coral da prefeitura e tal. Mas ainda temos muito a fazer. No começo, iniciamos algo nesse sentido. Em 2023, não tivemos muitos desenvolvimentos de ações, mas pensamos em retomar essas atividades.

A fala do entrevistado demonstra que, embora o NAPNE tenha iniciado um trabalho importante em termos de ações para promover a inclusão no Câmpus, ainda há limitações em relação à expansão e à continuidade dessas ações. Em consonância com Souza, Vilaronga e Mendes (2020), é evidente que os NAPNEs, espalhados pelo Brasil, necessitam de uma melhor estrutura, tanto física quanto de recursos humanos e financeiros, para alcançar os objetivos propostos e proporcionar uma inclusão.

Ao ser questionado sobre algum caso de sucesso em que o NAPNE teve um impacto positivo na vida de um estudante, "M" respondeu:

Olha, eu particularmente tenho duas pessoas que percebo com uma evolução muito grande. Após visualizar todo o trabalho que está sendo feito aqui na escola, destaco, por exemplo, dois alunos que já saíram, o "João" e a "Luiza"<sup>9</sup>. Eu cheguei quando eles estavam saindo, e conseguimos canalizá-los para a faculdade, o que foi bom para eles por uma questão social também. Temos ainda dois que estão conosco, "Miguel" e "Daniel". No caso do "Miguel", vejo o envolvimento dos profissionais de Libras, e o "Daniel", que conseguimos trazer para a escola, conseguiu se socializar, está se tornando mais social. Tinha muita dificuldade de interagir. Hoje, com acompanhamento e um pouco de cobrança, ele consegue avançar. Eu considero esses casos de sucesso, e fico muito feliz em ter essas referências para falar a respeito.

Esses exemplos evidenciam como o NAPNE, por meio de apoio individualizado e integração com outros profissionais, tem gerado impactos positivos na vida dos estudantes, contribuindo não apenas para o seu aprendizado acadêmico, mas também para seu desenvolvimento social e sua inserção no ambiente acadêmico e profissional. As experiências de "Miguel", "Daniel", "João" e "Luiza" refletem o potencial do NAPNE em oferecer suporte e acompanhamento que transforma a realidade desses estudantes, ampliando suas oportunidades e sua autonomia.

As informações obtidas por meio da entrevista com o coordenador do NAPNE fornecem um panorama detalhado sobre os desafios, limitações e estratégias atualmente adotadas

---

<sup>9</sup> Os nomes citados pelo entrevistado foram substituídos por nomes fictícios, com o objetivo de preservar a identidade e o anonimato dos sujeitos envolvidos, conforme os princípios éticos da pesquisa científica.

no apoio aos estudantes com deficiência. Os relatos evidenciam lacunas na formação docente, na integração entre setores e no acompanhamento individualizado, ao mesmo tempo em que apontam práticas que já geram impactos positivos. Esses dados revelam tanto as dificuldades quanto os avanços presentes no contexto institucional, fornecendo elementos que permitiram compreender o contexto e serviram de referência para a proposição, análise e discussão dos efeitos da intervenção sobre as práticas inclusivas, as quais apresentaremos a seguir.

## **5.2 Análise e Discussão da Intervenção**

Esta subseção apresenta a análise dos dados produzidos ao longo da intervenção formativa, realizada por meio de quatro encontros virtuais. O corpus dessa etapa da pesquisa é composto por cinco formulários respondidos pelos participantes, sendo um formulário diagnóstico inicial (Apêndice E) e quatro formulários vinculados aos encontros formativos (Apêndices F, G, H e I), que incluíram questões escala Likert de 1 a 5 e questões discursivas, bem como pelos registros textuais provenientes da transcrição das falas produzidas nos quatro encontros formativos.

Análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) compreendida como um conjunto de técnicas que possibilita a interpretação sistemática das comunicações, a partir da organização, categorização e inferência de sentidos presentes nos discursos. Nesse movimento, optamos por não analisar os dados de forma fragmentada, mas por reorganizá-los em categorias que emergiram do conjunto do material empírico.

As categorias definidas para análise são: concepções de deficiência e educação inclusiva, políticas inclusivas e processos de institucionalização na EPT, participação social e autonomia das pessoas com deficiência e cuidado e organização institucional das práticas inclusivas. Contudo antes de adentrarmos as análises dessas categorias, consideramos necessário apresentar o perfil dos participantes e seu nível de conhecimento prévio sobre os temas abordados, de modo a contextualizar o grupo investigado e subsidiar a interpretação dos dados que serão discutidos nas subseções posteriormente.

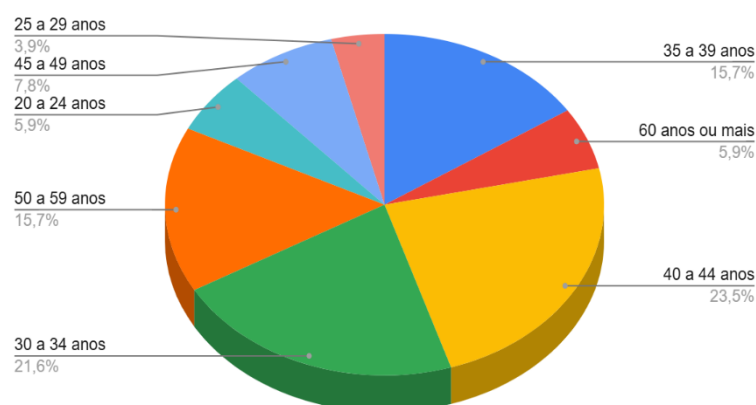
### **5.2.1 Caracterização do grupo participante e conhecimentos iniciais**

A caracterização do grupo participante foi realizada a partir das respostas ao formulário diagnóstico inicial, o qual foi respondido por 51 participantes. Esse instrumento possibilitou delinear aspectos sociodemográficos, formativos e profissionais dos sujeitos envolvidos

na intervenção formativa. Os dados obtidos indicam a constituição de um grupo heterogêneo, tanto em relação à faixa etária quanto às trajetórias acadêmicas e aos contextos de atuação profissional, elemento que contribui para enriquecer o processo formativo e ampliar a diversidade de perspectivas mobilizadas ao longo a pesquisa.

No que se refere à faixa etária, conforme o Gráfico 15, os participantes distribuem-se entre menos de 20 anos e mais de 50 anos, com maior concentração nas faixas de 30 a 34 anos e de 40 a 44 anos. Essa diversidade etária sugere a presença de sujeitos em diferentes momentos da carreira profissional e formativa, possibilitando o diálogo entre experiências consolidadas e percepções em processo de formação, o que amplia a densidade das discussões desenvolvidas ao longo da intervenção.

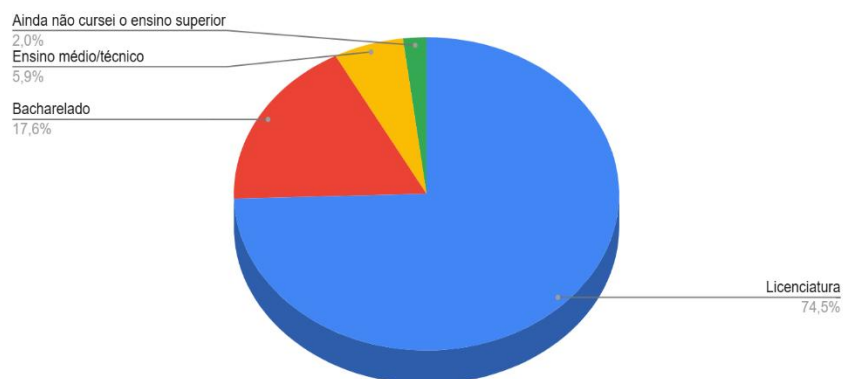
Gráfico 14 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

Em relação à formação acadêmica inicial, conforme o Gráfico 16, observamos a predominância de participantes com licenciatura, seguida de bacharelado, havendo ainda uma parcela reduzida com formação técnica ou nível médio. Esse perfil evidencia forte vínculo com a área educacional, especialmente com a EPT. Apesar de ser uma formação aberta a todos os públicos, tivemos bastante adesão do público que era o foco desta formação.

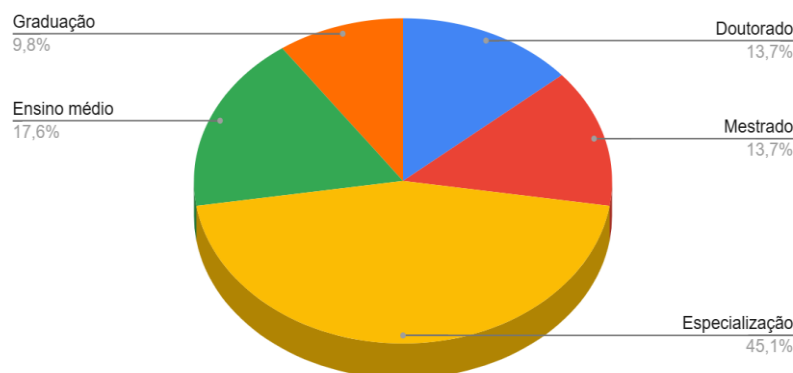
Gráfico 15 - Formação inicial dos participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

Em continuidade à caracterização do grupo, os participantes também foram questionados acerca de sua titulação acadêmica atual. No Gráfico 17, os dados indicam que uma parcela expressiva do público possui formação em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Esse resultado indica que os participantes estão inseridos em processos contínuos de qualificação acadêmica, o que sugere abertura para o aprofundamento teórico e para a reflexão crítica sobre as práticas profissionais. Tal perfil formativo tende a favorecer a apropriação dos conteúdos abordados durante os encontros, uma vez que indica familiaridade com processos de estudo sistemático, produção de conhecimento e atualização profissional.

Gráfico 16 – Titulação atual dos participantes

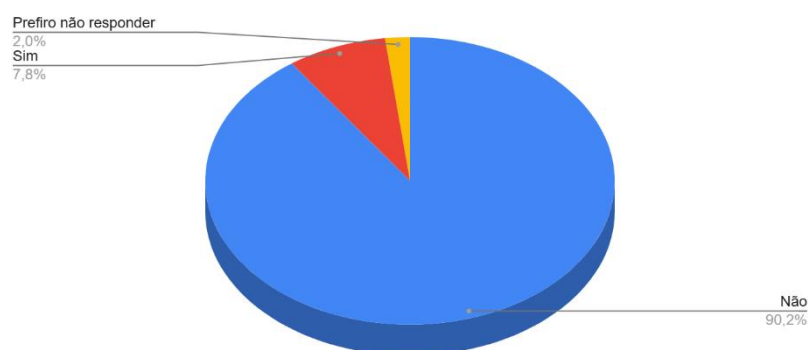


Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

O formulário também possibilitou identificar aspectos relacionados às necessidades de acessibilidade aos participantes. A maioria declarou não necessitar recursos específicos, entretanto, um grupo pequeno, no exato de três pessoas se declararam pessoas com deficiência,

conforme o Gráfico 18, e apenas uma delas indicou a demanda como audiodescrição. Ainda que numericamente reduzidas, essas informações reforçam a importância de planejar ações formativas que visem incluir e evitar barreiras, dando assim condições equitativas de participação.

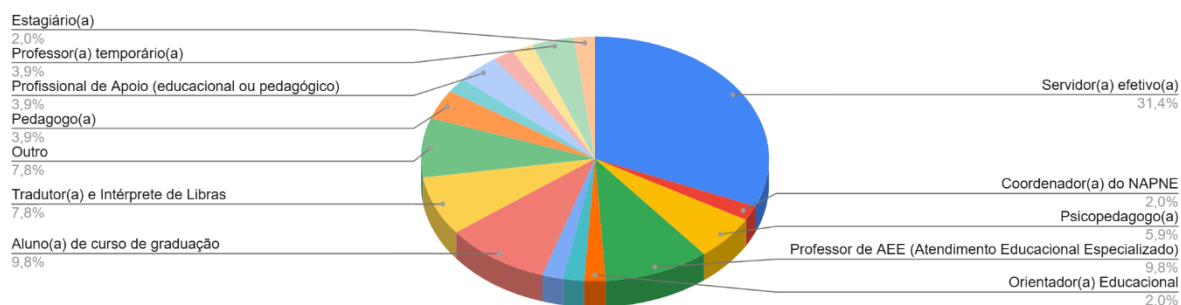
Gráfico 17 - Participantes autodeclarados pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

No que diz respeito à atuação profissional, conforme o Gráfico 19, os dados evidenciam um grupo composto por sujeitos com funções diversas, incluindo servidores efetivos dos Institutos Federais, professores de AEE, psicopedagogos, intérpretes de libras, orientadores educacionais, profissionais de apoio e tutores em educação inclusiva. Além desses, participaram estagiários, bolsistas e estudantes de cursos de graduação. Essa diversidade favoreceu discussões formativas mais ricas, uma vez que colocou em diálogo perspectivas de diferentes posições dentro das redes educacionais.

Gráfico 18 - Atuação profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

A análise também indicou distintos contextos de atuação profissional, segundo o Gráfico 20. A maioria dos participantes atua em Institutos Federais, mas há representação signifi-

cativa das redes municipal e estadual de ensino, de Jaguarão (RS), além de universidades públicas e instituições privadas. Esse cenário plural sugere que o debate sobre educação inclusiva atravessa diferentes redes e modalidades, destacando a relevância de processos formativos que considerem a realidade da EPT, sem perder de vista interfaces com outros segmentos educacionais.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

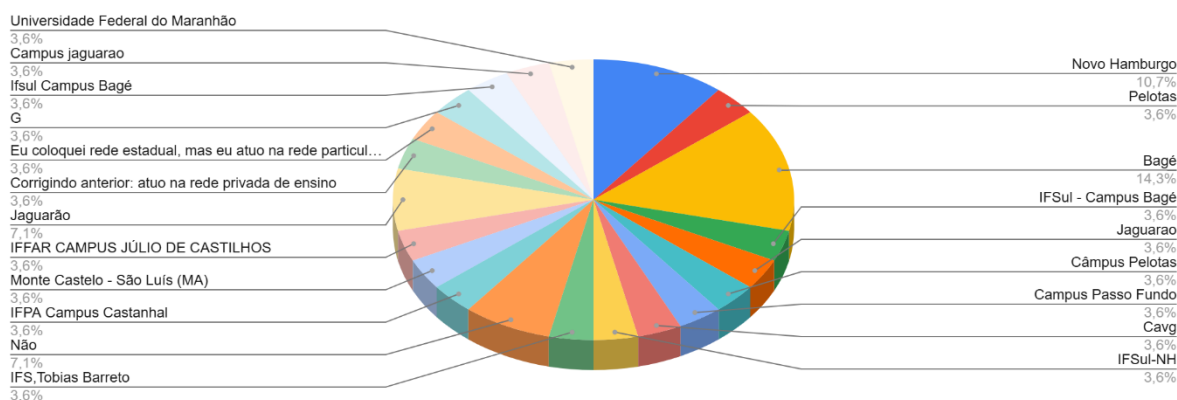
De forma mais específica, daqueles que trabalham em Institutos Federais (IF's), como mostra o Gráfico 21, a distribuição institucional revela que os participantes atuam em diferentes Câmpus do IFSul e de outros Institutos Federais, com destaque para IFSul Bagé, IFSul Jaguarão, IFSul Novo Hamburgo, IFPA<sup>10</sup> Castanhal, IFMA<sup>11</sup> Monte Castelo e IFFAR<sup>12</sup> Júlio de Castilhos. Essa abrangência territorial indica que a formação alcançou sujeitos de distintos contextos regionais, favorecendo o intercâmbio de experiências e a construção de uma compreensão ampla sobre as políticas inclusivas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Gráfico 20 - Campus que atua

<sup>10</sup> Instituto Federal do Pará.

<sup>11</sup> Instituto Federal do Maranhão.

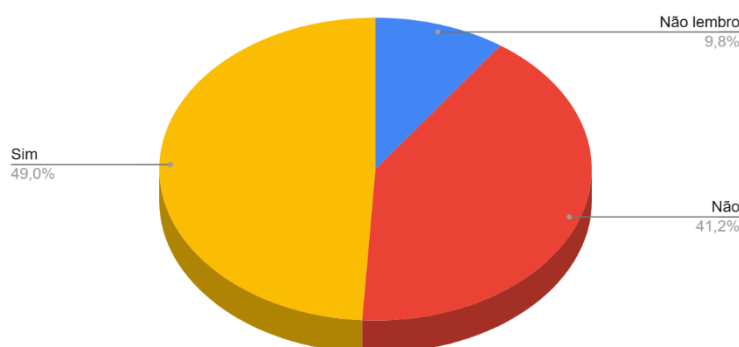
<sup>12</sup> Instituto Federal Farroupilha.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

Quanto ao contato prévio com conteúdos relacionados à educação inclusiva ao longo da formação inicial, conforme o Gráfico 22, 49% dos participantes relataram a presença de conteúdos voltadas ao tema. No entanto, os dados indicam que 41,2% registraram ausência desse conteúdo, evidenciando necessidade de processos formativos continuados que aprofundem os fundamentos teóricos, legais e éticos da inclusão.

Gráfico 21 - Presença de conteúdos sobre inclusão na formação inicial



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

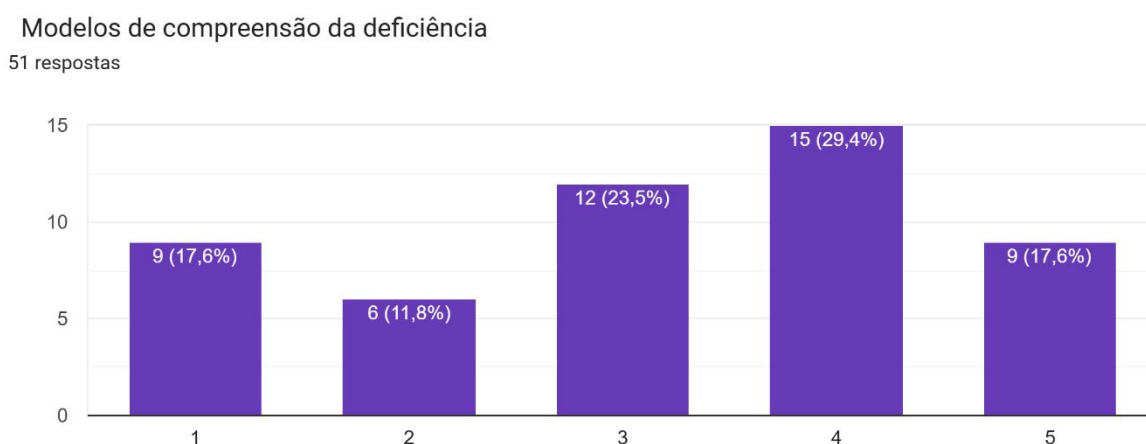
Essa caracterização do grupo participante forneceu elementos fundamentais para contextualizar as análises que serão desenvolvidas nas subseções a seguir. Ao evidenciar a heterogeneidade do coletivo, tanto em termos formativos quanto institucionais, tornando possível compreender como as concepções, percepções e discursos analisados ao longo da pesquisa se constroem a partir de experiências diversas, atravessadas por diferentes realidades profissionais e trajetórias educacionais.

Neste formulário, foi possível também examinarmos o nível prévio de familiaridade dos participantes com os principais temas que estruturam a formação. Ao final do formulário,

utilizamos perguntas com escala Likert de 1 a 5, na qual os respondentes avaliaram seu conhecimento inicial sobre cinco tópicos centrais: modelos de compreensão da deficiência, políticas nacionais de inclusão, normativas sobre inclusão nos Institutos Federais (com destaque para o IFSul), o protagonismo das pessoas com deficiência e a política do cuidado na educação inclusiva. Esses conteúdos constituíam os fundamentos teóricos, legais e éticos da intervenção formativa e permitiram identificar em que medida os participantes se aproximavam, antes da formação, das bases que orientam as práticas pedagógicas inclusivas. A análise dos gráficos apresentados a seguir possibilita compreender tanto os graus de familiaridade declarados quanto as lacunas formativas que emergem desse diagnóstico inicial.

O primeiro conjunto de informações refere-se ao conhecimento prévio sobre modelos de compreensão da deficiência. O Gráfico 23 contribui para identificar como os participantes se aproximam dos referenciais que sustentam a crítica ao modelo biomédico e que fundamentam o modelo social e suas vertentes contemporâneas.

Gráfico 22 - Nível de familiaridade com modelos de compreensão da deficiência (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

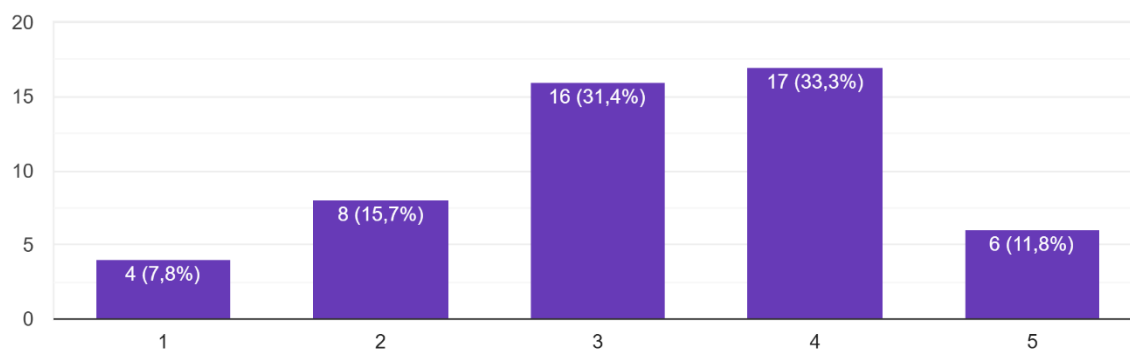
As respostas concentram-se em valores medianos, indicando que os participantes possuem familiaridade moderada com os modelos que embasam a discussão teórica sobre deficiência. Essa tendência sugere que, embora o tema circule no cotidiano profissional, as compreensões permanecem pouco sistematizadas, o que contribui para interpretações fragmentadas sobre as barreiras sociais e institucionais que produzem desigualdades.

Avançando na análise, o Gráfico 24 apresenta o nível prévio de familiaridade com as políticas nacionais de inclusão, o que permite identificar em que medida os participantes reconhecem o marco jurídico que orienta as práticas inclusivas no cenário educacional brasileiro.

Gráfico 23 - Nível de familiaridade com políticas nacionais de inclusão (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade)

#### Políticas nacionais sobre inclusão

51 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

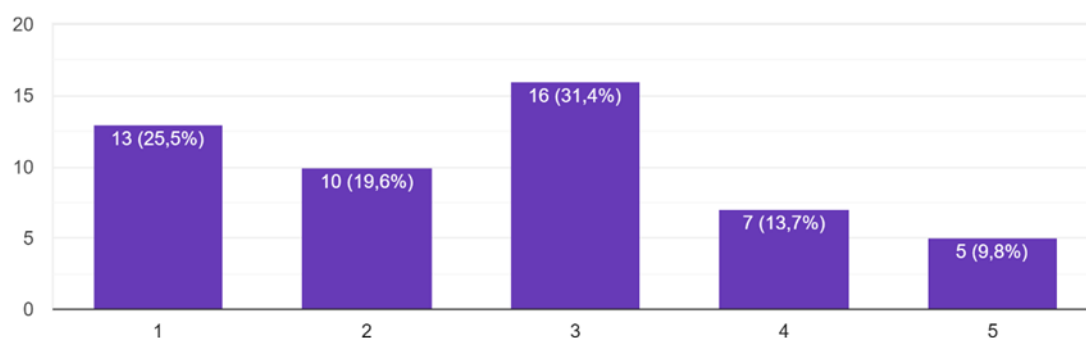
Os dados revelam, novamente, uma concentração em níveis intermediários de familiaridade. Isso sugere que, embora os participantes reconheçam a existência dessas políticas, seu conhecimento ainda não se apresenta de forma aprofundada. A ausência de domínio mais detalhado das normativas nacionais afeta diretamente a prática pedagógica, uma vez que dificulta a incorporação das diretrizes legais na organização das ações inclusivas.

Em continuidade, o próximo gráfico trata da familiaridade com as normativas específicas dos Institutos Federais, com destaque para aquelas que regulamentam os processos inclusivos.

Gráfico 24 - Nível de familiaridade com normativas institucionais (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade)

#### Normativas sobre inclusão nos Institutos Federais (ex: IFSul)

51 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

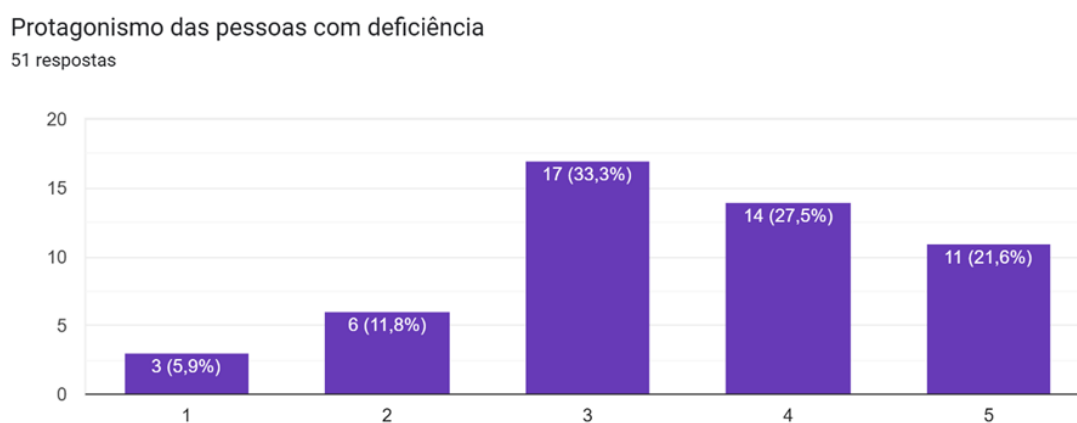
As respostas apresentam níveis de familiaridade mais baixos em comparação aos gráficos anteriores. No entanto, é importante considerar o perfil dos participantes, especialmente o quantitativo de respondentes vinculados ao IFSul, uma vez que o desconhecimento das diretrizes pode estar associado à participação de indivíduos externos à instituição.

Destaca-se, contudo, que os respondentes que pertencem ao IFSul, foram dezoito (18). Considerando apenas esse grupo, observa-se que 11,1% (dois respondentes) assinalaram o nível 1; 16,7% (três respondentes) indicaram o nível 2; 44,4% (oito respondentes) marcaram o nível 3; 33,3% (seis respondentes) indicaram o nível 4; e 27,8% (cinco respondentes) marcaram o nível 5 na escala Likert. Esses dados mostram uma distribuição heterogênea do conhecimento, com predominância de respostas no nível intermediário (3), ao mesmo tempo em que se observa que 27,8% dos participantes apresentam pouca familiaridade (níveis 1 e 2), enquanto 61,1% (11) indicam níveis de familiaridade maior.

Ainda assim, entre os participantes pertencentes ao IFSul, observa-se uma lacuna no conhecimento das normativas internas, o que pode repercutir no cumprimento parcial dos procedimentos obrigatórios de registro, acompanhamento e construção do PEI.

O gráfico a seguir trata do nível de familiaridade com o protagonismo das pessoas com deficiência, tema central nas políticas inclusivas contemporâneas e pilar ético das discussões atuais.

Gráfico 25 - Nível de familiaridade com o protagonismo das pessoas com deficiência (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade)

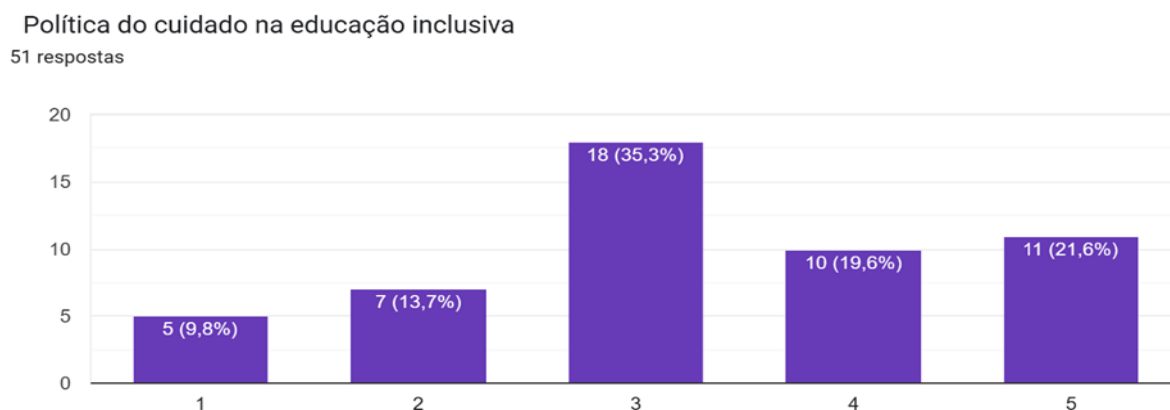


Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

Os dados mostram um nível de familiaridade um pouco maior do que nos gráficos anteriores, embora ainda distante de valores elevados. Isso indica que o discurso sobre protagonismo aparece de forma recorrente no imaginário dos participantes.

Por fim, o Gráfico 27 apresenta a familiaridade com a política do cuidado na educação inclusiva, um tema ainda pouco explorado nas formações docentes e frequentemente reduzido a interpretações assistencialistas.

Gráfico 26 - Nível de familiaridade com a política do cuidado na educação inclusiva (escala de 1 a 5: 1 = nenhuma familiaridade; 5 = muita familiaridade)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados por meio de questionário eletrônico aplicado via Google Forms, 2025.

No último gráfico analisado, referente à familiaridade com a política do cuidado na educação inclusiva, os dados indicam níveis medianos, revelando que os participantes possuem algum contato inicial com o tema. Essa tendência demonstra que o cuidado é reconhecido como elemento relevante no contexto escolar, ainda que os níveis de familiaridade apontem para um conhecimento não aprofundado por parte dos participantes.

A análise do nível prévio de familiaridade dos participantes com os temas centrais da formação evidencia um cenário marcado por conhecimentos predominantemente medianos. Esse resultado dialoga com os achados apresentados no item 5.1.2, referente à pesquisa diagnóstica realizada com os professores do Câmpus Jaguarão, na qual já se observavam aproximações iniciais com a temática da educação inclusiva, porém sustentadas por compreensões incipientes e pouco sistematizadas.

A partir do contexto delineado pela caracterização do grupo e pelo diagnóstico inicial, procedemos à análise integrada do material empírico produzido ao longo da pesquisa. Considerando o conjunto dos dados oriundos dos formulários, dos diários de bordo e das transcrições dos encontros formativos, optamos por uma leitura analítica global, que permitisse apreender regularidades, recorrências e sentidos compartilhados nos discursos dos participantes.

Nesse processo, orientado pelos pressupostos da análise de conteúdo, foram identificadas quatro categorias temáticas<sup>13</sup> centrais, das quais emergiram subcategorias construídas a partir das unidades de registro presentes nas falas e nos textos produzidos pelos profissionais da educação e demais participantes interessados na temática da educação inclusiva. Essas categorias não foram definidas a priori, mas resultaram do movimento interpretativo realizado ao longo da escrita analítica, considerando tanto os conteúdos abordados nos encontros quanto as reflexões expressas pelos participantes.

A constituição dessas categorias está diretamente relacionada aos eixos temáticos que fundamentaram a pesquisa e a intervenção formativa, quais sejam: as concepções de deficiência, as políticas inclusivas, o protagonismo das pessoas com deficiência, e a política do cuidado. Tais eixos foram selecionados por constituírem elementos centrais para compreensão das práticas pedagógicas inclusivas na EPT e por estarem articulados aos objetivos da pesquisa, que buscou analisar as políticas inclusivas para estudantes com deficiência no IFSul por meio de processo de formação docente. Além disso, as categorias refletem os temas que suscitaram maior recorrência nos discursos dos participantes, permitindo compreender como os sujeitos significam a inclusão, reconhecem as políticas institucionais e percebem os desafios e as possibilidades de sua efetivação no cotidiano educacional.

A seguir, apresentamos o quadro síntese com as categorias analíticas identificadas, que orientam a discussão dos resultados e estruturam a análise desenvolvida nas subseções subsequentes.

Quadro 9 - Síntese das categorias temáticas construídas a partir da Análise de Conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepções de deficiência e educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiência compreendida a partir dos modelos explicativos</li> <li>• Formação docente insuficiente para a educação inclusiva</li> </ul>
Políticas inclusivas e processos de institucionalização na EPT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento normativo e institucionalização formal das políticas inclusivas</li> <li>• Limites da institucionalização: desafios</li> </ul>

<sup>13</sup> A AC pode ser desenvolvida a partir de diferentes procedimentos analíticos, como a análise temática, a análise de enunciados, a análise de expressões e a análise das relações estabelecidas nos discursos, entre outras possibilidades, conforme os objetivos da investigação e a natureza do material analisado. (Bardin, 2011)

	estruturais, formativos e atitudinais na efetivação das políticas inclusivas
Participação social e autonomia das pessoas com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonismo, voz e autorrepresentação das pessoas com deficiência</li> <li>• Práticas capacitistas e restrições à participação autônoma nos contextos institucionais</li> </ul>
Cuidado e organização institucional das práticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento, ética do cuidado e construção de redes de apoio no cotidiano institucional</li> <li>• Organização institucional, políticas do cuidado e condições estruturais para a inclusão</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2026.

A partir da organização das categorias temáticas apresentadas no quadro anterior, iniciamos a análise aprofundada das categorias e das subcategorias que delas derivam. Essas categorias foram construídas com base nas unidades de registro identificadas no conjunto do material já mencionado e permitem compreender, de forma mais densa, os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas ao longo da intervenção. Tal procedimento analítico fundamenta-se na compreensão de que, segundo Oliveira et al. (2003, p. 4), “o pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida”. Desse modo, a análise que segue busca articular as falas, percepções e reflexões dos sujeitos às dimensões teóricas e institucionais da educação inclusiva, evidenciando tanto os avanços quanto as tensões que atravessam o contexto da EPT.

### 5.2.2 Concepções de deficiência e educação inclusiva

A categoria “Concepções de deficiência e educação inclusiva” abrange os conhecimentos e compreensões dos participantes acerca da deficiência, bem como suas percepções sobre a legislação vigente, os anseios manifestados e o processo de construção coletiva desenvolvido ao longo da formação. Essa categoria evidencia como os sujeitos compreendem a

deficiência no contexto educacional e como articulam tais concepções às experiências vivenciadas em suas práticas profissionais.

No interior dessa categoria, foram identificadas as seguintes subcategorias: deficiência compreendida por meio dos modelos explicativos; formação docente insuficiente para educação inclusiva e Educação inclusiva como responsabilidade coletiva e política.

A seguir, serão discutidas cada uma dessas subcategorias, ilustradas por excertos das falas dos participantes, de modo a aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos à educação inclusiva no contexto analisado.

Para tratar da **deficiência compreendida a partir dos modelos explicativos**, torna-se necessário retomar alguns conceitos abordados no início do referencial teórico, especificamente no item 3.1. Nesse momento, dialogamos com autores como Bampi et al. (2010), Mello (2016), Omote (1994), Diniz (2003) e Bock e Nuernberg (2018), os quais discutem os diferentes modelos de concepção da deficiência. O modelo médico compreende a deficiência a partir de uma lógica centrada no déficit, atribuindo ao sujeito a responsabilidade por sua condição e buscando, predominantemente, a cura. Em contraposição, o modelo social da deficiência desloca o foco do indivíduo para o contexto, compreendendo que o sujeito enfrenta barreiras impostas pela sociedade que limitam sua participação plena. Esse modelo é ampliado pelas contribuições da crítica feminista, ao evidenciar que diferentes tipos de deficiência são capazes de expressar singularidades e potencialidades, considerando os modos diversos de aprender e de se desenvolver. Já o modelo biopsicossocial propõe uma abordagem mais abrangente, ao articular dimensões biológicas, psicológicas e sociais na compreensão da deficiência.

Essas concepções são fundamentais para a análise desta subcategoria, uma vez que estabelecem uma relação direta com as percepções dos profissionais da educação participantes da formação. A partir dos debates realizados no encontro, foi possível compreender como esses modelos são reconhecidos, apropriados ou ressignificados pelos sujeitos. Tal compreensão emergiu das respostas de 27 participantes a um questionamento que buscava identificar se já haviam tido contato prévio com essas concepções de deficiência. Os dados indicam que 48,1% (13 participantes) afirmaram já possuir conhecimento sobre os modelos explicativos, sobretudo por estarem em constante diálogo com formações e estudos na área.

Essa percepção pode ser ilustrada pela fala de uma participante, que afirma: “Sim. Penso que é imprescindível que os professores conheçam, pois facilita a adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos PAEE”.

Por outro lado, 18,5% (5 participantes) relataram não conhecer previamente essas concepções, destacando que o encontro contribuiu para esclarecer e ampliar seus conhecimentos,

bem como evidenciou a necessidade de que tais conteúdos integrem de forma mais consistente os processos formativos. Uma participante sintetiza essa percepção ao afirmar: “Não conhecia e percebi que devo me integrar mais sobre o assunto”. Já 33,3% (9 participantes) relataram que, embora já tivessem ouvido falar sobre os modelos de deficiência, não haviam se aprofundado teoricamente, reconhecendo que a formação proporcionou uma compreensão mais consistente de suas implicações para a prática educativa, como expresso na seguinte fala: “Sim, eu já tinha conhecimento prévio sobre os modelos de deficiência, mas o encontro proporcionou uma compreensão mais aprofundada de suas implicações na prática educativa”.

Esses dados evidenciam a importância de explicitar as concepções de deficiência no contexto da formação docente, bem como de discutir criticamente seus fundamentos. Conforme destaca Diniz (2003), compreender a deficiência a partir de uma perspectiva social implica deslocar o problema do sujeito para as barreiras impostas pela sociedade, rompendo com a centralidade do modelo biomédico, que ainda se mostra fortemente presente no imaginário social. Nesse sentido, os participantes reconhecem a necessidade de aprofundar os estudos sobre os modelos de deficiência e sobre a educação inclusiva, compreendida como um campo de conhecimento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. Tal compreensão é expressa na fala de uma participante ao afirmar:

Acredito que todos eles nos auxiliam a enxergar diferentes prismas da inclusão e das deficiências, que podem nos ajudar na tomada de decisões e na elaboração de estratégias para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais inclusivas. Bem como penso que, a partir deste entendimento, poderemos seguir avançando na luta por uma sociedade mais inclusiva - enaltecendo o papel fundamental da educação neste processo.

Ter essa percepção acerca da relevância dos modelos de deficiência e da educação inclusiva indica um movimento de conscientização que envolve não apenas professores de sala de aula, mas também outros profissionais que atuam no apoio educacional, como os docentes do AEE, tradutores e intérpretes, profissionais de apoio escolar e demais agentes envolvidos no processo inclusivo. Tal movimento demonstra como concepções presentes nos debates sobre inclusão são apropriados pelos sujeitos em seus espaços de atuação, evidenciando articulações entre o contexto de influência e o contexto da prática (Mainardes, 2006). Esses achados permitem compreendermos que, apesar das lutas históricas e dos desafios ainda presentes, a educação inclusiva não se encontra em seus primórdios, mas em um processo contínuo de desenvolvimento e expansão, exigindo estudo permanente, reflexão crítica e compromisso coletivo.

Nesse contexto, a compreensão ampliada da deficiência e da educação inclusiva conduz, inevitavelmente, à problematização das condições concretas em que esse direito se materializa nas instituições educacionais.

Assim, a seguir, discutimos a subcategoria **formação docente insuficiente para a educação inclusiva**, a qual se mostrou particularmente significativa e recorrente nas falas dos participantes, especialmente nos questionamentos direcionados aos palestrantes. Observa-se, de modo consistente, a percepção de que a formação inicial não prepara adequadamente os professores para atuar com a diversidade presente nas salas de aula, o que resulta em sentimento de insegurança profissional e na adoção de práticas pedagógicas improvisadas.

Esse cenário é evidenciado na fala de uma participante ao relatar: “Na licenciatura em química, eu não tive nenhuma disciplina voltada para educação especial, nada, nada, nada, nada”. Posteriormente, a participante complementa:

E daí eu fui fazendo os cursos **por mim mesma**, porque também não tem incentivo, sabe, pra gente fazer. Foi porque cada ano que se passou, né, eu tenho 18 anos que eu leciono, cada ano que se passou mais foi vindo os alunos, né, e a gente naquela angústia de querer ensinar e não saber como. Ainda que essas minhas duas disciplinas, elas são muito, tem conteúdos muito abstratos, né, que é até difícil pros **alunos normais**. (grifo nosso, 2026)

A análise dessa fala evidencia que a ausência de componentes curriculares voltados à educação inclusiva na formação inicial produz um efeito prolongado na trajetória profissional docente. A ênfase repetitiva no termo “nada” reforça a percepção de um vazio formativo estrutural, que não é compensado ao longo da carreira por políticas institucionais de formação continuada. Ao afirmar que buscou cursos “por si mesma”, a participante explicita um processo de responsabilização individual pela própria qualificação, o que indica a fragilidade do suporte oferecido pelos sistemas educacionais.

Nesse sentido, a angústia expressa pela participante ao “querer ensinar e não saber como” revela que a ausência de formação não se limita ao campo do conhecimento teórico, mas se materializa na dificuldade de promover a aprendizagem do público da educação inclusiva. Além disso, o uso da expressão “alunos normais” evidencia a permanência de uma concepção implícita de normalidade, alinhada a perspectivas do modelo médico da deficiência, em contraste com o modelo social já discutido anteriormente (Diniz, 2007).

A fala evidencia que a presença do estudante em sala não garante, por si só, sua participação efetiva no processo educativo, o que permite estabelecer uma relação direta com a reflexão teórica proposta por Pimentel (2012, p.140) ao afirmar que

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo este-

ja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

O autor oferece um aporte teórico que ajuda a compreender a experiência relatada pela participante, marcada pela improvisação pedagógica e pela insegurança quanto às estratégias de ensino.

Além disso, a menção aos dezoito anos de docência, associada ao aumento progressivo de estudantes público da educação inclusiva, revela uma intensificação das demandas pedagógicas sem a correspondente ampliação das condições de formação. A angústia relatada não decorre da presença dos estudantes em si, mas da falta de preparo para realizar a mediação pedagógica de forma consistente, especialmente em disciplinas com elevado grau de abstração, como é o caso da Química. Esse dado aponta para a necessidade de articulação entre formação inclusiva e didática específica das áreas do conhecimento.

Essa realidade não se restringe a docentes com maior tempo de carreira, como evidencia o relato de outro participante: “Eu me formei há 4 anos e também não tive nada. no máximo, fiz uma cadeira optativa de ‘dificuldades de aprendizagem’. A gente basicamente vai aprendendo na prática, em diálogo com a coordenação, AEE e compreensão de cada aluno!”

O relato reforça que a insuficiência formativa permanece presente mesmo em cursos de licenciatura mais recentes, indicando que a educação inclusiva ainda ocupa um lugar periférico nos currículos. A aprendizagem docente, nesse contexto, ocorre de forma fragmentada, sustentada pela experiência cotidiana e por apoios institucionais informais, o que contribui para a reprodução de práticas improvisadas.

Essa compreensão é ampliada pela fala de outra participante, que também relata desafios ao longo de sua trajetória docente frente à crescente demanda da educação inclusiva:

eu observo em relação a essa questão da educação inclusiva, dessa preocupação por parte, né, de muitos professores que se sentem e de fato não preparados, o que que a gente observou, né, que depois da democratização da educação brasileira, e houve aqui um aumento na demanda de alunos e por sua vez não houve ampliação da oferta, né? Isso, por sua vez, já precarizou bastante e a questão da escola pública brasileira.

Essa fala desloca a análise do plano individual para uma dimensão estrutural, ao relacionar o sentimento de despreparo docente aos efeitos da democratização do acesso à educação, que ampliou o acesso à escola, mas não garantiu condições proporcionais de permanência e aprendizagem, nem investimentos adequados para a melhoria das condições de ensino. A precarização da escola pública, nesse contexto, aparece como um elemento central para compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação de práticas inclusi-

vas, evidenciando que a formação docente insuficiente está imbricada a um conjunto mais amplo de fragilidades do sistema educacional.

Em contraponto, um participante relata uma experiência formativa distinta, ainda que marcada por disputas institucionais

No meu caso, eu tive disciplinas voltadas pra temáticas da Educação Especial e inclusiva. Foi uma luta pra que o IF que estudei tivesse essas disciplinas, pois a maioria dos professores são bacharéis e super resistentes à essa temática. Fiz licenciatura em Biologia no IFMA São Luís.

Esse relato evidencia que a presença da Educação Inclusiva na formação inicial não ocorre de forma homogênea, mas depende de contextos institucionais específicos e, muitas vezes, de enfrentamentos internos. A resistência mencionada aponta para disputas epistemológicas e pedagógicas que ainda atravessam a formação docente, especialmente em instituições com forte predominância de professores bacharéis. As disputas relatadas pelo participante também remetem ao contexto de influência, no qual diferentes atores buscam definir quais conhecimentos devem compor os processos formativos e as agendas educacionais (Mainardes, 2006).

As falas dialogam diretamente com o que Pimentel (2012, p.139) afirma ao destacar que

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo, podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

A articulação entre os dados empíricos e a literatura permite compreender que as barreiras identificadas por Pimentel se manifestam, no contexto investigado, não como resultado de uma postura de rejeição à inclusão, mas como consequência de uma formação que não possibilita o professor para reconhecer a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo. Assim, os sentimentos de insegurança e improvisação relatados pelos participantes refletem os efeitos concretos dessa lacuna formativa.

Do ponto de vista analítico, consideramos que os dados indicam que a formação docente insuficiente compromete tanto a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas quanto a própria construção da identidade profissional docente. A recorrência das falas aponta para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, de modo que a educação inclusiva deixe de ocupar um lugar marginal e passe a integrar, de forma estruturante, os currículos das licenciaturas e as políticas educacionais.

### 5.2.3 Políticas inclusivas e processos de institucionalização na EPT

A categoria “Políticas inclusivas e processos de institucionalização na EPT” abrange as percepções dos participantes acerca das políticas públicas de inclusão, dos marcos legais e normativos que orientam a educação inclusiva e os processos por meio dos quais essas políticas vêm sendo incorporadas ao cotidiano institucional. Essa categoria evidencia como os sujeitos compreendem a presença das normativas inclusivas na EPT, bem como os limites, desafios e possibilidades relacionados à sua efetivação nas práticas institucionais.

Ao analisarmos as falas dos participantes, observamos que as políticas inclusivas são reconhecidas como importantes avanços no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere ao acesso, à criação de estruturas institucionais e ao AEE. Entretanto, também emergem reflexões que apontam para as dificuldades de institucionalização dessas políticas, relacionadas à insuficiência de recursos, à formação dos profissionais, às barreiras atitudinais e às condições concretas de funcionamento das instituições.

No interior dessa categoria, foram identificadas as seguintes subcategorias: Conhecimento normativo e institucionalização formal das políticas inclusivas na EPT e Limites da institucionalização: desafios estruturais, formativos e atitudinais na efetivação das políticas inclusivas. A seguir, cada uma dessas subcategorias será discutida a partir de excertos das falas dos participantes, buscando aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos às políticas inclusivas e aos processos de institucionalização da inclusão.

Para dar início à análise da subcategoria **Conhecimento normativo e institucionalização formal das políticas inclusivas**, buscamos compreender como os participantes percebem e se apropriam das normativas que orientam a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, bem como de que modo esse conhecimento se materializa nos processos institucionais e nas práticas pedagógicas. As falas evidenciam que o conhecimento normativo constitui um elemento central para a institucionalização da inclusão, ao mesmo tempo em que revelam fragilidades na formação dos profissionais quanto ao domínio das legislações e políticas públicas voltadas a esse campo.

Essa percepção já se delineia na primeira etapa do questionário diagnóstico, aplicado antes do início da formação, quando os professores foram convidados a refletir sobre seu percurso formativo em relação à inclusão. Uma das falas evidencia de forma explícita a ausência de contato sistemático com produções teóricas e normativas sobre o tema, ao afirmar: “Eu percebi neste momento que não li qualquer obra sobre inclusão, apenas acompanhei palestras e recebendo orientação dos colegas. Sinto que, para mim, falta bibliografia especializada.” A

fala indica que o conhecimento sobre inclusão tem sido construído, predominantemente, a partir de experiências informais e trocas entre pares, sem o respaldo de uma base bibliográfica e normativa consistente.

Essa lacuna formativa adquire relevância analítica quando se considera que a bibliografia especializada inclui, necessariamente, o conjunto de legislações e políticas públicas que fundamentam a educação inclusiva. A ausência desse conhecimento sistematizado tende a fragilizar o processo de institucionalização das políticas, uma vez que o cumprimento e a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência dependem da compreensão clara de seus marcos legais. Assim, a fala do participante revela não apenas uma experiência individual, mas um limite estrutural no acesso e na circulação do conhecimento normativo no contexto institucional.

Essa compreensão é reforçada pelas respostas registradas nos diários de bordo do segundo encontro, quando os participantes foram questionados: “Você já conhecia as normativas que tratam da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Quais delas mais se destacaram para você?” Dos 18 participantes que responderam à questão discursiva, 28% (cinco participantes) afirmaram não conhecer ou conhecer apenas superficialmente as normativas, expressando-se por meio de respostas como: “De forma superficial”, “Poucas” e “Não conhecia, primeira vez.” Essas falas indicam que, para uma parcela dos profissionais, o contato com as políticas inclusivas ocorreu de forma recente e pouco aprofundada, o que evidencia limites no processo de disseminação e apropriação institucional dessas normativas.

Por outro lado, 72% dos participantes (13 respondentes) relataram já possuir algum conhecimento sobre a legislação e as políticas de inclusão, mencionando documentos e programas específicos. Uma das falas destaca a pertinência do debate realizado no encontro ao afirmar: “Conhecia. A discussão da resolução 366 caiu como uma luva, porque no Campus Bagé do IFSul estamos estudando neste momento a certificação diferenciada e a terminalidade específica para os alunos atendidos pelo AEE”. A fala evidencia que o conhecimento normativo se articula diretamente às demandas institucionais concretas, especialmente quando as políticas passam a orientar decisões pedagógicas e administrativas.

O fato de a resolução nº366 (IFSul, 2023) surgir associada às discussões sobre certificação diferenciada e terminalidade específica demonstra que os documentos normativos deixam de ocupar apenas um lugar formal e passam a orientar decisões concretas no interior da instituição. Nesse sentido, a fala evidencia o movimento descrito por Mainardes (2006), no qual os textos das políticas são reinterpretados pelos sujeitos à medida que enfrentam demandas reais de implementação.

### Outra participante amplia essa percepção ao afirmar

Sim, já conhecia as normativas de inclusão na EPT, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 13.409/2016 sobre reserva de vagas. Mas não conhecia profundamente, destaco o Programa TecNep (2000-2011) e a criação dos NAPNEs, que fortaleceram ações inclusivas na Rede Federal, apesar dos desafios para garantir recursos e efetivar as políticas.

Essa fala evidencia que, embora exista familiaridade com o arcabouço legal, o próprio participante reconhece limites na profundidade de alguns desses conhecimentos, apontando que a institucionalização das políticas ainda enfrenta desafios relacionados à disponibilidade de recursos e à efetivação prática das normativas. Esse resultado sugere que existência dos textos normativos não garante, por si só, sua apropriação pelos profissionais. Como observam Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), as políticas assumem diferentes significados à medida que são interpretadas pelos sujeitos.

As falas analisadas permitem compreender que o conhecimento normativo entre os profissionais da educação se apresenta de forma heterogênea, variando entre o desconhecimento, o conhecimento superficial e a apropriação parcial das políticas inclusivas. Ainda que se observe um movimento de aproximação com as legislações, os dados indicam que esse processo ocorre de maneira gradual e, muitas vezes, fragmentada, o que impacta diretamente a consolidação da inclusão no contexto institucional.

Nesse sentido, o diálogo com a literatura contribui para aprofundar a análise. Vieira, Villela e Nunes (2022, p. 15) ressaltam que o conhecimento e o cumprimento da legislação educacional são elementos fundamentais para a qualidade da educação, ao afirmarem que:

Diante desse cenário, alguns pontos tornam-se essenciais, como a valorização da formação pedagógica do professor na legislação educacional, o planejamento e execução das disciplinas pedagógicas de maneira que os educadores relacionem os conhecimentos teóricos a prática; a conscientização dos educadores do valor da formação pedagógica para a prática docente; e também a valorização desse perfil de profissional –com formação pedagógica –pelos gestores educacionais nas instituições de ensino, promovendo a necessidade de fazer-se cumprir a legislação assegurando o bem comum de todos os envolvidos no processo e garantir a qualidade da educação.

A articulação entre os dados empíricos e a contribuição teórica das autoras permite compreender que o conhecimento normativo não pode ser reduzido ao domínio técnico das leis, mas deve estar integrado à formação pedagógica e às práticas institucionais. Assim, os resultados indicam que a institucionalização formal das políticas inclusivas na EPT depende de processos formativos contínuos, que possibilitem aos profissionais compreenderem, interpretar e aplicarem as normativas de maneira crítica e contextualizada.

Do ponto de vista analítico, consideramos que os dados revelam avanços importantes no reconhecimento das políticas inclusivas, ao mesmo tempo em que evidenciam fragilidades

na profundidade do conhecimento normativo entre os profissionais. Essa tensão aponta para a necessidade de fortalecer a formação continuada e os espaços institucionais de estudo e reflexão, de modo que a inclusão deixe de ser apenas um dispositivo legal e passe a se consolidar como princípio estruturante das práticas pedagógicas e da cultura institucional na EPT.

Nesse sentido, embora os dados indiquem avanços no reconhecimento e na formalização das políticas inclusivas no âmbito da EPT, as falas dos participantes também revelam que o conhecimento normativo, por si só, não tem sido suficiente para assegurar sua efetivação no cotidiano institucional. É a partir dessa constatação que se delinea a subcategoria **Limites da institucionalização: desafios estruturais, formativos e atitudinais na efetivação das políticas inclusivas**, a qual aprofunda a análise sobre os obstáculos que tensionam a consolidação da inclusão para além do plano legal.

Ao adentrar essa subcategoria, voltamo-nos para as condições concretas de funcionamento das instituições, evidenciando como a insuficiência de recursos, as fragilidades na formação continuada, as barreiras atitudinais e os limites organizacionais impactam diretamente a materialização das políticas inclusivas. Assim, a análise que se segue busca compreender de que modo esses desafios estruturais e formativos interferem na institucionalização da inclusão no contexto educacional, a partir das experiências e percepções expressas pelos participantes.

Um dos limites mais recorrentes refere-se às dificuldades relacionadas à flexibilização curricular nos cursos técnicos. Esse aspecto é explicitado por um participante ao afirmar:

A flexibilização curricular ainda é um grande desafio nas instituições EPT, visto que os conteúdos abordados em muitos cursos técnicos não oferecem adaptações adequadas aos estudantes com deficiência. O que acaba limitando as habilidades e potencialidades deste alunos público-alvo da Educação Especial.

A fala evidencia que a rigidez curricular compromete a possibilidade de adaptação pedagógica, limitando o reconhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência e dificultando sua participação efetiva no processo formativo. Essa constatação dialoga com Freitas e Cavalcante (2022), que ressaltam que, na EPT, as adaptações pedagógicas ainda são tratadas de forma pontual e não como parte estruturante do currículo, o que restringe a construção de percursos formativos acessíveis.

Ao relacionar as dificuldades de adaptação curricular à limitação das potencialidades dos estudantes, o participante mostra que os desafios da inclusão não decorrem apenas da existência ou ausência de normativas, mas da forma como elas são operacionalizadas no cotidiano dos cursos. Portanto, segundo Mainardes (2006), há tensões presentes no processo de implementação das políticas inclusivas, especialmente quando os princípios da inclusão precisam dialogar com currículos historicamente estruturados sob perspectivas homogêneas de ensino.

Essa dificuldade se articula a outros desafios de natureza estrutural e institucional, como evidencia a fala de outro participante:

Acho que os maiores desafios são falta de política e dinheiro específico pra inclusão, pouco apoio pros NAPNEs, falta de formação pros professores, problemas de acessibilidade e dificuldade de garantir que o aluno com deficiência não só entre, mas também fique e consiga concluir bem o curso.

Este trecho sintetiza diferentes dimensões que impactam a efetivação das políticas inclusivas, revelando que o acesso, embora importante, não garante a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Essa percepção converge com as análises de Vilaronga et al. (2022), ao apontarem que a ausência de estrutura institucional e de investimento contínuo fragiliza a consolidação das políticas inclusivas nos Institutos Federais.

Além das limitações estruturais, as falas também evidenciam a presença de barreiras atitudinais que dificultam a institucionalização da inclusão. Um dos participantes aponta para a necessidade de mudança de postura docente ao afirmar: “Me colocar no lugar do aluno para perceber o mundo como ele percebe e a partir daí conseguir passar algum conhecimento que contribua realmente com sua formação”. Essa fala indica que a inclusão exige um deslocamento do olhar pedagógico, orientado pela empatia e pelo reconhecimento das singularidades dos estudantes. Nessa direção, Zerbato e Mendes (2018) defendem que a construção de práticas pedagógicas inclusivas está diretamente vinculada à mudança de concepções e à disposição dos docentes para reverem suas práticas em perspectiva colaborativa.

No entanto, essa mudança nem sempre se concretiza, como revela a crítica de outro participante:

Na prática, infelizmente, alguns professores esperam que os Napne's deem uma receita pronta de como lidar com alunos com alguma deficiência.... sendo que o caminho seria o de estudar caso a caso dos alunos, porque as necessidades deles não são as mesmas, embora tenham as mesmas deficiências.

Essa fala evidencia uma expectativa de soluções padronizadas e a transferência de responsabilidade para os serviços especializados, o que fragiliza a construção de práticas inclusivas compartilhadas. Guimarães (2021) observa que essa lógica de delegação ao AEE reforça a fragmentação das responsabilidades e dificulta a consolidação da corresponsabilidade pedagógica no interior das instituições.

Essa percepção é aprofundada pela fala de uma professora de AEE, que destaca os efeitos dessas barreiras atitudinais na experiência dos estudantes:

Apesar dessas discussões estarem ‘em alta’, ainda há uma enorme falta de informação. Os estudantes reclamam de se sentirem invisíveis em sala de aula e isso dói muito, porque a gente, como profe de AEE, não conseguimos fazer milagre, só o que podemos fazer em relação aos colegas é sensibilizar, conversar, tentar mostrar que

ainda que não tenham as mesmas potencialidades de outros estudantes, eles também tem as suas próprias.

A invisibilização mencionada evidencia os limites da atuação do AEE quando não há corresponsabilização do coletivo docente. Esse cenário reafirma o argumento de Zerbato e Mendes (2018) de que o AEE não substitui a ação pedagógica da sala comum, mas deve atuar de forma articulada, em regime de colaboração.

Essa realidade também se manifesta na organização das equipes de apoio e na precarização dos vínculos de trabalho. As falas dos participantes evidenciam que as barreiras atitudinais coexistem com a escassez de profissionais efetivos nas equipes multiprofissionais, o que compromete a continuidade e a qualidade do atendimento educacional especializado. Essa percepção é explicitada na fala de um orientador educacional do IFSul Campus Bagé, com longa trajetória institucional, ao afirmar:

Sou Orientador Educacional do IFSul Campus Bagé há 10 anos. Acredito que ainda temos uma barreira atitudinal significativa em relação aos colegas e uma falta de profissionais concursados para as equipes multifuncionais. A contratação de terceirizados, de bolsistas por meio de projetos de ensinos ou o estabelecimento de parcerias para cedências de profissionais com [do] município, por exemplo, não é o modelo mais adequado.

De forma indireta, essa fala evidencia que a alta rotatividade e a fragilidade dos vínculos comprometem a continuidade do atendimento especializado, o que dialoga com Volante, Vilaronga e Pereira (2024), ao analisarem os sentimentos de insegurança, descontinuidade e sobrecarga gerados pela terceirização e pela precarização dos serviços de apoio educacional na EPT.

Reforçando essa discussão, Vilaronga et al. (2022) apontam que a atuação das equipes multiprofissionais e dos NAPNE nos Institutos Federais ainda é marcada por desafios relacionados à estrutura organizacional e à carência de pessoal especializado, o que limita a efetividade das ações inclusivas e a consolidação do AEE como eixo articulador das práticas pedagógicas. Esses achados dialogam diretamente com as falas dos participantes, que evidenciam a fragilidade da institucionalização da inclusão diante da ausência de condições materiais e humanas adequadas.

Entretanto, a efetivação dessa colaboração é tensionada pela insuficiência de formação inicial e continuada dos docentes. Guimarães (2021) observa que a carência de formação específica e a sobrecarga de trabalho dos professores de Educação Especial nos Institutos Federais limitam sua atuação de forma integrada, impactando a qualidade do atendimento educacional especializado. Além disso, Freitas e Cavalcante (2022) destacam a necessidade de ampli-

ar estudos e políticas voltadas à formação continuada, às adaptações pedagógicas e às políticas públicas específicas para a inclusão das pessoas com deficiência na EPT.

Do ponto de vista analítico, consideramos que os desafios estruturais, formativos e atitudinais identificados nesta subcategoria evidenciam que a institucionalização das políticas inclusivas na EPT permanece como um processo em construção. Os relatos analisados indicam que avanços observados na formalização das políticas inclusivas não eliminam os obstáculos encontrados em sua implementação. Ao contrário, Mainardes (2006) reforça que acabam evidenciando a permanência de barreiras estruturais, formativas e atitudinais produz efeitos de direitos sobre as experiências educacionais dos estudantes, reforçando a necessidade de ações institucionais capazes de enfrentar os limites identificados pelos próprios participantes.

Embora existam avanços normativos e institucionais, sua efetivação exige investimentos contínuos, fortalecimento das equipes de apoio, formação docente sistemática e a consolidação de uma cultura institucional baseada na corresponsabilidade e no reconhecimento da diversidade como princípio educativo.

#### 5.2.4 Participação social e autonomia das pessoas com deficiência

A categoria “Participação social e autonomia das pessoas com deficiência” abrange as percepções dos participantes acerca do lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência, bem como das condições que favorecem ou limitam o exercício de sua autonomia nos espaços educacionais e institucionais. As falas analisadas ao longo da investigação evidenciam que a autonomia não se configura como um atributo individual isolado, mas como um processo socialmente construído, diretamente relacionado às oportunidades de participação, ao reconhecimento da voz e ao enfrentamento de práticas excludentes ainda presentes no cotidiano institucional.

No conjunto dos depoimentos, emergem reflexões que problematizam a permanência de práticas capacitistas, discursos tuteladores e atitudes que restringem a participação efetiva das pessoas com deficiência, mesmo em contextos marcados por avanços legais e normativos. Ao mesmo tempo, os participantes ressaltam a centralidade do protagonismo das próprias pessoas com deficiência na construção de políticas, práticas pedagógicas e processos decisórios, reafirmando a participação ativa como condição fundamental para a efetivação da inclusão.

No interior dessa categoria, foram identificadas duas subcategorias: Protagonismo, voz e autorrepresentação das pessoas com deficiência e Práticas capacitistas e restrições à participação autônoma nos contextos institucionais. A seguir, cada uma dessas subcategorias será analisada a partir das falas dos participantes, buscando aprofundar a compreensão dos senti-

dos atribuídos à participação social e à autonomia das pessoas com deficiência no contexto da EPT.

**Protagonismo, voz e autorrepresentação das pessoas com deficiência**, essa subcategoria reúne falas que enfatizam a importância da escuta direta, da presença ativa e da autorrepresentação das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, institucionais e políticos. O princípio “nada de nós, sem nós” aparece como eixo estruturante das reflexões, indicando a recusa de práticas tuteladoras e a defesa da participação das próprias pessoas com deficiência na construção das políticas, decisões pedagógicas e processos de gestão.

As narrativas destacam que a autonomia não se restringe ao plano individual, mas se concretiza quando as pessoas com deficiência ocupam espaços de fala, de liderança e de tomada de decisão, rompendo com a lógica histórica de invisibilização. O protagonismo, nesse sentido, é compreendido como condição para o exercício pleno da cidadania e para a transformação das práticas institucionais.

Para essa análise, consideramos os relatos produzidos a partir do questionamento: “Você conhece ou já vivenciou práticas que incentivam o protagonismo e a autonomia de pessoas com deficiência? Compartilhe um exemplo”. Dos 19 participantes que responderam à questão, 16,67% (3 participantes) afirmaram não conhecer ou não se recordar de experiências que efetivamente incentivassem o protagonismo e a autonomia das pessoas com deficiência. A fala a seguir sintetiza de forma expressiva essa percepção:

Não, infelizmente não me lembro de ter vivenciado práticas que realmente incentivassem o protagonismo e a autonomia de pessoas com deficiência. Na maioria das vezes, percebo que elas ainda têm pouca voz e participação nas decisões, ficando mais na posição de receber ações do que de construir junto.

Essa fala revela que, em determinados contextos, a inclusão ainda se estrutura sob uma lógica assistencialista e verticalizada, na qual a pessoa com deficiência ocupa um lugar predominantemente passivo. Essa percepção sugere que a participação das pessoas com deficiência ainda encontra limites no contexto da prática das políticas inclusivas. Conforme argumenta Mainardes (2006), a política não se encerra em sua formulação legal, mas é reinterpretada e recriada pelos sujeitos nos contextos institucionais. Assim embora os documentos normativos defendam a participação ativa e o protagonismo das pessoas com deficiência, as falas indicam que tais princípios nem sempre se materializam no cotidiano das instituições, produzindo situações em que esses sujeitos permanecem mais como destinatários das ações do que como participantes efetivos dos processos decisórios.

A ausência de participação nas decisões indica que o protagonismo não é compreendido como princípio organizador das práticas institucionais, mas como algo eventual ou perifé-

rico. Tal constatação reforça a compreensão de que a exclusão pode se manifestar mesmo em ambientes que formalmente se reconhecem como inclusivos. Essa realidade dialoga com a análise de Veiga (2020, p. 71), ao afirmar que:

As escolas, muitas vezes, não se sentem capazes de receber a pessoa com deficiência por diversos motivos como ambiente não adaptado, falta de profissionais bem formados e materiais adequados, mas isso não pode e não deve ser usado como justificativa para negar a matrícula.

Embora a autora se refira diretamente ao acesso, entendemos que os mesmos argumentos frequentemente são utilizados, de forma implícita, para justificar a limitação da participação ativa e da autonomia. Assim, a matrícula, quando não acompanhada de práticas que garantam voz e protagonismo, tende a produzir experiências de inclusão apenas formal, esvaziadas de sentido para os próprios estudantes.

Em contraposição, 83,33% (15 participantes) relataram conhecer ou ter vivenciado práticas que incentivam o protagonismo e a autonomia das pessoas com deficiência. Esses relatos revelam que, apesar das lacunas ainda existentes, há experiências concretas que apontam para processos de transformação institucional e pedagógica. Um dos participantes destaca avanços na acessibilidade física: “A construção recente de rampas e instalação de elevador no prédio que trabalho para auxiliar o acesso de deficientes físicos”.

Do ponto de vista analítico, esse relato evidencia que a acessibilidade arquitetônica constitui uma condição básica para a autonomia, mas não suficiente por si só. A eliminação de barreiras físicas amplia as possibilidades de circulação e permanência, criando condições para que o protagonismo possa emergir em outras dimensões da vida acadêmica e social. Outros relatos enfatizam aspectos atitudinais e relacionais, como o acolhimento e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, conforme expresso na fala “Presenciei o cuidado com uma amiga de curso com deficiência de baixa visão, teve acolhimento dos professores o que ajudou muito em seu desenvolvimento e evolução durante o curso”.

Esse excerto evidencia que o protagonismo também se constrói por meio de relações pedagógicas sensíveis, nas quais o estudante é reconhecido para além de suas limitações funcionais. O acolhimento, nesse sentido, não se restringe a uma postura ética, mas assume caráter pedagógico, ao criar condições para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. As falas também revelam práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para a inclusão, utilizando diversos métodos, como: “já vivenciei, aplicando método DUA<sup>14</sup> em física e química para alunos com deficiência intelectual e autismo”.

---

<sup>14</sup> Desenho Universal da Aprendizagem.

Esse relato aponta para uma compreensão ampliada do protagonismo, ao considerar que a flexibilização curricular e metodológica possibilita que diferentes estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos, modos de aprender e formas de expressão. Outras experiências relatadas anunciam a busca por sensibilizar os estudantes para a vivência da deficiência, promovendo deslocamentos de perspectiva: “Sim. Passeio de alunos pelo bairro com cadeira de rodas e com os olhos vendados. Alunos de arquitetura”. Embora essa prática demande análise crítica quanto aos seus limites, ela revela a intenção de provocar reflexões sobre acessibilidade e empatia, contribuindo para a construção de uma cultura institucional mais sensível às diferenças.

Os participantes também mencionam exemplos no âmbito social, ampliando o entendimento de protagonismo para além do espaço escolar:

Conheço sim, há um supermercado da minha cidade onde trabalham várias pessoas com deficiência e todas tem um papel de destaque nas atividades da empresa. Também da minha cidade tem o nadador Roberto Alcalde Rodrigues, que é medalhista paralímpico.

Esses relatos reforçam que o protagonismo das pessoas com deficiência se expressa quando há reconhecimento social, oportunidades concretas e valorização de suas capacidades, rompendo com estigmas historicamente construídos.

De modo particularmente significativo, uma participante relata uma experiência pedagógica que evidencia a construção gradual do protagonismo:

Realizei, enquanto professora de História, um projeto na qual a finalização envolvia a produção de um livro junto a uma turma de nono ano. Uma das estudantes é pessoa com TEA, era uma aluna muito retraída e quietinha, mas foi ao longo do ano se soltando e protagonizando as atividades, de tal modo que após uma aula sobre o Dia das mulheres negras latino-americanas e caribenhas, ela voltou na aula seguinte com um texto de sua autoria sobre a data. O texto foi escrito espontaneamente e foi utilizado na introdução do livro e ela, junto com suas colegas, tem participado de vários eventos, onde ela é responsável por contar a história deste dia.

Essa experiência evidencia que o protagonismo não é imediato, mas se constrói ao longo do tempo, a partir de práticas pedagógicas que criam espaços de escuta, autoria e reconhecimento. Pequenos gestos, muitas vezes invisibilizados, assumem grande relevância na constituição da autonomia e da identidade dos estudantes. Corroborando essa compreensão, Veiga (2020, p. 64) afirma que:

Ainda que brevemente, a história da pessoa com deficiência e sua conquista e garantia de usufruir os mesmos direitos das pessoas sem deficiência, entre eles a educação, é possível compreender como a luta é árdua e ainda está no começo. Desta forma, as pesquisas na área da educação inclusiva são de tal importância, compreendendo que a pessoa com deficiência é protagonista da sua própria aprendizagem.

Do ponto de vista analítico, os dados indicam que o protagonismo das pessoas com deficiência ainda se encontra em disputa, tensionado entre práticas inclusivas emergentes e estruturas institucionais que, por vezes, reproduzem lógicas excludentes. Ainda assim, as experiências relatadas apontam para a potência de práticas pedagógicas e sociais que reconhecem a pessoa com deficiência como sujeito ativo, reafirmando a autonomia como princípio fundamental da educação inclusiva e como horizonte ético-político a ser continuamente construído.

Embora esses relatos evidenciem experiências que favorecem o protagonismo e a autonomia das pessoas com deficiência, os dados também revelam a coexistência de limites que tensionam a efetivação dessas práticas nos contextos institucionais. Assim, torna-se necessário avançarmos para a análise da subcategoria **Práticas capacitistas e restrições à participação autônoma nos contextos institucionais**, na qual examinamos como barreiras, como o preconceito e a exclusão, ainda condicionam a participação plena das pessoas com deficiência.

As falas dos participantes indicam que o capacitismo opera como um elemento estruturante das práticas institucionais, produzindo exclusões que, muitas vezes, se apresentam de forma naturalizada e legitimada pelo discurso da incapacidade. Ao serem questionados sobre os principais entraves para a inclusão profissional e educacional das pessoas com deficiência, os participantes apontam, de maneira recorrente, o preconceito, os estereótipos e a fragilidade na implementação das políticas inclusivas. Um dos relatos sintetiza de forma densa esse conjunto de obstáculos:

Na minha opinião, os principais entraves para a inclusão profissional de pessoas com deficiência nas redes federal, estadual e municipal incluem a falta de acessibilidade, o preconceito e os estereótipos sobre suas capacidades, a implementação insuficiente das políticas de inclusão, a ausência de capacitação de gestores, professores e colegas, barreiras atitudinais, a falta de acompanhamento e suporte contínuo, e a pouca participação das próprias pessoas com deficiência na construção dessas políticas e práticas.

Essa fala evidencia que a exclusão é produzida por um entrelaçamento de fatores, nos quais as barreiras físicas e normativas se articulam às barreiras simbólicas e atitudinais. A pouca participação das próprias pessoas com deficiência na construção das políticas revela a permanência de uma lógica tutelar, na qual esses sujeitos são posicionados como objetos de intervenção e não como protagonistas. Essa lógica se alinha ao que Mello (2016, p. 3266) denomina capacitismo, compreendido como “[...] atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”.

Ao hierarquizar corpos e capacidades, o capacitismo produz expectativas reduzidas sobre o desempenho acadêmico e profissional das pessoas com deficiência, o que se reflete di-

retamente na organização das práticas institucionais. Isso se torna evidente nas falas mais sintéticas, mas igualmente contundentes, como “o preconceito”, “A falta de conhecimento da sociedade e o preconceito”.

Esses enunciados, ainda que breves, revelam a centralidade do preconceito como elemento estruturante da exclusão. Trata-se de um preconceito que não se expressa apenas em atitudes explícitas de discriminação, mas também na desconfiança constante sobre as capacidades das pessoas com deficiência, na resistência à flexibilização curricular e na naturalização de sua invisibilização nos processos decisórios.

A carência de formação profissional aparece como um fator que intensifica essas práticas capacitistas, especialmente quando se trata das chamadas deficiências ocultas, como expresso na fala “A carência de qualificação dos profissionais que atuam com pessoas deficientes. Principalmente as deficiências ocultas”.

Nesse caso, a ausência de formação contribui para a negação das necessidades educacionais específicas desses sujeitos, reforçando a ideia de que, por não apresentarem marcas visíveis, não demandariam adaptações ou apoios. Tal postura reforça o capacitismo ao invisibilizar experiências e dificuldades, responsabilizando o indivíduo por sua própria exclusão. Outro participante amplia essa análise ao afirmar: “O capacitismo e o enfrentamento das desigualdades de acesso à educação são desafios que precisam de ações efetivas por parte do Estado”.

Essa fala desloca a discussão do plano individual para o plano político-institucional, evidenciando que o enfrentamento do capacitismo exige políticas públicas efetivas e ações estruturadas que garantam condições reais de acesso, permanência e participação. Essa compreensão converge ao pensamento de Mello (2016, p. 3271), ao afirmar que “Atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência refletem a falta de conscientização sobre a importância da sua inclusão e da acessibilidade [...]”. A falta de conscientização mencionada pela autora se materializa, nos depoimentos analisados, na resistência à flexibilização curricular e na manutenção de práticas pedagógicas excludentes, como explicitado na fala. Os maiores entraves são: a acessibilidade atitudinal e um currículo que não contempla as pessoas com deficiência no que se refere à falta de flexibilização nos conteúdos de disciplinas e nas práticas pedagógicas dos cursos técnicos”. Essa crítica é aprofundada por outro participante, ao afirmar: “As universidades ainda são muito resistentes à inclusão. Ainda há aquela ideia de que um PCD não tem capacidade de se formar em um curso técnico, pois o problema está no currículo. Poderia haver uma flexibilização no currículo nas EPTs”.

Essa perspectiva evidencia que o currículo opera como um dispositivo de exclusão quando concebido a partir de um modelo único de aprendizagem, desconsiderando a diversidade de corpos, ritmos e formas de participação. Ao atribuir a dificuldade de inclusão às supostas limitações do estudante, as instituições reforçam o capacitismo e deixam de reconhecer, como aponta Mello (2016, p. 3272), que, “Ao invés disso, propõe que se reconheça a singularidade de cada ser humano”.

Ao reconhecer a singularidade, desloca-se o foco da deficiência como falta para a diversidade como princípio organizador das práticas educativas. Ao mesmo tempo, os participantes também apontam caminhos possíveis para o enfrentamento dessas práticas, como expresso na fala:

Para fortalecer a participação de pessoas com deficiência em espaços de trabalho e formação, é importante garantir acessibilidade plena, capacitar gestores e equipes, adaptar processos de recrutamento e seleção, promover o protagonismo dessas pessoas, oferecer acompanhamento contínuo, combater preconceitos e estereótipos, e criar redes de apoio que valorizem a diversidade.

Esse depoimento evidencia uma compreensão ampliada da inclusão, entendida como um processo contínuo que envolve mudanças estruturais, formativas e culturais. Tal entendimento é aprofundado pela reflexão de outra participante:

Durante o encontro, senti-me profundamente sensibilizada ao perceber o quanto o protagonismo das pessoas com deficiência ainda é limitado nos espaços de trabalho e formação. Aprendi que a inclusão vai além de cumprir normas: envolve ouvir, valorizar e oferecer suporte real para que essas pessoas possam participar ativamente.

Essa fala reforça que a superação do capacitismo exige deslocamentos subjetivos e institucionais, implicando todos os atores envolvidos no processo educativo. Por fim, algumas falas ampliam a análise para uma dimensão sociocultural mais ampla, como no relato: “A importância de ensinar as crianças a tratar todos com igualdade, mantendo essa inocência natural de ver todos com respeito. A maldade, a discriminação parte do adulto”. E, ainda: “Penso que todo ser humano, independente de ser deficiente ou não, tem suas capacidades, habilidades e protagonismo”.

Esses enunciados reforçam que o capacitismo é aprendido e reproduzido socialmente, sendo resultado de processos históricos e culturais que hierarquizam corpos e capacidades. Do ponto de vista analítico, consideramos que as falas evidenciam que as restrições à participação autônoma das pessoas com deficiência não decorrem de suas limitações individuais, mas da persistência de práticas capacitistas que atravessam as instituições. Assim, o enfrentamento dessas práticas exige não apenas o cumprimento das normativas, mas a transformação das concepções, dos currículos e das relações sociais que sustentam a exclusão.

### 5.2.5 Cuidado e organização institucional das práticas inclusivas

A categoria “Cuidado e organização institucional das práticas inclusivas” analisa como o cuidado é compreendido e operacionalizado nas instituições, articulando práticas cotidianas, políticas institucionais e condições estruturais que sustentam, ou limitam, a inclusão. As falas dos participantes evidenciam que o cuidado ultrapassa ações individuais, configurando-se como responsabilidade coletiva que depende da organização institucional, da existência de equipes de apoio, da formação continuada e da garantia de condições adequadas de trabalho.

Os dados revelam tensões entre iniciativas de acolhimento e acompanhamento desenvolvidas no cotidiano e os limites impostos pela fragilidade das estruturas institucionais, pela descontinuidade das ações e pela sobrecarga dos profissionais. Nesse sentido, a efetivação das práticas inclusivas mostra-se diretamente vinculada à capacidade institucional de organizar, sistematizar e sustentar o cuidado como princípio orientador das ações educativas.

No interior dessa categoria, foram identificadas duas subcategorias: Acolhimento, ética do cuidado e construção de redes de apoio no cotidiano institucional e Organização institucional, políticas do cuidado e condições estruturais para a inclusão, as quais serão analisadas a seguir a partir das falas dos participantes e do diálogo com a literatura da área.

A primeira subcategoria, **Acolhimento, ética do cuidado e construção de redes de apoio no cotidiano institucional**, dialoga diretamente com as discussões desenvolvidas no item 3.1.1, que trata do cuidado como prática ético-política na educação inclusiva. Neste momento da análise, buscamos articular o referencial teórico previamente apresentado às práticas concretas vivenciadas pelos participantes, a partir dos relatos produzidos ao longo da formação, evidenciando como o cuidado se materializa no cotidiano institucional.

Nesse contexto, destaca-se o relato de uma participante que aborda o cuidado a partir de uma dupla perspectiva: como profissional da educação e como familiar de uma estudante com deficiência. Ao narrar sua experiência, a participante afirma:

Ontem mesmo recebi o relato de um colega que disse que, na primeira atividade diagnóstica, percebeu que o aluno estava totalmente perdido e não sabia o que fazer. Esse retorno é fundamental, pois cabe a mim ouvir o professor, chamar o aluno para conversar e acompanhar a situação. É um trabalho em rede: ninguém solta a mão de ninguém. O professor está com o aluno na sala, mas eu também estou com o aluno e com a família; é um elo que precisamos fortalecer.

Além disso, também falo como mãe. Tenho uma filha com TDAH e, quando recebi o diagnóstico, já imaginava o que poderia ser. Conversei com a escola, que prontamente nos acolheu, e isso me trouxe segurança em relação ao acompanhamento dela. Foi tudo muito conversado com minha filha, e ela mesma passou a entender suas necessidades, reconhecendo suas dificuldades. A professora comentou que, a partir

desse entendimento, ela parece ter se localizado melhor e amadurecido. Isso mostra como é importante trabalhar essas questões com os alunos e com os professores.

A fala evidencia que o cuidado não se restringe a ações pontuais, mas se constitui como uma prática relacional, sustentada pela escuta, pelo acompanhamento e pela corresponsabilização entre diferentes sujeitos. Ao mencionar o “trabalho em rede” e a importância do diálogo entre professor, estudante, família e equipe institucional, a participante explicita a construção de redes de apoio como elemento central para a efetivação do cuidado no contexto escolar. Conforme argumenta Mainardes (2006), é no contexto da prática que as políticas são interpretadas e recriadas pelos sujeitos, aspecto que se manifesta na própria organização coletiva do acompanhamento relatado pela participante. Além disso, ao relatar sua experiência enquanto mãe, amplia-se a compreensão de cuidado como vivência que atravessa dimensões profissionais e pessoais, reforçando seu caráter ético e político.

Essa compreensão dialoga com o que defendem Fietz e Mello (2018, p. 134), ao afirmarem que:

Não se trata, pois, de ignorar a importância de se reconhecer a voz das pessoas com deficiência e a necessidade de que seus direitos sejam respeitados. Pensar essas relações a partir de uma lógica do cuidado permite, ao contrário, reconhecermos o papel ativo que todas as partes das relações exercem nessas práticas. É necessário que não se presuma o tipo de cuidado mais adequado a partir de preceitos gerais, mas sim que ele seja uma co-construção cotidiana.

A citação reforça que o cuidado, na perspectiva da educação inclusiva, não pode ser previamente definido de forma homogênea, mas deve emergir das relações estabelecidas no cotidiano institucional, considerando as singularidades dos sujeitos envolvidos. Essa lógica de co-construção é claramente observada no relato da participante, que evidencia a necessidade de escuta atenta e de acompanhamento contínuo, tanto do estudante quanto do professor. Outro participante também destaca o acolhimento como dimensão central das práticas inclusivas, ao afirmar:

Durante o encontro, pude refletir sobre a importância de enxergar a educação para além do conteúdo acadêmico, compreendendo-a como um espaço de cuidado, acolhimento e construção de vínculos. Percebi que a inclusão verdadeira exige não apenas recursos e adaptações, mas também mudanças de atitude e sensibilidade por parte de todos na comunidade escolar.

Essa fala amplia a análise ao indicar que o cuidado não se limita à oferta de recursos materiais ou adaptações pedagógicas, mas envolve transformações atitudinais e relacionais. A inclusão, nesse sentido, é compreendida como um processo que demanda sensibilidade, compromisso coletivo e a construção de vínculos, aspectos que reforçam a dimensão ética do cui-

dado no contexto educacional. Tal compreensão é aprofundada por Fietz e Mello (2018, p. 136), quando afirmam que

O cuidado não pode ser tomado como uma solução definitiva e absoluta para determinada situação, mas sim como um processo contínuo, uma grande experimentação que se dá de forma atenta e preocupada com as diferentes necessidades apresentadas naquele espaço e tempo específicos.

A noção de cuidado como processo contínuo e situado contribui para compreender as práticas relatadas pelos participantes, que não se apresentam como modelos prontos, mas como construções cotidianas, ajustadas às demandas concretas dos estudantes e dos contextos institucionais. Nesse sentido, as práticas de acolhimento descritas colocam o bem-estar físico, emocional, social e cognitivo dos estudantes como prioridade no processo educativo, deslocando o foco exclusivo dos conteúdos curriculares e favorecendo a construção de ambientes mais inclusivos.

Embora as falas evidenciem experiências potentes de acolhimento e cuidado no cotidiano institucional, os dados também revelam que tais práticas enfrentam limites quando não encontram respaldo em estruturas organizacionais consistentes. Assim, torna-se necessário avançar para a análise da subcategoria **Organização institucional e condições estruturais para a efetivação da inclusão**, na qual examinamos como a ausência ou fragilidade de políticas, recursos e equipes impacta a sustentação dessas práticas de cuidado.

Os participantes revelam que, embora o cuidado se manifeste no cotidiano por meio de ações docentes sensíveis às diferenças, sua sustentação depende diretamente das condições institucionais que viabilizam ou limitam tais práticas.

Nesse sentido, o professor é frequentemente reconhecido como agente central do cuidado, especialmente quando mobiliza estratégias pedagógicas que consideram os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Essa centralidade aparece de forma concreta na fala do participante que afirma

Trazer o professor como agente de cuidados, que se dará através de práticas inclusivas como conseguir vídeos com legenda de libras, dividir o quadro para respeitar os ritmos de cada aluno. Atendimento com cuidados. Visualizar as diferentes formas de aprendizado. Mudar metodologias de ensino de acordo ao aluno.

Essa fala não se restringe a um elenco de ações pedagógicas, mas revela uma concepção de cuidado que se materializa na reorganização do ensino, na escolha consciente de recursos e na flexibilização metodológica. Trata-se de um cuidado que incide diretamente sobre o currículo e sobre a forma como o conhecimento é mediado, tensionando práticas homogêneas historicamente consolidadas na EPT. Nessa direção, Fietz e Mello (2018, p. 117) contribuem ao afirmar que “Aqui o cuidado é pensado não só enquanto ‘práticas’ que dele advém, mas

também enquanto ‘virtudes’ a ele atreladas. Nesse sentido, trata-se de uma prática que é permeada por moralidades”.

Ao compreender o cuidado como prática atravessada por valores morais, torna-se possível interpretar as ações docentes relatadas não como iniciativas isoladas, mas como escolhas ético-políticas que expressam responsabilidade com o outro. Essa dimensão é reforçada por falas mais sintéticas, como “Acolhimento, preparo e empatia.” e “olhar de outra forma, perceber o que antes não era possível. Aprender a ensinar de diferentes formas. Aprender sobre o cuidado necessário para poder aplicar a política nacional do cuidado”.

Esses excertos indicam que o cuidado exige uma mudança no olhar pedagógico, deslocando o foco da normalização dos estudantes para o reconhecimento de suas singularidades. No entanto, os participantes também evidenciam que tais práticas encontram limites quando não são acompanhadas por políticas institucionais que assegurem formação continuada, apoio técnico e condições de trabalho adequadas. Essa tensão aparece claramente na fala:

Primeiro é importante a implementação das leis (legislações) para que as instituições tenham de fato a responsabilidade de oferecer treinamento contínuo aos profissionais para atender com mais capacidade a PcD. Na instituição que trabalho foi criado um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para auxiliar no atendimento a PcD, porém na unidade que eu trabalho percebo que o atendimento a PcD precisa ser ainda melhorado para de fato oferecer um atendimento mais inclusivo.

Esse relato permite analisar que a institucionalização do cuidado não se esgota na criação de estruturas formais, como núcleos de acessibilidade, mas depende da forma como essas estruturas são efetivamente integradas ao cotidiano pedagógico. Contudo, ao afirmar que o atendimento ainda precisa ser melhorado, o participante demonstra que a simples existência dos dispositivos previstos nos documentos institucionais não garante sua efetivação, revelando segundo Ball (1994) as tensões entre a produção dos textos políticos e sua concretização nos espaços educativos. A fala revela um descompasso entre a existência normativa de políticas e sua operacionalização concreta, indicando que o cuidado pode se fragilizar quando se mantém no plano discursivo. Conforme alertam Fietz e Mello (2018, p. 136), “[...] não basta uma intenção de cuidado, mas sim o efeito que essas práticas produzem”. A centralidade do efeito do cuidado é retomada por outro participante ao afirmar:

Foi marcante perceber que, quando falamos de acolhimento, não se trata apenas de receber o aluno, mas de criar um ambiente em que ele se sinta pertencente e capaz de aprender. Isso me levou a refletir sobre a importância da empatia e da escuta ativa no dia a dia escolar.

Essa fala desloca a análise do cuidado como ato inicial para o cuidado como condição de permanência e aprendizagem, reforçando que o pertencimento é produzido no cotidiano,

por meio de relações sustentadas ao longo do tempo. Tal perspectiva se articula à compreensão de cuidado proposta por Mol (2008, p. 18), ao afirmar que:

[cuidado é] um processo: não tem fronteiras claras. Ele está em aberto. Não é uma questão de tamanho; não significa que o processo do cuidado é maior, que engloba mais coisas do que os artefatos e atividades que são parte dele. Ao contrário, é uma questão de tempo. Porque o cuidado não é um produto (grande ou pequeno) que vai mudando de mãos, mas é uma questão de várias mãos trabalhando juntas (ao longo do tempo) na direção de um resultado.

Essa concepção permite compreender que o cuidado institucional na EPT depende da articulação entre múltiplos sujeitos e saberes, exigindo continuidade, diálogo e corresponsabilização. Essa dimensão coletiva aparece de forma explícita na fala:

Aprendi que a inclusão efetiva é um processo contínuo, que exige diálogo, flexibilidade e colaboração entre equipe pedagógica, famílias e comunidade. Saio deste momento com a convicção de que cada pequena ação pode gerar um grande impacto na vida dos alunos e que a mudança começa no nosso comprometimento diário.

Ao relacionar cuidado, colaboração e transformação cotidiana, essa fala encontra respaldo na perspectiva apresentada por Engel e Fietz (2021, p. 118), segundo a qual “O campo dos estudos de cuidado é essencialmente interdisciplinar e aborda problemas distintos entre si, desde emoções particulares à reprodução de desigualdades, passando por organização social do trabalho ao desenvolvimento de saberes e habilidades específicas”.

Assim, pensar o cuidado no contexto institucional implica reconhecê-lo como prática que incide sobre a organização do trabalho, sobre as relações de poder e sobre as condições de produção da inclusão. Como afirmam Engel e Fietz (2021, p. 120), “Pensar o cuidado não é apenas um exercício teórico de abstrações, ainda que também o seja, mas um modo de intervenção no mundo”. Dessa forma, os dados analisados indicam que a efetivação do cuidado inclusivo na EPT exige o alinhamento entre práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e estruturas institucionais capazes de sustentá-las. Quando desarticulado dessas condições, o cuidado tende a se reduzir a iniciativas individuais, quando institucionalizado, torna-se princípio que vai além da organização administrativa das instituições, influenciando diretamente as experiências de pertencimento, acompanhamento e permanência dos estudantes. Nessa direção, os efeitos observados pelos participantes permitem compreender que a inclusão se fortalece quando as ações de cuidado deixam de depender exclusivamente do engajamento individual e passam a constituir um compromisso institucional compartilhado, aspecto que se aproxima do contexto dos resultados e efeitos discutidos por Mainardes (2006).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, é possível reconhecer a relevância do percurso realizado e a importância de ter olhado para a inclusão no IFSul a partir do lugar de quem vivenciou, no cotidiano, as lacunas e potencialidades desse processo. A investigação se consolidou desde o início pelo diálogo entre a prática profissional, a fundamentação teórica e a necessidade de compreender como docentes, estudantes e setores institucionais se movimentam diante das políticas inclusivas.

O estudo mostrou que as legislações, por si só, não garantem a inclusão. O que emerge da análise é que a compreensão docente sobre normativas, práticas pedagógicas inclusivas, AEE e modelos de deficiência ainda é desigual, e isso repercute diretamente no percurso formativo dos estudantes. A formação continuada oferecida na intervenção evidenciou esse cenário. Os professores participantes ampliaram sua compreensão sobre as políticas inclusivas e reconheceram que a formação continuada é indispensável para transformar as práticas pedagógicas. Observamos, assim, que a pesquisa avançou de acordo com o que foi proposto inicialmente, permitindo compreender o panorama das políticas inclusivas no IFSul, identificar necessidades educacionais dos estudantes, perceber as experiências e reflexões dos docentes sobre práticas inclusivas e estimular o debate sobre a efetivação dessas políticas. Essa percepção reforça que a inclusão depende de um movimento contínuo, que exige preparo, reflexão e condições institucionais adequadas.

Os resultados também mostraram a relevância da compreensão dos diferentes modelos de deficiência para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao longo da formação, observamos que muitos participantes ainda apresentavam concepções marcadas por perspectivas biomédicas, centradas nas limitações individuais, enquanto o aprofundamento das discussões possibilitou maior aproximação com modelo social da deficiência e com abordagens fundamentadas nos direitos humanos. Tal movimento mostrou-se fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a compreensão de que as barreiras à participação e a aprendizagem não estão apenas nos sujeitos, mas também nos contextos educacionais, sociais e institucionais.

Ao mesmo tempo, a pesquisa permitiu identificar limites que atravessam o cotidiano do Câmpus, como o tempo reduzido destinado à intervenção e a dificuldade de acompanhar mudanças efetivas nas práticas docentes. Ainda assim, mesmo diante do pouco tempo, a formação proporcionou um espaço de diálogo necessário. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma intervenção formativa de curta duração e concentrou-se na análise das percepções dos

participantes antes, durante e após os encontros realizados. Dessa forma, não foi possível acompanhar, em longo prazo, os desdobramentos da formação nas práticas pedagógicas dos participantes e nem verificar a permanência dos conhecimentos construídos ao longo do processo. Tais limitações, entretanto, não diminuem a relevância dos resultados alcançados, mas indicam possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos.

Não apenas pela troca de conhecimentos, mas porque permitiu que dúvidas, inseguranças e dificuldades fossem apresentadas. Essa escuta foi importante para compreender que, antes de qualquer documento, a inclusão depende da relação entre as pessoas.

Também ficou evidente que os desafios institucionais se somam às barreiras pedagógicas. As demandas do NAPNE, as lacunas na equipe multiprofissional e as dificuldades na operacionalização do PEI e das Práticas Pedagógicas Inclusivas revelam que a inclusão exige investimentos contínuos. Essas questões não anulam o trabalho já realizado, mas apontam para caminhos que precisam ser fortalecidos.

Além dos desafios relacionados à formação docente, a pesquisa evidenciou que a efetivação das políticas inclusivas depende da articulação entre diferentes dimensões institucionais. A existência de legislações nacionais e normativas institucionais representa um importante avanço na garantia de direitos das pessoas com deficiência, contudo, sua implementação demanda condições concretas que ultrapassam a existência dos dispositivos legais. Nesse sentido, tornamos fundamentais investimentos em recursos humanos qualificados, ampliação das equipes multiprofissionais, fortalecimento do AEE, disponibilidade de recursos físicos, tecnológicos e de acessibilidade, bem como a consolidação de espaços permanentes de diálogo entre docentes, gestores e profissionais de apoio.

O produto técnico-tecnológico desenvolvido, ao organizar de forma acessível conceitos, normativas e orientações para práticas inclusivas, dialoga diretamente com essas necessidades. A intenção não foi oferecer respostas prontas, mas contribuir para que os docentes consolidem aprendizagens, reflitam sobre suas práticas e reconheçam áreas em que o suporte institucional pode ser fortalecido, evidenciando como os objetivos da pesquisa se conectam aos resultados alcançados.

Outro aspecto evidenciado ao longo da pesquisa refere-se à importância da atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor de AEE. A inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos serviços especializados, mas como resultado de uma ação compartilhada entre diferentes profissionais. Nesse contexto, o AEE assume papel estratégico ao apoiar a identificação de barreiras, a elaboração de recursos pedagógicos

acessíveis e a construção de estratégias que favoreçam a participação dos estudantes com deficiência nos diferentes espaços educacionais.

A pesquisa indica que futuros estudos podem aprofundar aspectos que não puderam ser explorados em maior extensão neste trabalho, como acompanhar a longo prazo o impacto das formações na prática docente, incluir a perspectiva dos estudantes com deficiência sobre sua vivência na EPT e investigar o funcionamento dos NAPNEs em diferentes Câmpus da Rede Federal. Nesse mesmo contexto, também seria relevante investigar estratégias que fortaleçam redes de colaboração entre docentes, estudantes, famílias e equipes institucionais, articulando essas ações à ética do cuidado, como forma de promover a inclusão de maneira contínua e integrada. Tais caminhos podem fortalecer a construção de políticas inclusivas mais consistentes, sensíveis e alinhadas ao cotidiano de quem vive a escola.

Além disso, os resultados desta pesquisa podem contribuir para o aprimoramento das políticas institucionais e dialogar com debates mais amplos sobre a implementação das políticas públicas de inclusão na EPT. Esperamos que os achados aqui apresentados possam subsidiar novas ações formativas, revisões normativas, processos de planejamento institucional e futuras investigações que busquem compreender as múltiplas dimensões da inclusão educacional em diferentes contextos da Rede Federal.

Por fim, esta pesquisa também representa um percurso de crescimento acadêmico, profissional e humano. Sua realização permitiu revisitar uma trajetória iniciada ainda em 2012, quando surgiram os primeiros contatos com os estudos relacionados à educação inclusiva. Ao longo desses anos, a construção do conhecimento ocorreu de forma articulada entre vivências práticas e aprofundamentos teóricos, possibilitando compreender que a formação é um processo permanente e inacabado. A experiência de vivenciar simultaneamente os desafios da prática profissional e da pesquisa acadêmica contribuiu para ampliar a compreensão sobre a complexidade da inclusão e sobre a necessidade constante de enfrentar barreiras sociais, atitudinais e institucionais que ainda limitam a participação das pessoas com deficiência. Nesse percurso, tornou-se evidente que o conhecimento produzido não se restringe ao campo acadêmico, mas também transforma a forma de compreender o outro, a sociedade e a própria atuação profissional. Olhar para esse caminho percorrido permite reconhecer que cada experiência, cada formação e cada desafio enfrentado contribuíram para a construção desta pesquisa. Mais do que um trabalho acadêmico, esta dissertação representa a materialização de um processo de aprendizagem construído ao longo dos anos, reafirmando a convicção de que a educação inclusiva exige estudo permanente, compromisso ético e disposição para continuar aprendendo e lutando pela garantia de direitos.

Concluimos compreendendo que a inclusão na EPT é uma construção coletiva e contínua. A formação realizada, os dados produzidos e as reflexões construídas ao longo da pesquisa confirmam que o compromisso com a inclusão não se finaliza com esta dissertação. Ele segue em cada docente que busca compreender melhor seu papel, em cada estudante que reivindica seu direito e em cada movimento institucional que tenta se aproximar de um ambiente verdadeiramente acessível. Contudo, a experiência desta pesquisa também permitiu compreender que a formação, isoladamente, não é suficiente para garantir a inclusão. Sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas, condições institucionais, recursos humanos, recursos físicos, acessibilidade, serviços especializados e compromisso coletivo. Esse processo exige cuidado, diálogo e persistência, e foi nesse caminho que esta pesquisa se desenvolveu e se encerra: reafirmando que a educação inclusiva é, antes de tudo, um compromisso contínuo com a equidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, p. 174-181, 2010.

ARANHA, Angélica Ramos; MENDONÇA, Marcos Cajaiba. **Educação inclusiva no ensino profissional e tecnológico: desafios e possibilidades para o trabalho docente.** *Revista Tri-lhas*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 80–93, dez. 2024.

ARAÚJO, Laís Záu Serpa de. Aspectos éticos da pesquisa científica. **Pesquisa odontológica brasileira**, v. 17, p. 57-63, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-74912003000500009>. Acesso em: 15 out. 2025.

BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAMPI, L. N. S; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am*, v. 4, n. 18, jul-ago 2010. Acesso em: 03 abril 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkJR/?format=pdf&lang=pt>.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: ANAIS do Congresso da Educação Básica. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL, Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em nova york, em 30 de março de 2007. diário oficial da união: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 245, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 20 out. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 128, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 249, p. 11445, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23

dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 176, p. 39, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024. Institui a Política Nacional de Cuidados. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 dez. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm). Acesso em: 26 jul. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 25-38

BUSTAMANTE, Maria de Fátima; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Sila. O Ensino Colaborativo e a Educação Inclusiva: Possibilidades e Desafios. Disponível em: <https://www.faeff.br/revista/index.php/pedagogia/article/view/35>. Acesso em: 21 de junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Política Indutora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Documento aprovado na 140ª Reunião Ordinária do CONIF, realizada em 3 de dezembro de 2024. Brasília, DF: CONIF, 2024.

CUNHA, MARIA ISABEL DA. o tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e pesquisa*, V. 39, P. 609-626, 2013.

D'AUBIN, April. Nothing about us without us”: CCD’s struggle for the recognition of a human rights approach to disability issues. **In Pursuit of Equal Participation: Canada and Disability at Home and Abroad**, p. 111-36, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*, Pelotas, v. 45, n. 2, p. 57-67, maio/agosto 2013.

DE APARECIDO VIEIRA, Josimar; SAMPAIO, Daize Duarte; DE OLIVEIRA, Gisele Santos. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. 2023. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20847/11905>. Acesso em 20 Dez. 2024

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, de 1994. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Ministério da Educação e Ciência da Espanha, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Salamanca, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por). Acesso em: 26 out. 2024.

DE OLIVEIRA, Ercilene do Nascimento Silva; GALVÃO, Lawrence Mota; RIBEIRO DE SOUZA, Ana Cláudia. O uso do aplicativo padlet como recurso pedagógico digital para mediar a aprendizagem no ensino tecnológico. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e13754, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.13754. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13754>. Acesso em: 24 set. 2025.

DE PAULA, Tatiane Estácio; GUIMARÃES, Orliney Maciel; DA SILVA, Camila Silveira. For-mação de professores de química no contexto da Educação Inclusiva. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 1, p. 3-29, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n1p3/36687>. Acesso em: 24 nov. 2025.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. SérieAnis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, p. 64-77, 2009.

DIOGO, Marcelio Adriano; GELLER, Marlise. A Educação Especial e os Cursos Técnicos: a Visão dos Docentes sobre os Processos de Adaptação Curricular. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 28, n. 1, p. 561-578, 2022. Fontes, 2017.

FERRAZ, Mariana; FRANÇA, Andressa; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **O uso das tecnologias no ensino colaborativo: perspectivas internacionais.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. esp.2, e024109, 2024.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 22, e12865, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.12865>.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahí Guedes de. “A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência”. *Revista Antropológicas*, v. 29, p. 114-141, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/238990>. Acesso em 04/12/2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 18, p. 101-119, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. “Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 2, e64987, 2021.

GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **O professor de educação especial nos Institutos Federais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Jaguarão, RS. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/jaguarao.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudantes de 6 anos ou mais de idade, por curso que frequentavam, grupos de idade e existência de deficiência: Tabela 10138**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/10138#/n1/all/n2/all/n3/all/v/all/p/all/c11322/all/c58/all/c839/all/d/v12801%202/l/v+p+c11322+c58+c839,t/resultado>. Acesso em: 25 ago. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 10 ago. 2023. Dados do módulo Pessoas com deficiência, da Pnad Contínua 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho><https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-renda>. Acesso em: 10 ago. 2024. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2013.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 366, de 11 de dezembro de 2023. [Aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas]. Pelotas: IFSul, 2023. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/remocoes/item/2587-resolucao-366-2023>. Acesso em: 10 maio 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 51, de 6 de junho de 2016. [Aprova o Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul]. Pelotas: IFSul, 2016. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 148, de 19 de dezembro de 2017. [Aprova a Alteração do Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul]. Pelotas: IFSul, 2017. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 5 ago. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 15, de 22 de abril de 2019. [Aprova a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul]. Pelotas: IFSul, 2019. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 25 jun. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 12, de 17 de março de 2021. [Aprova a Reserva de Vagas para Negros, Indígenas e Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação]. Pelotas: IFSul, 2021. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 30 jul. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 138, de 29 de novembro de 2022. [Aprova o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas]. Pelotas: IFSul, 2022. Disponível em:

<https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 15 ago. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Portaria IFSul nº 140, de 18 de agosto de 2023. [Institui o Programa IFSul Inclusivo]. Pelotas: IFSul, 2023. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Resolução CONSUP/IFSUL nº 361, de 7 de novembro de 2023. [Aprova o Núcleo de Ações Afirmativas no Departamento de Educação Inclusiva]. Pelotas: IFSul, 2023. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 20 jul. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Instrução Normativa PROEN/IFSUL nº 03, de 25 de novembro de 2016. [Dispõe sobre os Procedimentos para Planejamento de Estratégias Educacionais para Estudantes com Deficiência]. Pelotas: IFSul, 2016. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 20 jul. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Instrução Normativa IFSul nº 07, de 17 de abril de 2019. [Dispõe sobre o Ingresso de Candidatos pela Política de Cotas para Pessoa com Deficiência nos Processos Seletivos]. Pelotas: IFSul, 2019. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas?start=0>. Acesso em: 15 jun. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Instrução Normativa IFSul nº 04, de 25 de setembro de 2018. [Institui o Sistema de Administração Pública (SUAP) como Sistema Oficial e Estabelece Procedimentos para Uso no Instituto]. Pelotas: IFSul, 2018. Disponível em: [http://www.ifsul.edu.br/images/atosnormativos/INs/Instrucao\\_Normativa\\_04-2018.pdf](http://www.ifsul.edu.br/images/atosnormativos/INs/Instrucao_Normativa_04-2018.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Câmpus Jaguarão. Disponível em: <http://www.jaguarao.ifsul.edu.br/instituto>. Acesso em: 24 maio 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024. Pelotas: IFSul, 2020. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em: 15 jul. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JAGUARÃO. Prefeitura de Jaguarão. História da cidade. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/historia-da-cidade/#:~:text=Jaguar%C3%A3o%20foi%20erigida%20a%20partir,ano%201777%2C%20%C3%A0%20Coroa%20Espanhola>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JAGUARÃO. Prefeitura de Jaguarão. Mapas do município. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/mapas-do-municipio/>. Acesso em: 28 dez. 2025.

KIEREPKA, Janice Silvana Novakowski; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael; ZANON, Lenir Basso. A contribuição de processos de ensino e aprendizagem com pesquisa na formação de professores e alunos da educação básica. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, 2019.

KOHL, Pricila Santos; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/download/1318/19192476/0>. Acesso em: 25 mar. 2025

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 539–551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 27 out. 2025.

LIRA, Andréa de Lucena et al. **Reflexões sobre a formação docente inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica**. *Revista Regeo*, São José dos Pinhais, v. 16, n. 5, p. 1–21, 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 27 out. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & saúde coletiva*, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Antônio dos Reis Lopes. Refletindo sobre a inclusão escolar brasileira reflecting on inclusion brazilian school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, 2016.

MENDES, Marta Ferreira Abdala; RIBEIRO, Maryluci da Silva. Educação inclusiva na Educação Profissional Tecnológica: uma proposta de produto educacional para a formação de professores. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 11, e250125, 2025

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. *A análise de conteúdo como uma metodologia*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOL, Annemarie. *The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice*. New York: Routledge, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P.; PORTO, G. C. Madalena Freire: a paixão de conhecer o mundo pela alegria de ensinar e aprender. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 80, p. 90-106, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS06> . Acesso em: 25 jul. 2024

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSS, Carlo Ralph. ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO1. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 11–27, 2003. DOI: 10.7213/rde.v4i9.6479. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 27 out. 2025.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências: Perspectives on conception of disabilities. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 04, p. 127-135, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf><https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 16 jun. 2024.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139–155. Disponível em: [https://www.galvaofilho.net/noticias/baixar\\_livro.htm](https://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm). Acesso em: 04 dez. 2025

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Busca de escolas. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca\\_escolas.jsp](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca_escolas.jsp). Acesso em: 10 jul. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. **Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Dourados, v. 30, e0097, p. 1–16, 2024.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. *Revista Educação Especial (Online)*, v. 36, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100223&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100223&script=sci_arttext) Acesso em: 12 set. 2024

SENA, Francisco das Chagas; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 23, e14545, 2023.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288069/313162288069.pdf> Acesso em: 12 set. 2024

SOUZA, Aline Cristina de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; FRANCESCHINI, Aline Raquel. **A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação.** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 8, n. 1, p. 113–128, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p113-128>.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. Escola inclusiva e a pessoa com deficiência: conquista do direito à educação para todos. In: SILVA, Neidi Liziane Copetti da (Org.). **Reflexões sobre o protagonismo da pessoa com deficiência em diferentes contextos.** Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 64-75.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; SAMPAIO, Daize Duarte; OLIVEIRA, Gisele Santos. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: adversidades e instrumentalidade.** *Revista Educação e Emancipação*, v. 16, n. 2, p. 222–239, 2023.

VIEIRA DA SILVA, Pollyane; VILLELA SAVIAN, Taciana; NUNES MARQUES, Rosebelly. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: ENTRE A LEGISLAÇÃO E AS PERCEPÇÕES DOCENTES. *Revista Prática Docente*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. e22048, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22048.id1437. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/235>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan./abr. 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação.** São Carlos: Ed. De Castro; EDESP-UFSCar, 2022.

VOLANTE, Daniele Pinheiro; VILARONGA, Carla Ariela Rios; PEREIRA, Livia Maria Reis. **Impactos da terceirização de profissionais para acessibilidade de estudantes com deficiência no contexto dos Institutos Federais.** *Revista Momento – Diálogos em Educação*, v. 33, n. 2, p. 169–187, 2024.

ZAIDAN, Samira; DE FARIAS REIS, Diogo Alves; KAWASAKI, Teresinha Fumi. **Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação.** *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/57317> Acesso em: 20 ago. 2024

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves, Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos* v. 22, n. 2, 147-155, abril-junho, 2018.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Carta Aceite



#### Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu

A senhora Diretora Magda Santos  
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) - Campus Jaguarão, Jaguarão, RS

Prezado Diretora,

Entramos em contato para pedir o apoio para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, do Campus de Jaguarão. O projeto atualmente tem como título “*Reflexões sobre a construção da inclusão: adaptação curricular como política de inclusão em um instituto federal para pessoas com deficiência em Jaguarão*”, que tem por objetivo contribuir na formação dos professores quanto a adaptação curricular, discutindo as políticas de inclusão da instituição.

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa diagnóstica e de intervenção pedagógica. A primeira etapa pretende ser realizada por meio da aplicação de um questionário online com os professores no mês de julho/2024. Posteriormente à análise destes dados, que serão socializados com a minha orientadora, pretendemos desenvolver a intervenção pedagógica por meio da oferta de uma formação para os professores sobre políticas de inclusão.

Diante disso, aguardamos a sua resposta para o nosso pedido.


Atenciosamente,

Jaguarão, 11 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente  
 FRANCINE GUERREIRO DA SILVA  
Data: 10/07/2024 15:10:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Francine Guerreiro da Silva  
Mestranda do PPGEdu

Documento assinado digitalmente  
 JULIANA BRANDÃO MACHADO  
Data: 10/07/2024 15:39:58-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado  
Orientadora do Projeto de Mestrado

**Apêndice B:** Questionário Diagnóstico sobre Adaptação Curricular no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Jaguarão

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa intitulada "Reflexões sobre a construção da inclusão: adaptação curricular como política de inclusão em um instituto federal para pessoas com deficiência em Jaguarão". Este questionário faz parte de um diagnóstico inicial necessário para o prosseguimento da pesquisa. Para isso, queremos saber o entendimento dos/das profissionais de educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) câmpus Jaguarão, a respeito do tema Adaptação Curricular.

O preenchimento do questionário leva aproximadamente 10 minutos, e suas respostas serão mantidas em sigilo, garantindo o anonimato dos dados. Você tem o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem penalidades. Para esclarecer dúvidas adicionais sobre o estudo, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis: Pesquisadora Principal: Francine Guerreiro da Silva, E-mail: francinesilva.aluno@unipampa.edu.br. Co-pesquisadora/Orientadora Juliana Brandão Machado, E-mail: [julianamachado@unipampa.edu.br](mailto:julianamachado@unipampa.edu.br).

Se concorda em participar voluntariamente desta pesquisa, assinale a alternativa "sim" abaixo e será encaminhado/a para o questionário.

- Sim, concordo.
- Não, concordo.

**Informações Básicas**

Nome: (Opcional)

Área de Atuação:

- Propedêutica (fundamentos introdutórios e teóricos)
- Área Técnica (ensino prático e especializado)

Formação:

- Graduação
- Pós-graduação
- Mestrando (a)
- Mestrado
- Doutorando (a)
- Doutorado
- Pós- Doutorado

**Questionário**

1 - Qual é o seu nível de conhecimento atual sobre adaptação curricular para pessoas com deficiência? (Considere 1 como pouco conhecimento e 10 como muito conhecimento.)

- 2** - Com que frequência você adapta seus materiais didáticos para atender às necessidades de estudantes com deficiência no seu ensino? (Considere 1 como pouca adaptação e 10 como muita adaptação.)
- 3** - Qual é o impacto que você percebe das adaptações curriculares na aprendizagem dos estudantes com deficiência? (Considere 1 como pouco impacto e 10 como muito impacto.)
- 4** - Quão preparado(a) você se sente para aplicar estratégias de adaptação curricular conforme descritas na Resolução CONSUP/IFSUL nº 366/2023 e outras legislações pertinentes? (Considere 1 como pouco preparado e 10 como muito preparado.)
- 5** - Quão bem documentadas são as adaptações curriculares que você realiza para seus estudantes com deficiência? (Considere 1 como pouco documentada e 10 como muito documentado.)
- 6** - Quão importante você considera a Resolução CONSUP/IFSUL nº 366/2023, que aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no IFSul, no processo de adaptação curricular? (Considere 1 como pouco importância e 10 como muita importância)
- 7** - Qual foi o impacto da formação específica sobre adaptação curricular que você recebeu durante sua formação inicial ou contínua? (Considere 1 como pouco impacto e 10 como muito impacto.)
- 8** - Quão eficazes você considera que são os recursos e suportes disponíveis na instituição para auxiliar na implementação de adaptações curriculares para pessoas com deficiência? (Considere 1 como pouco eficazes e 10 como muito eficazes.)
- 9** - Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao implementar adaptações curriculares em sala de aula?
- 10** - Considerando sua experiência como educador(a), que sugestões você daria para melhorar a formação dos professores em relação à adaptação curricular para pessoas com deficiência?
- 11** - Você tem interesse em participar de uma formação continuada sobre adaptação curricular e políticas de inclusão?

- Sim  
 Não  
 Talvez

## Apêndice C: TCLE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, ao assinar este documento, manifesto minha concordância em participar voluntariamente da pesquisa intitulada "Reflexões sobre a construção da inclusão: adaptação curricular como política de inclusão em um instituto federal para pessoas com deficiência em Jaguarão", conduzida por Francine Guerreiro da Silva, mestrandia e pesquisadora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

O objetivo desta pesquisa é analisar e desenvolver estratégias de adaptação curricular e formação de professores para promover políticas de inclusão de estudantes com deficiência no contexto do ensino profissional técnico e tecnológico do IFSul, especialmente no Câmpus Jaguarão. A participação consistirá em uma entrevista sobre as percepções e perspectivas do coordenador do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) sobre o tema da adaptação curricular.

Estou ciente de que minha participação é totalmente voluntária e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Os dados coletados durante a entrevista serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de análise e desenvolvimento das estratégias mencionadas, assegurando minha privacidade e confidencialidade.

Os benefícios esperados desta pesquisa incluem a contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas e adaptação curricular no IFSul, proporcionando um ambiente mais acessível e inclusivo para estudantes com deficiência. Além disso, não há riscos significativos previstos para os participantes além daqueles encontrados na vida cotidiana.

Caso eu tenha dúvidas ou precise de esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa, posso entrar em contato com a pesquisadora responsável, Francine Guerreiro da Silva, E-mail: francinesilva.aluno@unipampa.edu.br ou Co pesquisadora/Orientadora Juliana Brandão Machado, E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br.

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e compreendido todas as informações acima, e ter tido a oportunidade de fazer perguntas que foram respondidas satisfatoriamente, concordo em participar desta pesquisa conforme descrito.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura da Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Apêndice D:** Entrevista com o coordenador do NAPNE

**Perguntas da entrevista com o Coordenador do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)**

1. Qual é o seu nome e qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual é o seu cargo atual no câmpus?
3. O que o motivou a se tornar coordenador do NAPNE?
4. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao iniciar como coordenador do NAPNE?
5. Quais são as principais demandas que o NAPNE enfrenta atualmente no câmpus?
6. Como os professores lidam com as questões relacionadas às necessidades específicas dos estudantes com deficiência?
7. Como você, como coordenador do NAPNE, lida com a adaptação curricular?
8. Qual é o processo para encaminhar as demandas de adaptação curricular aos professores?
9. Os professores geralmente realizam adaptações curriculares de forma adequada? Quais são as dificuldades que eles encontram?
10. Como o NAPNE trabalha para garantir que os estudantes com deficiência recebam o apoio necessário?
11. Há algum tipo de treinamento ou formação oferecida aos professores para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência?
12. Quais são as estratégias utilizadas pelo NAPNE para promover a inclusão no câmpus?
13. Você pode compartilhar algum caso de sucesso em que o NAPNE teve um impacto positivo na vida de um estudante?

**Apêndice E:** Formulário de Inscrição e Informações Iniciais dos Encontros Formativos

Este formulário teve como objetivo realizar a inscrição dos(as) participantes nos encontros formativos e coletar informações iniciais para compreender o perfil dos(as) participantes e subsidiar análises no desenvolvimento da proposta formativa.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Os encontros formativos fazem parte de uma atividade vinculada a uma pesquisa de mestrado. Não são registrados como curso de extensão; portanto, será fornecido apenas atestado de participação.

Ao prosseguir, o(a) participante declara que:

Compreendeu os objetivos, possíveis riscos e benefícios da participação.

Está ciente de que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Autoriza o uso dos dados fornecidos exclusivamente para fins acadêmicos, com garantia de anonimato.

Opções de resposta:

- Concordo e aceito em participar
- Não concordo em participar
- Preciso de mais informações antes de aceitar

Informações Básicas

Nome completo

E-mail

Telefone com WhatsApp (opcional)

Perfil do(a) Participante Idade:

- Menos de 20 anos
- 20 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 34 anos
- 35 a 39 anos
- 40 a 44 anos
- 45 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais
- Prefiro não responder

Você tem alguma deficiência?

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

Caso afirmativo, especificar.

Indicar se há necessidade de recursos de acessibilidade.

Seu curso de formação inicial é:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Ensino médio/técnico
- Ainda não cursei o ensino superior

Sua formação inicial incluiu conteúdos sobre Educação Inclusiva?

- Sim
- Não
- Não lembro

Se “Sim”, especificar os temas abordados.

Sua maior titulação atualmente é:

- Ensino médio
- Graduação

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Como você avalia a contribuição da sua formação para atuação com inclusão?  
(resposta aberta)

Sua situação funcional atual:

- Servidor(a) efetivo(a)
- Professor(a) substituto(a)
- Professor(a) temporário(a)
- Bolsista ou estagiário(a)
- Professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- Professor de Educação Especial
- Pedagogo(a)
- Psicólogo(a)
- Psicopedagogo(a)
- Orientador(a) Educacional
- Assistente Social
- Enfermeira(o)
- Auxiliar de Enfermagem
- Técnico(a) em Enfermagem
- Técnico(a) em Assuntos Educacionais
- Assistente Técnico em Educação Básica (ATEB)
- Técnico(a) Administrativo(a)
- Tradutor(a) e Intérprete de Libras
- Profissional de Apoio (educacional ou pedagógico)
- Tutor(a) em Educação Inclusiva
- Tutor(a) de Pessoa com Deficiência
- Coordenador(a) do NAPNE
- Estagiário(a) do NAPNE
- Estagiário(a)
- Bibliotecário(a)
- Auxiliar de Biblioteca
- Ledor
- Tecnólogo(a)
- Técnico(a) em Secretariado
- Aluno(a) de curso técnico
- Aluno(a) de curso de graduação
- Egresso(a) do IFSul (ou de outro IF)
- Ex-docente
- Ex-profissional de apoio
- Estudante membro da coordenação do NAPNE
- Outro: \_\_\_\_\_

Tipo de instituição em que atua atualmente:

- Instituto Federal
- Universidade pública
- Rede estadual de ensino

- Rede municipal de ensino
- Não atuo na área da educação

Se Instituto Federal, especificar o campus.

Tempo de atuação na rede pública/federal:

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- Mais de 10 anos
- Não se aplica

Autoavaliação de Conhecimento

Escala de 0 a 5 (0 = nenhum conhecimento; 5 = muito conhecimento)

Modelos de compreensão da deficiência

Políticas nacionais sobre inclusão

Normativas sobre inclusão nos Institutos Federais

Protagonismo das pessoas com deficiência

Política do cuidado na educação inclusiva

#### **Apêndice F:** Formulário de Frequência e Diário de Bordo – 1º Encontro

Tema: *Compreendendo a Deficiência: Modelos e Políticas para uma Educação Inclusiva*

Data do encontro: 12/07/2025

Duração: 1h30min

Identificação

Nome completo

E-mail

Instituição onde atua ou estuda

Confirma sua participação no 1º encontro?

- Sim
- Não

Reflexão sobre a formação

A temática abordada neste primeiro encontro dialoga com sua prática profissional? De que forma?

(resposta aberta)

Você já conhecia os modelos de deficiência apresentados (médico, social, biopsicossocial)?

Qual sua percepção sobre eles após o encontro?

(resposta aberta)

Surgiram dúvidas ou pontos que gostaria de aprofundar nos próximos encontros?

(resposta aberta)

Diário de Bordo – Anotações e Reflexões Pessoais

Campo destinado ao registro de percepções, sentimentos e aprendizados relacionados ao encontro.

(resposta aberta)

**Apêndice G:** Formulário de Frequência e Diário de Bordo – 2º Encontro

Tema: *Educação Especial e Inclusão na EPT: Normativas e Desafios em Foco*

Data do encontro: 19/07/2025

Duração: 1h30min

Identificação

Nome completo

E-mail

Instituição onde atua ou estuda

Reflexão sobre a formação

Você já conhecia as normativas que tratam da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Quais delas mais se destacaram para você?

(resposta aberta)

Quais os principais desafios que você enxerga para a efetivação da inclusão na EPT, a partir do que foi discutido?

(resposta aberta)

Que sugestões ou complementações você gostaria de ver nos próximos encontros sobre esse tema?

(resposta aberta)

Diário de Bordo – Anotações e Reflexões Pessoais

Campo destinado ao registro de percepções, sentimentos e aprendizados relacionados ao encontro.

(resposta aberta)

**Apêndice H:** Formulário de Frequência e Diário de Bordo – 3º Encontro

Tema: *Nada de Nós sem Nós: Protagonismo e Potencialidades das Pessoas com Deficiência no Mundo do Trabalho*

Data do encontro: 26/07/2025

Duração: 1h30min

Identificação

Nome completo

E-mail

Instituição onde atua ou estuda

Reflexão sobre a formação

Você conhece ou já vivenciou práticas que incentivam o protagonismo e a autonomia de pessoas com deficiência? Compartilhe um exemplo.

(resposta aberta)

Quais são, na sua opinião, os maiores entraves para a inclusão profissional de pessoas com deficiência na rede federal/estadual/municipal?

(resposta aberta)

Que ações ou estratégias poderiam fortalecer a participação ativa dessas pessoas em espaços de trabalho e formação?

(resposta aberta)

Diário de Bordo – Anotações e Reflexões Pessoais

Campo destinado ao registro de percepções, sentimentos e aprendizados relacionados ao encontro.

(resposta aberta)

**Apêndice I:** Formulário de Frequência, Diário de Bordo e Avaliação – 4º Encontro

Tema: *Políticas do Cuidado: Práticas de Acolhimento e Inclusão no Contexto Educacional*

Data do encontro: 09/08/2025

Duração: 1h30min

Identificação

Nome completo

E-mail

Instituição onde atua ou estuda

Reflexão sobre a formação

O que você compreende por “políticas do cuidado” no contexto educacional?

(resposta aberta)

Como o acolhimento pode contribuir para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino?

(resposta aberta)

Quais práticas ou ações você acredita que deveriam ser fortalecidas ou implementadas em sua instituição?

(resposta aberta)

#### Diário de Bordo – Anotações e Reflexões Pessoais

Campo destinado ao registro de percepções, sentimentos e aprendizados relacionados ao encontro.

(resposta aberta)

#### Avaliação dos Encontros Formativos

Avaliação referente aos quatro encontros formativos.

Escala de 1 a 5, sendo:

1 = Discordo totalmente

5 = Concordo totalmente

Valores intermediários representam concordância parcial ou dúvida.

Compreendi as diferenças entre os modelos médico, social e biopsicossocial da deficiência.

Consigo identificar como as políticas de inclusão dialogam com esses modelos na prática escolar.

Conheço as principais normativas que orientam a Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.

Compreendo o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EPT e sua base legal no IFSul.

Reconheço a importância do protagonismo das pessoas com deficiência na construção de políticas e práticas inclusivas.

Identifico formas de incentivar a inserção e valorização das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Entendo o conceito de políticas do cuidado e sua relevância na educação.

Consigo visualizar práticas de cuidado que promovam acolhimento e inclusão na minha instituição.

Os quatro encontros me proporcionaram uma visão mais ampla e integrada sobre deficiência, inclusão e legislação.

Impacto percebido na sua compreensão e atuação em educação inclusiva.

Estou apto(a) a aplicar, no meu contexto profissional, conceitos aprendidos nos encontros:

( ) Sim ( ) Não

#### Avaliação Qualitativa sobre os Conteúdos dos Encontros

Que barreiras ou desafios você identifica para aplicar os conhecimentos adquiridos nesses encontros?

(resposta aberta)

De que forma cada encontro contribuiu para ampliar sua compreensão sobre deficiência, inclusão e políticas educacionais?

(resposta aberta)

Comentários adicionais ou sugestões sobre o formato, metodologia ou conteúdos abordados.

(resposta aberta)

## ANEXOS

## ANEXO I

## INVESTIGAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA/O ESTUDANTE

(Equipe do PEI)

Informações da/o estudante	
Nome da/o Estudante:	
Curso:	
Ano/Semestre:	Turma:
Diagnóstico/Parecer (se houver):	
Necessidades Educacionais Específicas	
Histórico (antes e na instituição)	
Histórico escolar:	
Contexto familiar:	
Necessidades Educacionais Específicas	
Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...)	
Dificuldades apresentadas	
Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...)	
<b>Observações:</b>	

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura dos membros da Equipe do PEI: \_\_\_\_\_

**ANEXO II**  
**PLANO DE ENSINO ACESSÍVEL – PEA**  
**Para estudantes com necessidades específicas**  
 (Professor/a da sala de aula)

<b>Dados de Identificação</b>	
Estudante:	
Disciplina:	Carga Horária:
Curso:	Período letivo:
Professor/a:	
<b>Avaliação Diagnóstica</b>	
Deve ser realizada durante o primeiro mês de aula, após no mínimo, um atendimento individualizado.	
Descrever Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...) em relação ao componente curricular.	Dificuldades apresentadas em relação ao componente curricular.
<b>Adaptações metodológicas previstas</b>	
<input type="checkbox"/> Tempo extra <input type="checkbox"/> Atendimento individual <input type="checkbox"/> Avaliação diferenciada <input type="checkbox"/> Atividade extra <input type="checkbox"/> Modificações metodológicas <input type="checkbox"/> Tradutor /intérprete <input type="checkbox"/> Material adaptado (braille, comunicação alternativa)	

( ) Outros: _____
<b>Existe necessidade de modificação dos conteúdos programáticos e objetivos gerais e específicos previstos na disciplina?</b> (exclusivo para estudante público da Educação Especial)
( ) sim ( ) não
<b>Caso a/o estudante necessite de modificações dos conteúdos programáticos e objetivos gerais e específicos previstos na disciplina registre a proposta nos campos a seguir:</b>
<b>I – Ementa</b>
<b>II – Objetivos</b>
<b>III – Conteúdos</b>
<b>IV – Estratégias metodológicas</b>
<b>V – Recursos</b>

<b>VI – Avaliação da Aprendizagem</b>		
<b>VII – Bibliografia Básica</b>		
<b>VIII – Bibliografia Complementar</b>		
<b>X – Cronograma de atendimentos individualizados</b>		
Aula	Data	Conteúdo Programático
1	xx/xx	
2	xx/xx	
3	xx/xx	
4	xx/xx	
5	xx/xx	
6	xx/xx	

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do/a professor/a: \_\_\_\_\_

**ANEXO III**  
**PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - PAEE**  
 (Professor/a de AEE)

<b>Informações da/o estudante</b>	
Estudante:	
Curso:	
Diagnóstico Clínico (se tiver):	
Ano/Semestre:	Turma:
Professor/a de AEE:	
<b>Tipo de AEE:</b>	
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento das funções cognitivas <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de vida autônoma <input type="checkbox"/> Ensino de informática acessível <input type="checkbox"/> Ensino de LIBRAS <input type="checkbox"/> Ensino de Língua portuguesa como segunda língua <input type="checkbox"/> Ensino de técnicas de cálculo no soroban <input type="checkbox"/> Ensino no Sistema Braille <input type="checkbox"/> Ensino de Técnicas de orientação e mobilidade <input type="checkbox"/> Ensino do uso de comunicação alternativa e aumentativa <input type="checkbox"/> Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos <input type="checkbox"/> Altas Habilidades ou superdotação <input type="checkbox"/> outro _____	
<b>Objetivos do AEE</b>	
<b>Metodologia de Ensino</b>	

Instrumentos a serem usados pelo/a professor/a de AEE	
Cronograma de atendimentos (datas e horários)	
Avaliação	
Para Altas habilidades ou Superdotação	
Área de identificação (descrever):	
Estratégias de suplementação adotadas:	
<input type="checkbox"/> Compactação Curricular	<input type="checkbox"/> Mentoria
<input type="checkbox"/> Enriquecimento Curricular	<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projetos
<input type="checkbox"/> Centros / Grupos de Interesse	<input type="checkbox"/> Aceleração de conteúdos
<input type="checkbox"/> Estudos independentes	<input type="checkbox"/> Aceleração de disciplinas
<input type="checkbox"/> Outros (explicitar):	
Planejamento das estratégias adotadas (descrever):	

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do/a Professor/a de AEE: \_\_\_\_\_