

LUCIARA FERNANDES BATISTA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no
Instituto Federal de Sergipe – *Campus Aracaju*

Aracaju
2025

LUCIARA FERNANDES BATISTA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no
Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido pelo Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa II - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga.

Aracaju

2025

Santos, Luciara Fernandes Batista dos.
S237e Educação profissional e tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju. / Luciara Fernandes Batista dos Santos. – Aracaju, 2025.

128 f.; il.; color.; 30 cm.

Orientador: Professor Dr. Ângelo Francklin Pitanga.
Dissertação (mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência visual - Educação. 4. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). I. Instituto Federal de Sergipe - IFS. II. Pitanga, Ângelo Francklin. III. Título.

CDU: 376-056.262

Luciara Fernandes Batista dos Santos

Educação Profissional e Tecnológica: um análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 13 de Outubro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Ângelo Franklin Pitanga
Prof. Dr. Ângelo Franklin Pitanga
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe

Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Prof. Dr. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Examinador(a) Interno(a) - Instituto Federal de Sergipe

João Paulo Mendonça Lima
Prof. Dr. João Paulo Mendonça Lima
Examinador(a) Externo(a) - Universidade Federal de Sergipe

LUCIARA FERNANDES BATISTA DOS SANTOS

ACESSIFS: um guia para a inclusão

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 13 de Outubro de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 ANGELO FRANCKLIN PITANGA
Data: 18/11/2025 14:05:04-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe

SerproID

Serpro

Sonia Pinto de Albuquerque Melo
CPF: ***.435.515-**
11/11/2025



Profª. Drª. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Examinador(a) Interno(a) - Instituto Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente
 JOAO PAULO MENDONÇA LIMA
Data: 13/11/2025 11:25:01-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof. Dr. João Paulo Mendonça Lima
Examinador(a) Externo(a) - Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

Neste momento passa um filme em minha cabeça. Desde a dedicação aos estudos em busca da tão sonhada aprovação no mestrado, às noites de insônia e cansaço. O processo requer muita resiliência, abdicação e foco no propósito. É intenso e nos desafia a viver em constante disciplina.

Deixo um agradecimento especial ao meu grande amor, meu Marido. Meu amor, você acreditou no meu sonho e viveu esse sonho comigo de mãos dadas, em nome da família. Você não tem noção da dimensão da gratidão que tenho. Sua parceria foi essencial para eu conseguir trilhar esse caminho até o fim. Foram noites sem dormir, altos e baixos, mas você estava sempre ao meu lado me amparando e segurando firme em minha mão.

Agradeço também ao meu filho amado, por todo o carinho e compreensão diante das ausências. Saiba: foi por você e sempre será por você.

Meu orientador, você tem um coração gigantesco, segurou em minha mão e forneceu todo o suporte que precisei. Tenho uma admiração imensa e agradeço por todos os puxões de orelha, por toda palavra de incentivo e por se fazer presente em todo processo. Saiba que você me mostrou que é possível e me fez crescer muito!!!

Agradeço a todos que acompanharam essa trajetória e emanaram energias positivas. Aos que me apoiaram e me incentivaram a seguir adiante.

Por fim, agradeço acima de tudo à Deus, por me sustentar e amparar diante da inseguranças, incertezas e provações. Ah, quantas provas eu passei, quantas quedas e subidas, só eu e Ele sabemos. Ao seu lado, no silêncio, me fortaleci a cada dia. Graças a Ti, Senhor, eu venci!!!!

Foi difícil, mas me mantive firme no propósito. Em alguns momentos me senti pequena e fraca. Mas decidi seguir. E aqui estou!!!!

RESUMO

Esta dissertação objetivou identificar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que podem comprometer a inclusão de estudantes com deficiência visual no Instituto de Educação de Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Campus Aracaju. Foi um estudo que tratou a questão da inclusão escolar sob a ótica dos discentes, com o propósito de trazê-los ao centro da pesquisa, e assim obter respostas pertinentes às reais necessidades destes cidadãos. A pesquisa tem aderência com a Linha de Pesquisa II do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, e com o Macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT. Assim sendo, apresentou como problema o seguinte questionamento: Em que medida o Campus Aracaju do IFS está devidamente estruturado (fisicamente e humanamente) para atender às demandas formativas dos alunos com deficiência visual, de modo a proporcionar-lhes uma formação omnilateral? Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos: Investigar a efetividade das medidas de acessibilidade adotadas no IFS para atender às especificidades dos alunos com deficiência visual; Realizar levantamento acerca do nível de satisfação dos estudantes com deficiência visual em relação à política de inclusão adotada no IFS; e por fim, Elaborar um Produto Educacional (PE), na forma de um guia de orientação e mobilidade, contendo informações sobre os setores institucionais do Campus Aracaju. Material disponibilizado impresso, com letras aumentadas, e também em QR Code, através do qual o estudante tem acesso ao conteúdo em PDF e a audiodescrição, tendo em vista atender alunos com baixa visão e cegos, respectivamente. O referencial teórico traz uma retrospectiva acerca das práticas pedagógicas oferecidas às pessoas com necessidades educacionais especiais, e segue com uma abordagem sobre o princípio da formação humana integral na EPT, sendo finalizado com a perspectiva de inclusão a partir dos anos 2000 na referida modalidade de ensino. Tal seção foi respaldada por autores como Mantoan (2009, 2015; 2017), Januzzi (2012), Figueira (2021), Ramos (2010; 2017), dentre outros. O percurso metodológico adotado foi de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. Foram adotados elementos da pesquisa-ação, entrevista semi-estruturada, grupos focais e observação participante como instrumentos de coleta de dados. A partir da interação proporcionada, foi possível exercitar o desenvolvimento da autonomia dos discentes e a capacidade de compreensão ampliada e crítica, numa perspectiva de formação omnilateral. Os resultados apontam que os profissionais que trabalham no IFS, em sua maioria, laboram alinhados com a perspectiva da inclusão. Há prestação de um serviço acolhedor, humanizado e de reconhecimento das diferenças, entretanto, há aspectos relacionados a barreiras arquitetônicas que não atendem às especificidades de alunos com deficiência visual. Ademais, o estudo demonstrou que o suporte e as ações do Núcleo de Apoio Pedagógico a pessoas com Necessidade Específica (NAPNE) contribuem para o fortalecimento de relações interpessoais que são movidas por empatia e respeito mútuo, sobressaindo-se perante as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficientes visuais; Educação Profissional e Tecnológica. Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas.

ABSTRACT

This dissertation aimed to identify architectural, pedagogical, and attitudinal barriers that may compromise the inclusion of students with visual disabilities at the Institute of Education, Science, and Technology of Sergipe (IFS), Aracaju Campus. It was a study that addressed the issue of school inclusion from the perspective of the students, with the purpose of bringing them to the center of the research and thus obtaining relevant answers to the real needs of these citizens. The research aligns with Line of Research II of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT): Organization and Memories of Educational Spaces in Professional and Technological Education. And in Macroproject 6: Organization of educational spaces in EPT. Therefore, it presented the following question as a problem: To what extent is the Aracaju Campus of IFS properly structured (both physically and humanly) to meet the training demands of students with visual disabilities in order to provide a comprehensive education? To this end, the following objectives were set: Investigate the effectiveness of the accessibility measures adopted at IFS to meet the specific needs of students with visual impairments; Conduct a survey on the level of satisfaction of visually impaired students regarding the inclusion policy adopted at IFS; And finally, an educational product (EP) was developed, which is a guide for orientation and mobility containing information about the institutional sectors of the Aracaju Campus. The material was made available in printed form, with enlarged letters, as well as in QR Code, through which the student can access the content in PDF and audiodescription, catering respectively to students with low vision and blind students. The theoretical framework provides a retrospective of the pedagogical practices offered to people with special educational needs and continues with an approach to the principle of integral human formation in EPT, concluding with the perspective of inclusion from the 2000s onward. EPT. This section was supported by authors such as Mantoan (2009; 2015; 2017); Januzzi (2012); Figueira (2021); Ramos (2010; 2017), among others. The methodological approach adopted was applied research, with a qualitative approach. It utilized action research and employed semi-structured interviews, focus groups, and participant observation as data collection instruments. From this dynamic, it was possible to exercise the development of students' autonomy and the ability to understand critically and extensively from a perspective of comprehensive education. The results indicate that the professionals who work at IFS mostly operate aligned with the perspective of inclusion. There is a provision of a welcoming, humanized service that recognizes differences; however, there are aspects related to architectural barriers that do not meet the specific needs of students with visual impairments. The study demonstrated that the support and actions of the Pedagogical Support Center for people with special needs Specific (NAPNE0 contribute to strengthening interpersonal relationships that are driven by empathy and mutual respect and stand out in the face of the difficulties encountered.

Keywords: Inclusive education; Visually impaired; Professional and Technological Education. Center for support for people with specific needs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: LEVANTAMENTO DE DADOS DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADOS DO PROFEPT SOBRE PESSOAS COM DEFICIENTES VISUAIS NA EPT	17
FIGURA 1: ILUSTRAÇÃO DO PANORAMA HISTÓRICO DA EXCLUSÃO A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	22
FIGURA 2: MOMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TECNEP	34
FIGURA 3: ORGANIZAÇÃO DO NAPNE	37
FIGURA 4: DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
FIGURA 5: UNIVERSO E DA AMOSTRA DA PESQUISA	42
QUADRO 2: MEDIDAS CAUTELARES PARA PREVENÇÃO DE RISCOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
FIGURA 6: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	49
GRÁFICO 1: SERVIÇOS PRESTADOS PELO IFS	69
FIGURA 7: PALAVRAS-CHAVE SOBRE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	71
QUADRO 3 : VOZES DA VALIDAÇÃO	72
FIGURA 8: ETAPAS PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL "ACESSIFS: UM GUIA PARA A INCLUSÃO"	73
FIGURA 9: CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

AEE – Atendimento Educacional Especial.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

ATD – Análise Textual Discursiva.

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

CRE - Coordenadoria de Registro Escolar.

DV – Deficiente Visual.

EdIFS – Editora Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

EMI – Ensino Médio Integrado.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

IBC – Instituto Bejamin Constant.

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico.

IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Catarinense.

IFCE- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul.

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

IFS – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

ISBN – International Standard Book Number.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LBI – Lei Brasileira de Inclusão.

MEC – Ministério da Educação.

NBR 9050:2020 - Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

NAEDI – Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva.

NEVIS - Núcleo de Enfrentamento à Violência e Assédio.

NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas.

NIGEDS - Núcleo de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PE – Produto Educacional.

PNE – Política Nacional de Educação.

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PROEN – Pró-reitoria de Ensino.

ProfEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

ROD – Regulamento de Organização Didática.

SEESP - Secretaria de Educação Especial.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

TALE – Termo de Assentamento Livre e Esclarecido.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TECNEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais: breve retrospectiva histórica acerca das práticas educativas no Brasil.....	21
2.2 Educação Profissional e Tecnológica: formação humana integral e inclusão	31
2.2.1 A perspectiva de inclusão na Rede Federal de Ciência e Tecnologia a partir de 2000.	34
3 METODOLOGIA	40
3.1 Local da Pesquisa, Universo e Amostra	41
3.2 Riscos e Benefícios.....	43
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	46
3.4 Métodos de Análise de Dados.....	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
4.1. Barreiras Arquitetônicas	51
4.2. Barreiras Atitudinais	57
4.3. Barreiras Pedagógicas.....	62
4.4. NAPNE: referência em inclusão	66
4.5 Validação Produto Educacional	70
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada para alunos com Deficiência Visual do Campus Aracaju.....	83
APÊNDICE B – Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de 18 anos ou emancipados	86
APÊNDICE C – Termo/Registro De Consentimento Livre E Esclarecido (Para Responsável Legal Pelo Menor De 18 Anos)	89

APÊNDICE D – Termo/Registro de Assentamento Livre e Esclarecido (TALE) para menores de 7 a 18 anos	92
APÊNDICE E – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento	95
APÊNDICE F – Termo de Compromisso e Confidencialidade	96
APÊNDICE G – Carta de Anuênciia	97
APÊNDICE H – Roteiro do Grupo Focal	998
APÊNDICE I – Produto Educacional ACESSIFS: um guia para a inclusão	99

1 INTRODUÇÃO

Abordar a questão da inclusão é urgente, considerando que o Brasil possui 17,2 milhões de pessoas com necessidades específicas. Destas, 6,5 milhões possuem deficiência visual. O Nordeste concentra 9,9% dessa população, e em Sergipe, há cerca de 80 mil pessoas, das quais aproximadamente 75 mil foram diagnosticadas com baixa visão, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados no Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022).

Considerando esses dados, fica evidente que, para a realização de um estudo voltado às pessoas com deficiência visual, é fundamental destacar e propor estratégias que garantam a efetiva inclusão, especialmente no âmbito educacional. De acordo com Bill (2017, p. 81), a “inclusão social deve ser um processo que busca construir um novo modelo de sociedade, onde as pessoas não sofram discriminação por estarem com alguma deficiência”.

Posto isso, a relevância do tema desta pesquisa fica evidente, especialmente se considerarmos que pessoas com necessidades específicas, em particular as com deficiência visual, permaneceram durante longos períodos à margem da sociedade, invisibilizadas, excluídas e segregadas, sendo vítimas de diversas formas de violação que freqüentemente as privam do direito à dignidade e ao pleno exercício da cidadania.

Conforme destaca Marco (2020), o preconceito contra indivíduos com algum tipo de deficiência nega a pluralidade e a autonomia desses sujeitos. Nesse contexto, observa-se que ao longo da história, movimentos organizados, majoritariamente protagonizados por pessoas com deficiência, desempenharam papel fundamental na luta pelo reconhecimento da cidadania e consolidação de direitos. Esses movimentos foram decisivos para a formulação, implementação e aprovação de políticas públicas voltadas à inclusão e à garantia de direitos desses cidadãos.

No Brasil, foi a partir da promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidos de forma mais ampla e efetiva, promovendo uma mudança significativa no cenário social brasileiro. Essa legislação estabeleceu princípios fundamentais capazes de garantir a igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação plena dessas pessoas na sociedade, incluindo o acesso à educação, trabalho, saúde e cultura.

No campo da educação, especificamente, esta lei reforça a necessidade de promover ambientes inclusivos, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes com

deficiência, assegurando-lhes o direito à aprendizagem de forma equitativa. Assim, representa um marco legal que busca eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais em prol da promoção da inclusão social e do exercício da cidadania por essas pessoas.

Passados dez anos da promulgação da LBI, apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar ainda se mostra parcial, sobretudo no campo da EPT. Isso decorre, em grande parte, da persistência de condutas preconceituosas e estereotipadas que permeiam diferentes contextos socio-históricos, e que ainda dificultam a verdadeira inclusão dessas pessoas em todos os âmbitos.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência visual frequentemente enfrentam barreiras que comprometem sua participação plena na vida social e acadêmica. Tais barreiras podem ser de natureza arquitetônica, como a ausência de recursos de acessibilidade nos espaços físicos; atitudinal, manifestada por preconceitos, discriminações e condutas excludentes de colegas, professores e demais profissionais; ou pedagógica, caracterizada pela insuficiência de metodologias inclusivas e de práticas pedagógicas capazes de atender às suas necessidades específicas.

Segundo Mantoan (2017), essas dificuldades estão intrinsecamente relacionadas às injustiças sociais e ao rebaixamento de expectativas quanto às possibilidades de convivência e desempenho desses indivíduos em ambientes familiares, escolares e laborais. Desse modo, tais barreiras não apenas restringem o acesso, mas também reforçam desigualdades, posicionando as pessoas com deficiência visual em desvantagem em relação às demais. Esse cenário evidencia a necessidade de ações mais efetivas e transformadoras para a promoção de uma inclusão plena e equitativa.

Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se limita à garantia dos direitos constitucionais à educação, mas representa, sobretudo, um passo fundamental para o fortalecimento da cultura de respeito à diversidade no ambiente educacional. Ademais, configura-se como uma oportunidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem, autonomia e participação social desses estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, independentes e aptos a atuar de forma ativa na sociedade.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), a presença de estudantes com deficiência visual é uma realidade. O reconhecimento dessa realidade fomentou o interesse em investigar a situação dos discentes com deficiência visual matriculados na instituição. Ao consultar, em 2024, os dados disponíveis no Módulo

Necessidades Educacionais Específicas, localizado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), foi possível verificar que o IFS contava com 15 estudantes com deficiência visual matriculados. Considerando que essas pessoas integram a referida comunidade acadêmica, entende-se que, a partir desse momento, a instituição assume o compromisso e a responsabilidade de realizar as adequações necessárias para que esses estudantes tenham condições de igualdade em seu percurso acadêmico, garantindo sua permanência e êxito educacional.

Na condição de assistente social com sete anos de atuação como servidora no IFS – Campus Glória busco enfrentar as desigualdades sociais presentes no ambiente escolar mediante intervenções voltadas ao atendimento das demandas sociais dos estudantes. Nessa seara, é sabido que jovens com algum tipo de limitação enfrentam expressivos obstáculos para serem plenamente compreendidos em suas necessidades e incluídos nos grupos.

Em contrapartida, também se faz notória a angústia dos profissionais ao tentarem conduzir tais situações da melhor forma possível. Portanto, inserida nesse contexto complexo, emergiu a preocupação específica com as pessoas com deficiência visual (baixa visão, cegueira e visão monocular¹), sobretudo em relação às implicações das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas no processo de inclusão e no fortalecimento do sentimento de pertencimento desses indivíduos.

Ainda em âmbito pessoal, a sensibilização para a temática da deficiência visual foi fortalecida durante minha formação profissional, quando realizei estágio extracurricular no Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP), instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. Essa experiência foi relevante, pois me possibilitou a aproximação com a realidade vivenciada por pessoas cegas e com baixa visão, ampliando minha percepção acerca de suas especificidades, potencialidades e limitações.

Anos mais tarde, vivenciei, no âmbito familiar, a perda da visão de meu pai, o que aprofundou minha compreensão sobre o tema. Essas experiências permitiram compreender que, apesar das dificuldades presentes no cotidiano, é possível promover a inclusão quando se adota a equidade como princípio orientador.

Deste modo, a escolha deste tema reflete uma motivação tanto profissional quanto pessoal, voltada a contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, que respeite as diferenças e potencialize as habilidades de cada indivíduo. Para tanto, é necessário o

¹A Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021 instituiu e classificou a visão monocular (quando a pessoa enxerga por apenas um dos olhos) como deficiência sensorial, do tipo visual.

envolvimento de todos os atores do processo educacional, bem como a oferta de suporte adequado às pessoas com deficiência visual, possibilitando-lhes explorar o mundo e exercer o direito de ir e vir com autonomia.

Portanto, ao exercer minha profissão em defesa do fortalecimento da inclusão escolar, sobretudo de grupos em situação de maior vulnerabilidade, tendo em vista que todos os estudantes tenham assegurados os direitos de acesso, permanência e êxito acadêmico, não poderia me manter alheia e indiferente ao público que ora me proponho a investigar. Ademais, considerando minha atuação como mediadora das relações entre docentes e discentes, sob uma perspectiva de acolhimento às demandas daqueles que requerem intervenções específicas, reconheço a importância de aprofundar o debate e as práticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência visual.

Assim, atuando na linha de frente do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFS – Campus Glória, e por meio do trabalho desenvolvido junto à equipe, proponho a discussão sobre este tema, com o intuito de aprimorar o atendimento aos sujeitos diretamente envolvidos. Nesse contexto, a realização desta pesquisa em nível de mestrado, apresenta-se como uma oportunidade para ampliar os conhecimentos acerca da inclusão e, igualmente, contribuir de maneira mais efetiva para as causas das pessoas com deficiência visual, desmistificando concepções equivocadas e favorecendo abordagens mais assertivas no atendimento às suas especificidades no âmbito do IFS.

Para subsidiar a investigação, foi realizado um levantamento preliminar nas Bases de Dados do Observatório do ProfEPT, no período de 2019 a 2025, utilizando como descritores os termos “inclusão” e “pessoas com deficiência visual”. Cabe salientar que a escolha dessa plataforma justifica-se por estar vinculada ao Mestrado Profissional relativo a essa pesquisa e que o recorte temporal adotado deve-se ao fato de que, a partir de 2019, os Mestrados Profissionais associados ao ProfEPT passaram a apresentar as primeiras dissertações aprovadas.

Quanto aos resultados desta busca, foi identificado um número reduzido de estudos que abordam a inclusão de pessoas com deficiência visual na Rede ProfEPT, evidenciando o caráter incipiente desse tipo de abordagem nas dissertações do Programa, conforme demonstrado no Quadro 1 (abaixo).

Quadro 1: Levantamento de dados de dissertações de mestrados do ProfEPT sobre pessoas com deficientes visuais na EPT

(continua)

INSTITUIÇÃO	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES
ASSOCIADA (IA)/ANO	
IFAM/2019	A EPT de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí - história de vida dos egressos.
IFCE/2020	Inclusão Educacional: acessibilidade dos usuários com deficiência visual e/ou motora da biblioteca IFCE - Campus Fortaleza.
IFC/2020	Portfólio Formativo: uma proposta de formação continuada sobre práticas pedagógicas e materiais didáticos acessíveis para a inclusão de estudantes cegos.
IFPA/2020	Um olhar sobre inclusão e ensino de genética para cegos no Ensino Médio Integrado.
IFPA/2021	Esportes Adaptados e inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física.
IFSUL/2021	Educação inclusiva e pessoas com deficiência visual: trajetória da primeira discente no IFSUL - Campus Charqueada
IFRJ/2021	Uma abordagem para formação e o desenvolvimento profissional docente, modalidades normal: atividades adaptadas para alunos com deficiência visual.
IFMS/2021	Uso de modelos concretos desenvolvidos a partir da impressora 3D no ensino de Biologia Celular a estudantes do DF.
IFAC/2021	A inclusão dos estudantes com deficiência visual no IFAC sob múltiplos olhares numa perspectiva colaborativa.
IFAC/2021	Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino: nova concepção na formação inicial e continuada de professores Instituto Federal do Acre
IFSC/2022	A inclusão de alunos com deficiência visual em cursos de educação profissional: proposta de um guia de orientação profissional.
IFPE/2022	Inclusão dos estudantes com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica no IFPE - Campus Recife
IFPR/2023	Discursos sobre inclusão: avaliação de recursos especializados para o ensino de Artes Visuais para estudantes com deficiência visual no Ensino Médio Integrado

(conclusão)

INSTITUIÇÃO	
ASSOCIADA (IA)/ANO	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES
IFAM/2024	O papel da Capne na Educação Profissional e Tecnológica: uma perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência visual
IFTO/2025	Fomentando a inclusão de Pessoas com deficiência visual no Ensino Médio Integrado em Edificações: construindo pontes para uma formação humana integral

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Conforme apresentado no Quadro 1, verifica-se que o sistema do Observatório não registra dissertações de mestrado elaboradas por estudantes da Instituição Associada (IA) de Sergipe que abordem, de forma direta, a temática da deficiência visual. Tal lacuna evidencia a necessidade de refletir e sistematizar informações sobre a inclusão educacional desse público, de modo a subsidiar estratégias que garantam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual no IFS, tendo como base o reconhecimento das especificidades de cada indivíduo e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, Silva (2014) ressalta que as atividades escolares e extraescolares devem ser planejadas para atender a todos, respeitando suas potencialidades e limitações. Reforçar esse entendimento é essencial para que as práticas educacionais se orientem pelo princípio de que o acesso à educação constitui um direito universal, o qual requer o reconhecimento e a legitimação da escola como um espaço verdadeiramente inclusivo, aberto a todos os estudantes.

Assim, partindo do pressuposto de que é possível promover um ambiente escolar acolhedor, que respeite a diversidade e promova a equidade, torna-se fundamental estabelecer condições de acessibilidade plena, conferindo à instituição um caráter genuinamente inclusivo. Considera-se que apenas por meio de uma observação atenta e sensível às particularidades de cada indivíduo é possível compreender suas necessidades específicas e, consequentemente, desenvolver intervenções eficazes.

Dessa forma, este estudo desenvolveu estratégias com vistas para o propósito de identificar as especificidades dos discentes com deficiência visual, a fim de atender suas demandas ao longo do itinerário formativo, tornando-os partícipes ativos do processo educativo. Para isso, teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Em que

medida o Campus Aracaju do IFS está devidamente estruturado, física e humanamente, para atender às demandas formativas de estudantes com deficiência visual, de modo a proporcionar uma formação omnilateral?

De modo complementar, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- A) Identificar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que podem comprometer a inclusão de estudantes com deficiência visual no IFS;
- B) Investigar a efetividade das medidas de acessibilidade adotadas no IFS para atender a especificidade dos alunos com deficiência visual;
- C) Realizar levantamento acerca da compreensão dos estudantes com deficiência visual em relação à política de inclusão adotada no IFS;
- D) Elaborar um Produto Educacional (PE), na forma de um guia de orientação e mobilidade, contendo informações sobre a localização dos espaços institucionais do IFS - Campus Aracaju. O material será disponibilizado em formato impresso, com letras ampliadas para atender estudantes com baixa visão, e também poderá ser acessado por meio de QR Code, que oferecerá o arquivo em formato PDF e sua respectiva audiodescrição, destinada a pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Este estudo fundamenta-se em autores consolidados que oferecem sustentação teórica ao diálogo proposto, tais como Frigotto (2010), Ciavatta (2012), Ramos (2010), Januzzi (2012), Mantoan (2015), Mosquera (2012), Freitas (2020), Figueira (2021), Laplane e Goes (2013), Bill (2017), Matos (2017) e Sacristán (2017), entre outros, que abordam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da educação inclusiva e da deficiência visual.

A fundamentação teórica está estruturada em duas subseções interligadas: a primeira, intitulada “Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais: uma retrospectiva histórica acerca das práticas educativas no Brasil”, e a segunda, com o título “Educação Profissional e Tecnológica: a formação humana integral e a proposta de inclusão”. A partir dessas perspectivas, buscou-se promover uma reflexão sobre o contexto da inclusão social e escolar no país, com ênfase na EPT, a partir dos anos 2000.

Na primeira subseção, apresenta-se uma breve contextualização das fases pelas quais passou a implementação da educação especial no Brasil — exclusão, segregação, integração e, atualmente, a perspectiva de inclusão —, evidenciando as condutas historicamente adotadas

pela sociedade em relação às pessoas com necessidades específicas e os impactos resultantes no contexto educacional contemporâneo. Já a segunda subseção se inicia com a apresentação da proposta de formação na EPT, que incorpora o viés da formação humana integral, seguida da discussão acerca da política de inclusão adotada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir dos anos 2000, no âmbito dessa modalidade de ensino.

Considerando os estudantes como protagonistas de sua trajetória e detentores de plena capacidade para identificar aspectos presentes no ambiente escolar que possam comprometer sua aprendizagem, permanência e sucesso educacional, a pesquisa buscou conhecer a realidade vivenciada por esses discentes na instituição, com enfoque nos aspectos pedagógicos, arquitetônicos e atitudinais, correlacionando-os à perspectiva de inclusão a partir de sua própria ótica. Parte-se do pressuposto de que uma investigação que busca informações diretamente na fonte, ou seja, junto aos sujeitos envolvidos na questão, tende a ser mais assertiva e, consequentemente, mais efetiva.

Ademais, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa-ação e com utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupo focal, ambos voltados para o público-alvo desta pesquisa: estudantes com deficiência visual regularmente matriculados no IFS – Campus Aracaju. O estudo foi conduzido na Linha de Pesquisa II do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) — Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica —, tendo como direcionamento o Macroprojeto 6: Organização de Espaços Pedagógicos na EPT.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aporte teórico desta pesquisa está estruturado em duas subseções fundamentadas em autores como Frigotto (2010), Ciavatta (2012), Ramos (2010), Jannuzzi (2012), Mantoan (2015), Mosquera (2012), Freitas (2020), Figueira (2021), Laplane (2013), Bill (2017) e Matos (2017), entre outros, que abordam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da Educação Inclusiva e da Deficiência Visual, temas centrais nesta pesquisa.

As bases que evidenciam a relevância da EPT para estudantes com deficiência visual, por seu caráter formativo omnilateral, são estruturadas a partir das contribuições de Gaudêncio Frigotto (2012), Maria Ciavatta (2012) e Marise Ramos (2010, 2017). Tal perspectiva confere à EPT um elevado potencial para efetivar a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais.

No campo da inclusão, a pesquisa conta com o respaldo teórico de Tereza Mantoan (2015), Naiara Roberta Matos (2017), Adriana Lia Friszman de Laplane (2013) e Emílio Figueira (2021), entre outros que tratam com profundidade o tema. Destaca-se, ainda, Bill (2017), especialista em Educação de Pessoas com Deficiência Visual e pessoa com deficiência visual, cuja experiência pessoal confere legitimidade e lugar de fala, por vivenciar cotidianamente os obstáculos impostos pela sociedade.

A discussão teórica proposta inicia-se com um resgate histórico das condições vivenciadas por pessoas com necessidades específicas nos diferentes contextos sociais e históricos do Brasil, destacando as práticas pedagógicas adotadas em cada período. Parte-se da perspectiva da exclusão, seguida pelos estágios de segregação e integração, culminando na busca pela efetivação da perspectiva de inclusão.

Na subseção seguinte, aborda-se a EPT no contexto da formação humana integral, apresentando a política de inclusão desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir dos anos 2000. Esse recorte temporal foi adotado para evidenciar as ações de inclusão implementadas nesse período, em consonância com parâmetros nacionais e internacionais, configurando-se como oportunidade concreta de inserção educacional para estudantes com deficiência visual.

2.1 Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais: breve retrospectiva histórica acerca das práticas educativas no Brasil.

Esta subseção inicia-se com a Figura 1 (abaixo), que ilustra, de forma didática, as fases que serão descritas posteriormente, representando-as com clareza para facilitar a compreensão. A partir dessa representação é possível obter um panorama histórico de como, ao longo do tempo, as pessoas com deficiência foram tratadas pela sociedade e como essas práticas repercutem no contexto escolar.

Figura 1: Ilustração do panorama histórico da exclusão a inclusão das pessoas com deficiência.



Fonte:<https://bitlybr.com/Plozp> (2025).

Observa-se, na Figura 1, as transformações ocorridas ao longo dos anos em relação à inserção das pessoas com deficiência na vida social. Essas mudanças simbolizam alterações nas percepções e nas formas de aceitação em diferentes contextos históricos, revelando uma sociedade que, frequentemente, tratou aqueles considerados “diferentes” com discriminação. Ao abordar tais comportamentos, Jannuzzi (2012, p. 10) ressalta que são “profundamente condicionados pelas conveniências da ‘normalidade’. Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade”.

O exposto evidencia a necessidade de reflexões sobre a equidade, ou seja, sobre a importância de reconhecer as singularidades humanas e priorizar o atendimento às especificidades de cada indivíduo, sobretudo no contexto educacional. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, uma breve caracterização das fases ilustradas na Figura 1. O fato é que, historicamente, houve períodos em que a sociedade adotou condutas de total exclusão das pessoas com deficiência, as quais eram confinadas em seus lares e privadas de qualquer relação social. Oliveira Neto (2017) registra que nesses períodos, famílias ocultavam seus parentes com algum tipo de necessidade específica, isolando-os nos fundos das residências ou, em casos extremos, abandonando-os.

No Brasil, práticas de exclusão de pessoas com deficiência já eram observadas antes mesmo da chegada dos portugueses. Entre alguns povos indígenas, indivíduos que não apresentavam características físicas consideradas perfeitas eram excluídos do convívio social. Figueira (2021, p. 20) descreve de forma clara esse período de exclusão ao registrar que “quando nascia uma criança com deformidades físicas, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que se traria maldição para a tribo [...] uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los nas montanhas”. Mesmo após a chegada dos portugueses, até meados do Período Imperial, essa realidade pouco se alterou.

Contudo, embora a prática predominante fosse o abandono de pessoas com algum tipo de deficiência, a partir de meados de 1700 observa-se a criação das Rodas dos Expostos², espaço que acolhia crianças abandonadas. Segundo Januzzi (2012), esses locais podem ter desempenhado papel relevante na vida de algumas pessoas com anomalias³ que eram deixadas por suas famílias por diversos motivos. Esse período foi marcado pela concepção de que pessoas com deficiência eram incapazes e, portanto, não necessitavam de escolarização. Freitas (2020, p. 23) destaca que “na fase de exclusão, as pessoas com deficiência eram ignoradas pela sociedade e não recebiam nenhuma atenção educacional; neste contexto, a deficiência era entendida como resultado de possessões diabólicas ou feitiçaria”.

Tal concepção justificava o abandono e a negação do acesso à educação para pessoas com deficiência, privando-as do direito de ampliar seus conhecimentos e de estabelecer relações interpessoais para além do núcleo familiar. Nessa perspectiva, Marco (2020, p. 71) pontua que “uma criança com deficiência que é negada de ir à escola, é negada de um primeiro contato com a sociedade”. Ainda nesse contexto, Moreira (1999, p. 121) complementa:

Sem interação social, ou sem intercâmbio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, não há ensino, não há aprendizagem e não há desenvolvimento. Interação e intercâmbio implicam, necessariamente, que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem falar e tenham oportunidade de falar.

Observa-se que a ausência de convívio social compromete significativamente o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Moreira (1999) corrobora essa compreensão ao trazer para a discussão as teorias de aprendizagem, contemplando as ideias de Vygotsky, ao destacar a

²Foi instituída pela Lei Provincial nº 9 de 22 de novembro de 1837, com a finalidade de acolher e proteger as crianças abandonadas. Chamava-se assim porque as crianças eram colocadas dentro de uma roda de madeira, especificamente construída para esse fim.

³Termo utilizado para se referir a anormalidades, irregularidades de um corpo. Atualmente em desuso quando se refere a pessoas com deficiência, em virtude de ser altamente pejorativo.

importância do meio para o desenvolvimento cognitivo humano, afirmando que tal desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ocorre.

Nessa mesma perspectiva, Illeris (2013), ao abordar a importância da interação no processo de aprendizagem, assinala que ela pode ocorrer por meio da percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade e participação. Reafirma, assim, que o desenvolvimento do indivíduo é de natureza socio-histórica e, para se expandir, requer necessariamente a interação social.

Dessa forma, constata-se que condutas excludentes são extremamente prejudiciais, uma vez que a aprendizagem está intrinsecamente relacionada à vida social. Jarvis (2012) reforça esse entendimento ao afirmar que a aprendizagem é influenciada pelo contexto social em que ocorre. Estamos imersos em nossa cultura e, portanto, sem interação social, não adquirimos conhecimentos, o que compromete diretamente nosso desenvolvimento.

A segunda fase, denominada “fase de segregação”, caracteriza-se pelas primeiras iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Freitas (2020) esclarece que, nesse período, acreditava-se que a melhor forma de promover a aprendizagem era por meio da organização de grupos homogêneos, fundamentada em um paradigma sistêmico. Nessa mesma direção, Figueira (2021) acrescenta que os educadores passaram a desempenhar o papel de organizar classes compostas por estudantes que apresentavam a mesma capacidade de aprendizagem e o mesmo nível de desenvolvimento intelectual.

Situa-se nesse momento histórico o marco do surgimento da educação especial, cujo ponto de partida foi voltado para Cegos e Surdos. A primeira iniciativa destinada a estudantes com deficiência visual ocorreu em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁴, atualmente denominado Instituto Benjamim Constant (IBC)⁵. Mais tarde, em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, com o objetivo de ampliar o atendimento a outros grupos de pessoas com deficiência.

Essas iniciativas ocorreram na segunda metade do Período Imperial, sob a influência política de pessoas ligadas à realeza⁶, sendo marcada por forte inspiração francesa, uma vez que a França era referência na Europa em assuntos relacionados a esse público. Conforme Januzzi (2012), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos funcionava em regime de internato e destinava-se ao ensino primário, à

⁴Foi criado pelo Imperador Dom Pedro II através do Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854, e tinha por atribuição ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de o de música, bem como ofícios fabris. Atualmente chama-se Instituto Benjamim Constant (IBC) e se constitui em um centro de referência nacional para questões relativas à deficiência visual.

⁵O Instituto mantém-se como um centro de excelência e de referência nacional na área, com atividades voltadas para o atendimento de necessidades acadêmicas, reabilitação, médicas, profissionais, culturais, esportivas e de lazer da pessoa cega ou com visão subnormal.

⁶O Imperial Instituto dos meninos Cegos brasileiro tem sua origem ligada a José Álvares de Azevedo estudou em Paris, que ao retornar ao país em diálogo com o médico do Imperador, o senhor José Francisco Xavier Sigaud que exerceu influência junto ao imperador para a criação do Instituto.

educação moral e religiosa, ao ensino de música, a ofícios fabris e a trabalhos manuais. Nota-se, assim, a estreita relação entre a educação ofertada e a preparação para o exercício de um ofício.

Entretanto, a criação desses institutos foi limitada recebendo pouca atenção do imperador e reduzidos investimentos. Isso porque a educação ainda não se constituía como prioridade para a sociedade brasileira da época. Considerando que, naquele momento, a organização social permanecia sob o domínio da escravidão, as atividades econômicas eram majoritariamente rurais, o país apresentava baixo índice de urbanização e as práticas educacionais eram rudimentares. Nesse contexto, a sociedade demandava um número restrito de pessoas instruídas e, consequentemente, poucos indivíduos tinham acesso à educação, a qual era voltada principalmente aos filhos de famílias abastadas e, em alguns casos, os libertos. Januzzi (2012) ressalta que a maior parte da população era iletrada, existiam poucas escolas e apenas as camadas sociais alta e média recorriam à educação formal, frequentemente por meio do ensino domiciliar.

No início do período Republicano, observa-se a criação das primeiras escolas especiais, voltadas para deficiências específicas. Posteriormente, surgiram outras instituições, em suas maioria vinculadas a grupos religiosos ou filantrópicos, como: o Instituto São Rafael⁷ criado em 1926; o Instituto de Cegos Pedro Chico⁸; fundado em 1928; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil⁹; instituída em 1946; a Sociedade Pestalozzi¹⁰ criada em 1932; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE¹¹), fundada em 1954. Essas organizações prestavam atendimento a públicos específicos e desempenharam papel importante no atendimento educacional especializado.

Nesse período, nota-se a presença marcante de médicos vinculados a tais instituições, seja na direção, seja na atuação direta. Januzzi (2012) ressalta que o interesse desses profissionais pelo campo educacional pode estar relacionado à busca por respostas para casos mais graves. Essa vinculação refletiu-se na forma como a assistência era prestada, de modo que algumas instituições foram criadas com classes especiais anexas a hospitais psiquiátricos, reforçando a associação entre atendimento educacional e questões de saúde. Tal separação contribuiu para a institucionalização do estigma social relacionado à deficiência.

⁷Criado em 02 de setembro de 1926 na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais para atendimento aos cegos.

⁸Criado em 07 de outubro de 1928, a partir do apelo do Dr. José Pereira Gomes, médico oftalmologista. O instituto solicitou à Campanha das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo a vinda das Irmãs para a direção da casa. As irmãs chegaram para colocar em prática a caridade criativa.

⁹Fundada em 1946 por Dorina Nowill com apoio de amigos e pessoas interessadas. Tinha como objetivo principal produzir e distribuir livros em Braille.

¹⁰Foi criada em 1932 por Helena Antipoff em Minas Gerais, dedicada à educação de indivíduos excepcionais.

¹¹A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

A partir da década de 1930, intensificou-se a criação de instituições filantrópicas, processo que reforçou a institucionalização. Nesse contexto, educadores envolvidos com a educação de pessoas com deficiência passaram a utilizar a expressão ensino emendativo¹², sobre o qual Januzzi (2012) destaca que era destinado aos chamados “anormais do físico” (cegos, surdos e pessoas com deficiências motoras), “anormais de conduta” e “anormais de inteligência”.

Mas é nos anos de 1950, durante o governo de Juscelino Kubtcheck, que se verificou a adoção de uma política favorável às pessoas com deficiência, com a ampliação de escolas especiais, clínicas e serviços particulares. O país vivia um momento de industrialização, que demandava mão de obra qualificada e profissionais especializados, contexto que contribuiu para ampliar a preocupação com a educação.

O fortalecimento da educação especial ocorreu na década seguinte, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que, no Título X, empregou o termo Educação dos Excepcionais¹³ e incluiu dois artigos específicos sobre o tema, a saber:

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 fase de integração tem início quando a sociedade passa a questionar o atendimento segregado prestado às pessoas com deficiência, o qual já não era amplamente aceito. A partir desse momento, as ações oficiais substituem as iniciativas isoladas anteriormente existentes. Na década de 1970, surgem as primeiras medidas voltadas à normalização e à integração. Segundo Silva (2012), esse período é caracterizado pela aceitação, por parte das escolas regulares, da matrícula de alunos com deficiência, seja em classes comuns, seja em classes especiais dentro dessas instituições.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 24) “[...] classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as “diferenças, porém ao mesmo tempo muitas delas conseguiram desenvolver nos ditos excepcionais¹⁴ habilidades que nem sempre a escola regular dava conta”. Schlunzen Junior e Hernandes (2011) corroboram essa análise ao afirmar, em ‘As dimensões do não ver’, que a integração não exigia mudanças estruturais ou pedagógicas significativas; tratava-se apenas da aceitação da presença de pessoas com deficiência, desde que

¹²Significa corrigir falta, tirar defeito.

¹³Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Termo em desuso, pelo caráter pejorativo. Na perspectiva da inclusão o termo adotado é pessoa com deficiência.

¹⁴Termo que foi utilizado para se referir as pessoas com deficiência à época e que fora consolidado na constituição de 1961. Helena Antipoff explica que está relacionado àquelas crianças e adolescentes que possuem uma ou mais características (mentais, físicas ou sociais) que destoa do seu grupo ou meio social.

estas fossem capazes de se adaptar às condições existentes. Em outras palavras, havia a inserção desses estudantes nas instituições de ensino, mas sem interação efetiva com os demais alunos e sem quaisquer adequações às suas necessidades específicas.

Nessa fase, embora a sociedade passasse a inserir essas pessoas no espaço educacional, elas permaneciam realizando atividades isoladas. Matos (2017, p. 46) complementa, afirmando que a integração “colabora para inserir a pessoa com deficiência na sociedade, desde que ela conseguisse superar as barreiras físicas e acadêmicas, moldando-se ao sistema estabelecido”. O foco, portanto, ainda recaía sobre as limitações, e não sobre a remoção das barreiras. Os alunos eram inseridos na escola regular sem que os espaços passassem por adaptações necessárias para atender às suas especificidades.

Souza e Oliveira (2021) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a escola, ao negar a deficiência do estudante, o obrigava a se adaptar ao modelo estabelecido, sem realizar modificações que viabilizassem seu atendimento adequado. Mantoan (2015, p. 10) segue a mesma linha de raciocínio, ao afirmar que o período de integração “nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos”. Tais análises evidenciam que, na implementação do processo de integração, as instituições de ensino não estavam alinhadas à necessidade de readequar o atendimento às pessoas com deficiência, limitando-se a adotar uma nova roupagem para práticas já existentes, moldadas à conveniência do momento.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp)¹⁵, com a responsabilidade de promover, em todo o país, a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Segundo Januzzi (2012), esse centro tinha a função de articular e definir metas governamentais para organizar o atendimento que vinha sendo realizado pela sociedade. Contudo, não alcançou o objetivo ao qual se propunha, que era promover a integração.

A década de 1980 foi marcada pela intensa organização de movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência, que reivindicavam melhorias no atendimento prestado e respeito aos seus direitos. Januzzi (2012) cita, entre outros, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, fundada em 1984, e a União Brasileira de Cegos, que desempenharam papéis relevantes na luta pelos direitos das pessoas com deficiência visual. Em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)¹⁶, por meio do Decreto nº 93.481/1986, com o objetivo de divulgar orientações que facilitassem a integração. Entretanto, mantinham-se a cultura

¹⁵Criado por meio do decreto nº 72.425/1973 com a responsabilidade de promover, em todo país a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

¹⁶Foi instituída por meio do Decreto nº 93.481/1986.

assistencialista e a negação da deficiência por parte de familiares e da comunidade. Silva (2012) destaca que a criação da CORDE contribuiu para consolidar informações que evidenciaram a carência de recursos destinados ao desenvolvimento de ações voltadas à integração.

Ainda em 1986, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE)¹⁷. Entretanto, essa secretaria foi extinta quatro anos depois, em decorrência de reestruturações no Ministério da Educação. A partir de então, a Secretaria Nacional de Educação Básica passou a assumir a responsabilidade pela Educação Especial. Nota-se, portanto, que ocorreram mudanças significativas em um curto intervalo de tempo.

Ao final da década de 1980 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Carta Cidadã, que representou um marco para a educação inclusiva. O artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, p.130, 1988). Tal previsão significou um avanço, pois consolidou o direito à educação e ao convívio social, reconhecendo a necessidade de atendimento à diversidade dos sujeitos no mesmo ambiente escolar.

Essa realidade implica a necessidade de ampliar os espaços destinados ao atendimento das pessoas com deficiência, em uma perspectiva distinta da segregação. Contudo, tal ampliação, por si só, não garante a permanência e o êxito desses sujeitos, uma vez que persistem resistências e dificuldades em oferecer ambientes e práticas pedagógicas adequadas às especificidades de cada cidadão. Freitas (2020, p. 26) chama a atenção para o viés da integração e observa que:

Compreender a inclusão apenas como presença cria a falsa ideia de que garantir o acesso é o suficiente, com isso, a necessidade de acolhimento das singularidades e a remoção/adaptação de barreiras a fim de promover a permanência podem ser deixadas em segundo plano.

Marco (2020, p. 25) discute a inclusão e a define como um “conjunto de ações que combate a desigualdade de oportunidades originada por diferenças sociais. [...] é possibilitar, de modo efetivo, oportunidades iguais de acesso a bens e serviços [...] é termos pessoas diferentes em um mesmo espaço para pessoas diferentes”. Trata-se de um conceito assertivo e claro sobre a inclusão, o qual precisa ser urgentemente apropriado pela sociedade para que todos possam viver em condições de igualdade.

No início da década de 1990, surgem, ainda que timidamente, as primeiras tentativas de efetivar a inclusão, processo que permanece em construção. Segundo Mosquera (2012), a

¹⁷ Criada pelo Decreto nº 93.613/1986 e extinta em 1990, quando suas atribuições passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica.

perspectiva inclusiva enfrenta inúmeras dificuldades para consolidar-se, mas é fundamental para as pessoas com deficiência, de modo que deve persistir até que se torne efetiva. No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca¹⁸, elaborada em 1994, é considerada um marco na abertura das discussões e na disseminação dessa concepção, ao introduzir o conceito de “necessidades educacionais especiais”. O documento reafirma o compromisso com a educação para todos e representa uma mudança paradigmática na perspectiva educacional. Como afirma Menezes (2001, p. 1), a Declaração teve “o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social”.

A adesão do Brasil às diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca trouxe mudanças significativas na compreensão e no atendimento às pessoas com necessidades específicas. Mosquera (2012) ratifica essa percepção ao registrar que tal documento serviu de alerta para a necessidade de mudanças tanto em escolas públicas quanto em particulares, no que se refere à inclusão de todos, independentemente de suas potencialidades e limitações.

A partir desse marco, diversos documentos passaram a ser elaborados em consonância com os princípios e diretrizes da Declaração. Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, no Título III, artigo 4º, inciso III, estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais específicas deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, reafirmando o disposto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1996).

Mantoan (2015, p. 27) ressalta que, “diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. A partir desse contexto, instala-se uma crise paradigmática, em que as concepções vigentes passam a ter suas estruturas comprometidas, deixando de ser vistas como absolutas. Essa nova realidade, respaldada por instrumentos legais, impulsionou a ampliação das discussões acerca da inclusão escolar.

Em 2001, foi aprovada a Política Nacional de Educação (PNE). Mais tarde, em 2008, foi divulgado o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)¹⁹. Elaborado por um grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 555/2007, o documento, fruto de ampla discussão com a participação de especialistas renomados, entre eles Tereza Mantoan, tem como objetivo nortear as políticas educacionais a partir da

¹⁸Resultou das discussões realizadas na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais promovida pela Espanha e pela ONU e UNESCO, em junho de 1994. No qual foi reafirmado o compromisso com a Educação para Todos. A Declaração contém orientações para que ações sejam desenvolvidas nacionalmente no que se referem aos aspectos da política e organização, fatores relativos à escola.

¹⁹Documento elaborado por um grupo de trabalho nomeado através da portaria nº 555/2007.

concepção dos direitos humanos. Propõe mudanças nas práticas escolares, organizando-as de forma a favorecer a aprendizagem e o respeito às diferenças, rompendo, assim, barreiras que impedem o pleno exercício da cidadania.

O marco legal mais recente nesse campo foi a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essa legislação representou um avanço significativo, sobretudo no que se refere à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, pois assegura condições para que possam desenvolver seus talentos e habilidades em consonância com suas especificidades no processo de aprendizagem (Brasil, 2015).

A partir da concepção de Educação Inclusiva, inicia-se o trabalho voltado para as potencialidades. De acordo com Figueira (2021, p. 90), a educação inclusiva é entendida como a “provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios”. Nota-se, assim, que a atenção volta-se às especificidades do indivíduo e não às limitações decorrentes de sua deficiência.

A fase de inclusão fundamenta-se no paradigma crítico-materialista, o qual reconhece os diversos fatores que influenciam esse processo. Entretanto, para que o ambiente escolar se torne verdadeiramente inclusivo, é imprescindível promover uma mudança cultural que favoreça o respeito às diferenças. Isso significa que o simples acesso à educação não é suficiente; faz-se necessária a implementação de adequações capazes de atender às especificidades dos sujeitos. Conforme salientam Pieczkowski e Naujoks (2012, apud Freitas, 2020, p. 26):

A educação inclusiva tem um olhar atento à diversidade humana e suas diferentes necessidades [...] Vê-se como importante avaliar de que forma esse acesso tem ocorrido e como se dá a permanência das pessoas com deficiência [...] para que os obstáculos, caso existentes, sejam identificados e desconstruídos e que os profissionais sejam instrumentalizados a fim de promover uma inclusão verdadeira, marcada pelo acolhimento às diferenças e excelência na relação ensino-aprendizagem Propõe-se que a escola modifique currículos, métodos de ensino, avaliação e estrutura para que todos sejam incluídos. É necessário, portanto, que ocorram adequações amplas.

Souza e Oliveira (2021, p. 18) reforçam esse entendimento ao afirmarem que a educação inclusiva “dispõe não apenas sobre a necessidade de que ela seja de qualidade e para todos, mas que proporcione os modos e os meios para que sejam removidas as barreiras de aprendizagem, oportunizando a todos a participação efetiva no processo ensino-aprendizagem”. Nessa mesma direção, Mantoan (2015) observa que a perspectiva inclusiva pode ser associada à qualidade do ensino, pois pressupõe mudanças nas práticas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem conforme as especificidades de cada aluno.

Como podemos observar, a história nos mostra como as pessoas com necessidades específicas viveram, e ainda vivem, sem acesso a vários direitos, entre os quais, a educação. Negar-lhes o acesso à escolarização significa restringir o direito de ampliar conhecimentos, estabelecer relações interpessoais fora do núcleo familiar e, consequentemente, limitar a autonomia necessária ao exercício pleno da cidadania. Como explicita Marco (2020, p. 29), “não é novidade para ninguém que a educação é vital para a inserção de um sujeito na sociedade, tanto pensando em mercado de trabalho quanto para a cidadania”.

Diante do exposto, percebe-se que a trajetória da educação especial no Brasil e as práticas pedagógicas até aqui delineadas, evidenciam que a discussão em torno da inclusão escolar é recente e ainda carece de maior atenção. Mantoan (2017) ressalta que o projeto de inclusão está em andamento e não aguarda momento privilegiado: trata-se de um processo em construção e que demanda o engajamento de todos, uma vez que requer mudanças culturais e, sobretudo, a superação das barreiras impostas pelo preconceito, em favor do reconhecimento da diversidade. À luz dessa premissa, torna-se possível a construção de uma sociedade que assegure a igualdade de oportunidades a todos.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica: formação humana integral e inclusão

Sendo a educação um direito subjetivo de todos, bem como espaço de organização, produção e apropriação de conhecimentos, sua garantia é vital. Ramos (2017) ressalta que o direito à educação, em todos os níveis e modalidades, é fundamental para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reafirma esse entendimento ao estabelecer como responsabilidade da política educacional o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, p. 7). Tal perspectiva evidencia que o acesso à educação contribui para a inclusão social, ao permitir que grupos historicamente marginalizados tenham oportunidades de formação e qualificação, resultando em maior dignidade social.

No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 29, determina que esta deva integrar-se aos diferentes níveis e modalidades da educação, bem como às dimensões do trabalho e da tecnologia. Dessa forma, a EPT relaciona-se diretamente ao mundo do trabalho, configurando-se como espaço privilegiado para o combate à exclusão social, ao

possibilitar que pessoas com deficiência, inclusive visual, desenvolvam habilidades e autonomia que lhes permitam atuar de forma independente no mundo do trabalho.

A estreita relação entre trabalho e educação na EPT decorre da compreensão do trabalho a partir de sua base ontológica, na qual o considera como princípio educativo e rege a formação. Essa concepção articula teorias educacionais e práticas profissionais, permitindo aos estudantes compreender o contexto do mundo do trabalho e suas demandas.

Ainda nesse panorama, Ramos (2017) salienta que adotar o trabalho como princípio educativo, implica uma formação que reconhece o processo histórico e ontológico da existência humana. Nesse sentido, uma formação que assume o trabalho com tal perspectiva, considera sua dimensão ontológica, conforme descreve Frigotto (2012, p. 60): “[...] deriva do fato que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”.

Assim, esse entendimento é fundamental na estrutura da EPT, visto que o trabalho é compreendido como forma de conhecimento e, nesse contexto, a educação ultrapassa a mera instrução. A práxis, entendida como a articulação entre teoria e prática, torna-se um dos pilares formativos da EPT, promovendo um ciclo contínuo de reflexão e ação. A formação técnica, portanto, é acompanhada de uma sólida base teórica, que possibilita ao estudante não apenas executar tarefas, mas também compreender o contexto em que elas se desenvolvem, permitindo refletir sobre a aplicação dos conhecimentos em situações concretas do mundo real. Dessa forma, a práxis contribui para a formação de profissionais críticos e conscientes do meio em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, a EPT desempenha papel fundamental na formação de cidadãos preparados para atuar em um mundo em constante transformação, pois, ao interligar teoria e prática, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades. Conforme observa Frigotto (2012), trata-se de desconstruir concepções e práticas que apenas refuncionalizam as estruturas e ampliam desigualdades e, ao mesmo tempo, construir concepções de práxis capazes de transformar as relações sociais vigentes e os processos educativos.

Dessa maneira, essa modalidade de ensino se destaca não apenas pela relevância de sua formação técnica, mas também por sua capacidade de promover uma formação omnilateral, que considera o ser humano em sua totalidade. Araújo (2017, p. 12) pontuam:

visa à transformação individual e social, [...] concepção de educação contextualizada às aspirações do mundo juvenil, às suas vivências, às suas trajetórias e às suas histórias. [...] um projeto de formação integral comprometido com o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

Para Ramos (2017, p. 28) enfatiza que “as experiências, vividas pelos estudantes, nessas instituições, lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão ampliada de mundo”. Essa proposta de formação humana integral ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades específicas, constituindo-se como uma resposta às necessidades sociais e econômicas de cada contexto, promovendo a inclusão social e a cidadania.

Assim, ao articular conteúdos técnicos com aspectos éticos e sociais, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contribui para a formação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma responsável e inovadora em suas áreas. Ramos (2017) enfatiza que a profissionalização, sob essa perspectiva, não se limita a atender a demandas do mercado, mas incorpora valores éticos, políticos e conteúdos histórico-científicos que caracterizam a práxis humana.

Segundo Ciavatta (2012), a formação humana integral no ensino médio integrado busca garantir a uma formação completa, que possibilite a leitura crítica e a atuação consciente no mundo. Ou seja, trata-se de compreender a realidade para além das aparências, alcançando sua essência e totalidade. Nessa mesma direção, Ramos (2017) defende que o ser humano é fruto de relações histórico-sociais e, por isso, o processo educativo deve possibilitar ao estudante apreender, criticar e transformar a realidade em que está inserido.

Tal perspectiva está alinhada a uma educação que fomenta a consciência crítica e possibilita a transformação social, ao integrar dimensões fundamentais como Trabalho, Ciência e Cultura. Assim, a EPT dedica-se ao desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo não apenas competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs. Portanto, a formação humana integral propõe superar a fragmentação do ser humano, historicamente marcada pela divisão social do trabalho entre pensar e executar, dirigir e planejar (Ciavatta, 2012). Busca-se, assim, desenvolver competências que permitam ao indivíduo reconhecer e intervir em sua realidade, favorecendo a construção de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ante o exposto, comprehende-se que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) configura-se como um instrumento relevante para a inclusão e emancipação de pessoas com deficiência visual, uma vez que acolhe a diversidade dos estudantes ao oferecer uma formação que respeita e valoriza diferentes culturas, habilidades e realidades sociais. Tal perspectiva contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, favorecendo o respeito, o reconhecimento da diversidade e a efetivação da inclusão.

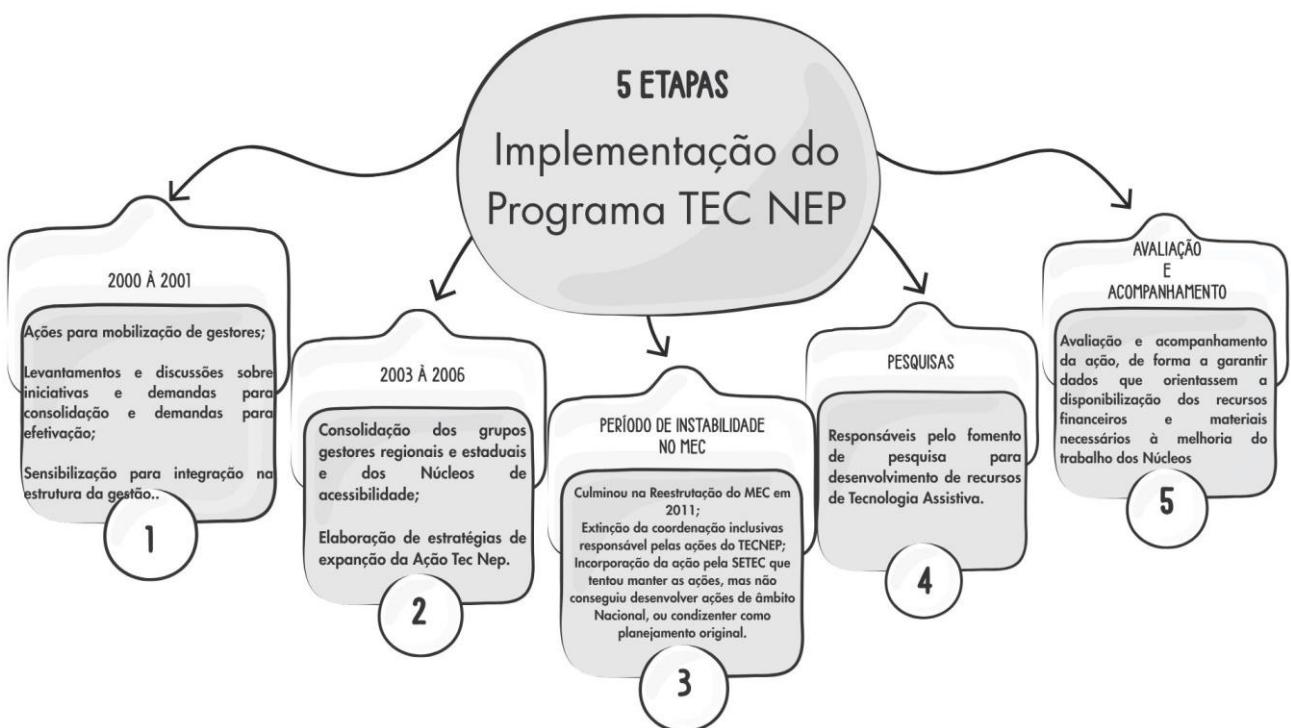
2.2.1 A perspectiva de inclusão na Rede Federal de Ciência e Tecnologia a partir de 2000.

A perspectiva de inclusão, em consonância com os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), iniciou-se formalmente em 2000 pelo Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Esse programa foi resultado de reuniões entre a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), e definiram os princípios gerais para o desenvolvimento da Educação Profissional Inclusiva (Vilaronga *et al.*, 2022).

O objetivo central do programa consistia em promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos ofertados pela Rede Federal de Ensino Tecnológico, possibilitando que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) desenvolvessem suas atividades sob a perspectiva da inclusão. Dessa forma, buscava-se assegurar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com êxito, além de oferecer condições para o desenvolvimento de habilidades, competências e autonomia necessárias à inserção no mundo do trabalho.

A proposta de implementação do TECNEP foi estruturada em cinco etapas, a serem desenvolvidas entre os anos de 2001 e 2011, conforme representado na ilustração a seguir.

Figura 2: Momentos para Implementação do Programa TECNEP



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das ações propostas pelo TECNEP, iniciou-se a implantação dos Núcleos de Apoio Pedagógico às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). Gradualmente, cada instituição da Rede Federal de Ensino passou a implementar seus respectivos núcleos. No âmbito do Instituto Federal de Sergipe (IFS), apenas em 2014 o Conselho Superior aprovou o regimento interno que regulamentou o NAPNE, por meio da Resolução nº 03, de 17 de janeiro de 2014, posteriormente revogada, sete anos mais tarde, com a aprovação da Resolução nº 76, de 6 de maio de 2021.

O NAPNE tem por finalidade promover a educação para a convivência, pautada no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades, com o objetivo de eliminar barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e metodológicas no IFS (IFS, 2021). De acordo com o Documento Base do TECNEP, esses núcleos constituem-se como “o principal lócus de atuação do processo de inclusão” (Brasil, 2000, p. 21). Em outras palavras, trata-se do setor responsável pela execução da política de inclusão, cuja função é articular pessoas e setores para o desenvolvimento de ações voltadas à implantação do TECNEP no âmbito das instituições, preparando-as para receber estudantes com necessidades específicas.

Desse modo, os NAPNE configuram-se como setores estratégicos de articulação, cuja missão central é mediar a discussão e disseminação da perspectiva de inclusão, com vistas à construção de um ambiente escolar em que todos os cidadãos coexistam livres de barreiras. Além

disso, são responsáveis pelo assessoramento, planejamento e execução de políticas institucionais voltadas à inclusão (IFS, 2021).

No IFS, a Política de Inclusão foi formalmente instituída pela Portaria nº 555, de 1º de março de 2019, que criou quatro Núcleos de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Inclusão, a saber: Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI); Núcleo de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual (NIGEDS); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); e Núcleo de Enfrentamento à Violência e ao Assédio (NEVIS). O artigo 2º da referida portaria define os objetivos de cada núcleo:

I – Promover a articulação com as Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, Gestão de Pessoas e Diretoria de Assuntos Estudantis no tratamento de questões relativas à promoção e defesa dos direitos humanos, diversidade e inclusão.

II – Propor à Reitoria a celebração de convênios e acordos de cooperação técnico-científica, de interesse de sua respectiva área de atuação.

III – Propor programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, afirmando expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito institucional.

IV – Subsidiar as pró-reitorias e diretorias sistêmicas com sugestões de temas relativos à promoção e defesa dos direitos humanos, diversidade, inclusão, cultura de paz e não violência para a capacitação e educação continuada da comunidade acadêmica.

V – Participar dos processos de construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos, a fim de garantir que as temáticas relativas à promoção e defesa dos direitos humanos, diversidade, inclusão, cultura de paz e não violência sejam contempladas em todos os cursos do IFS.

VI – Estabelecer parcerias com movimentos sociais comprometidos com a educação inclusiva e os direitos humanos.

VII – Desenvolver e divulgar materiais educativos e os resultados de estudos e atividades realizadas em eventos institucionais e publicações de natureza acadêmico-científica (IFS, 2021, p.1).

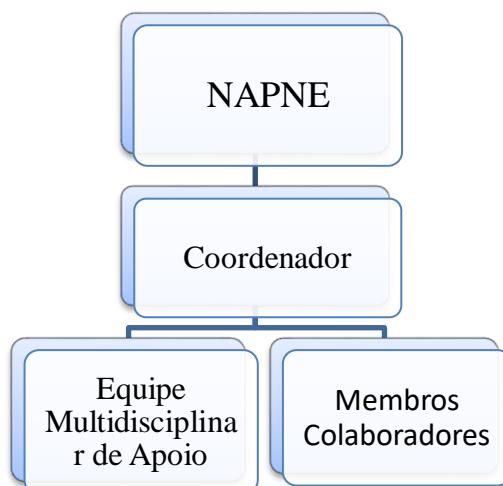
Para este estudo, interessa destacar apenas as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI), uma vez que este constitui o setor sistêmico responsável por promover e defender os direitos humanos, a diversidade e a inclusão (IFS, 2023). Subordinado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o núcleo tem a missão de “desenvolver e acompanhar as ações e as políticas voltadas para a inclusão das pessoas com necessidades específicas e para a diversidade na instituição” (IFS, 2023, p. 2). Entre suas principais competências, sobressai-se o assessoramento na eliminação de barreiras que inviabilizam a participação plena das pessoas nos espaços institucionais.

O NAEDI, portanto, atua como órgão sistêmico de assessoramento aos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), os quais desenvolvem atividades nos

campi do IFS com vistas à implementação de ações voltadas à inclusão escolar. Esse setor desempenha papel relevante no contexto educacional, na medida em que atua como mediador na redução das barreiras ainda existentes na instituição, combatendo práticas de exclusão e promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

O NAPNE tem como missão “estimular a atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças” (IFS, 2021, p. 10). No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2025), a missão do núcleo é reafirmada e ampliada, com o acréscimo do seguinte objetivo: “promover a educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva” (IFS, 2020, p. 101).

Figura 3: Organização do NAPNE



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 3 (acima) ilustra a estrutura organizacional do NAPNE. O núcleo é coordenado por um servidor efetivo, que pode ser técnico-administrativo ou docente. A equipe multidisciplinar de apoio pode ser composta por servidores efetivos, terceirizados ou contratados que atuam em áreas distintas, como administração, pedagogia, psicologia, serviço social, psicopedagogia, tradução e interpretação em Libras, bem como revisão em Braille. Além disso, podem integrar o núcleo, como membros colaboradores, egressos, estudantes e familiares.

Salienta-se que os profissionais especializados da educação inclusiva que atuam no Instituto Federal de Sergipe (IFS) são contratados com o respaldo da Lei nº 8.745 de dezembro de 1993, que

dispõe sobre contratações temporárias e excepcionais. Conforme o artigo 2º, inciso XII, essa legislação prevê:

admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação (Brasil, p.03, 1993).

No entanto, essa realidade torna a execução da política de inclusão vulnerável, uma vez que tais profissionais possuem vínculos empregatícios frágeis, o que compromete o acompanhamento e a continuidade dos atendimentos a estudantes com necessidades educacionais específicas. Ademais, as contratações são realizadas por meio de processos seletivos e apenas quando as demandas se apresentam.

De acordo com o artigo 6º da Resolução nº 76 de 2021, do IFS, o NAPNE possui 14 competências institucionais, das quais se destacam aquelas diretamente relacionadas à promoção da inclusão:

- § 1º Orientar os estudantes com necessidades específicas, bem como, seus familiares quanto aos seus direitos e deveres;
- § 2º Contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes que dele necessitem;
- § 3º Orientar os servidores e prestadores de serviços do campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades específicas;
- § 4º Contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedural;
- § 5º Promover junto à comunidade escolar ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva e de formação continuada referente a essa temática;
- § 9º Estimular a criação de grupos de estudos e pesquisa de docentes e discentes no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades específicas;
- § 10º Identificar, em parceria com a Coordenadoria de Registro Escolar do campus, preferencialmente no ato da matrícula/rematrícula, o discente com necessidades específicas; articular o envio da lista para equipe do NAPNE para os devidos encaminhamentos.
- § 11º Informar ao corpo docente e à equipe pedagógica a respeito dos discentes com necessidades específicas, bem como, orientar sobre o atendimento necessário;
- § 12º Auxiliar na elaboração de ações pedagógicas inclusivas;
- § 13º Assessorar outros setores do campus na promoção da acessibilidade de forma extensiva a toda a comunidade escolar;
- § 14º Contribuir para que o Projeto Pedagógico Institucional conte com questões relativas à Educação Inclusiva e à Acessibilidade (IFS, 2021, p. 3).

Em síntese, as ações do NAPNE configuram-se como ferramentas estratégicas para a efetivação da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sua constituição, objetivos e relevância são fundamentais para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades de

aprendizagem e desenvolvimento pleno, respeitando suas especificidades. O fortalecimento do NAPNE nos Institutos Federais é, portanto, um passo crucial e que só pode se concretizar por meio de ações cotidianas de conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade, contando com o engajamento da comunidade escolar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No âmbito das ações pedagógicas inclusivas, destaca-se a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Segundo Oliveira (2023, p. 95), o PEI “é um documento de uso obrigatório que deve registrar todo o acompanhamento desse estudante em relação às suas demandas individuais, articuladas à proposta coletiva da escola, ou seja, ao currículo escolar”. Dessa forma, o comprometimento dos profissionais na elaboração do PEI é essencial para a efetivação das ações inclusivas, devendo ser construído de forma colaborativa pelo docente, com a participação da equipe multidisciplinar de apoio, do discente e, sempre que possível, de seus familiares.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 28, estabelece que é necessário o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, p. 7). Nesse sentido, o IFS ratifica, por meio da Resolução nº 79, de 21 de maio de 2021, em seu artigo 5º, a obrigatoriedade da implementação do PEI como instrumento de política educacional inclusiva, estabelecendo que os PEIs:

devem conter as ações pedagógicas adequadas às necessidades específicas, conforme orientações para cada tipo, tais como: adequações curriculares com flexibilização de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos) e formas de avaliação diferenciadas, conforme o caso (IFS, 2021, p. 5).

Assim, o PEI consolida-se como instrumento formal destinado a atender às particularidades de cada estudante. Conforme Oliveira (2023, p. 96), “o planejamento só pode ser construído a partir de uma avaliação pedagógica, a qual indicará todas as necessidades e prioridades desse estudante em relação ao contexto escolar”. Por meio desse planejamento, torna-se possível acompanhar e desenvolver o processo de aprendizagem de forma dinâmica e adaptada às necessidades individuais, estabelecendo metas de curto, médio e longo prazo.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso metodológico adotado para alcançar os objetivos da pesquisa. Nela são explicitados a natureza, a abordagem, o tipo de pesquisa, o universo e a amostra, os aspectos éticos, os critérios de inclusão e exclusão, os riscos e benefícios, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise. De acordo com Costa (2015), trata-se da etapa do desenho da pesquisa em que os métodos utilizados para atingir os objetivos propostos são delineados. A Figura 4 sintetiza o desenho metodológico da investigação.

Figura 4: Desenho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

No que se refere à natureza, tratou-se de uma pesquisa aplicada. Conforme Cervo, Bervian e da Silva (2007), a pesquisa aplicada ocorre quando a investigação é direcionada a fins práticos, buscando soluções para problemas concretos. Assim, buscou-se compreender a realidade dos alunos com deficiência visual matriculados no IFS Campus Aracaju, a fim de verificar como se dá o processo de inclusão e identificar possíveis desafios que comprometam sua plena participação na instituição, de modo a propor intervenções diante de eventuais problemáticas.

Quanto à abordagem, foi utilizada a qualitativa, por permitir uma melhor compreensão mais aprofundada das subjetividades. Essa escolha deve-se à possibilidade de conhecer de forma detalhada os fenômenos sociais, em especial os aspectos relacionados à inclusão do público-alvo da pesquisa. Segundo Ludke e André (1986, p. 18), a abordagem qualitativa

“[...] se constitui numa estratégia que possibilita que os dados coletados sejam compreendidos de forma contextualizada e, ainda, por possuir um plano investigativo aberto e flexível”. Nesse sentido, entendeu-se que, mediante o contato direto, seria possível observar os comportamentos dos sujeitos diante de uma temática que retrata sua realidade vivenciada.

No tocante aos procedimentos, foi adotada a pesquisa-ação, visando elucidar problemas coletivamente e intervir na realidade. Thiolent (2011, p. 7) a define da seguinte maneira:

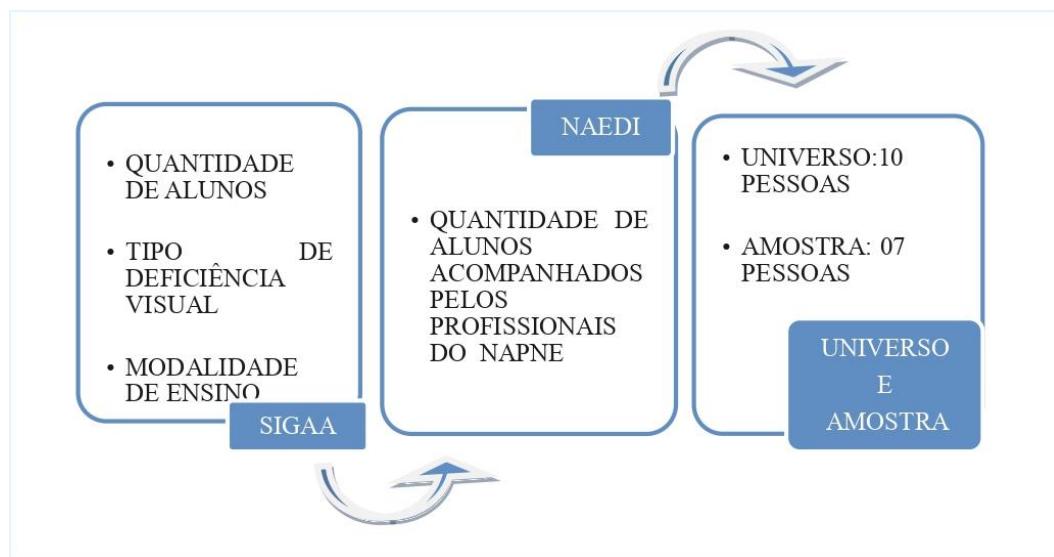
Consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados [...] para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

Por meio da pesquisa-ação, foi possível conhecer de forma aprofundada as barreiras que comprometem a inclusão. Considerando que os interlocutores da pesquisa foram os alunos, essa metodologia permitiu reflexões e ampliou o nível de consciência desses sujeitos acerca da temática, uma vez que puderam expressar suas realidades e opiniões, tornando-se protagonistas do processo de construção da perspectiva de inclusão institucional, em que a acessibilidade se constituiu como eixo central. Dessa forma, os estudantes contribuíram para a proposição de estratégias inclusivas.

3.1 Local da Pesquisa, Universo e Amostra

A pesquisa foi realizada com discentes com deficiência visual do IFS - Campus Aracaju, decisão tomada a partir de um levantamento prévio que identificou ser este o campus com o maior número de estudantes matriculados com esse perfil. Definido o *lócus* da investigação, procedeu-se à delimitação do universo e da amostra do estudo. Para tanto, foram realizadas buscas ativas nos bancos de dados institucionais, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5: Universo e da amostra da pesquisa



Fonte: Elaboração Própria (2025).

A Figura 5 evidencia o percurso adotado para conhecer o universo e, consequentemente, definir a amostra da pesquisa. Por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), foi possível quantificar os estudantes com deficiência visual matriculados no Campus Aracaju. Com base nessas informações, elaborou-se um mapeamento no qual os alunos foram categorizados segundo a tipologia da deficiência visual registrada no sistema (baixa visão e cegueira). Em seguida, realizou-se uma segunda categorização referente à modalidade de ensino em que estavam inseridos (integrado, subsequente, tecnólogo ou superior).

Esse levantamento inicial demonstrou que, em 2024, havia no Campus Aracaju um universo de 10 (dez) estudantes com deficiência visual com matrículas ativas. Dentre eles, 5 (cinco) estavam vinculados a cursos de Ensino Médio Subsequente e 5 (cinco) ao Ensino Superior. No sistema constava ainda que 6 (seis) possuíam baixa visão, enquanto os demais, 4 (quatro), eram cegos.

Com o intuito de verificar se todos eram acompanhados pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), recorreu-se à busca por tal informação junto ao Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI). De acordo com o relatório apresentado por esse setor, todos os estudantes com deficiência visual identificados no SIGAA recebiam acompanhamento de profissionais vinculados ao núcleo. Diante dessa

informação, definiu-se, em um primeiro momento, que a pesquisa contemplaria todo o universo, assegurando a participação igualitária das diferentes modalidades de ensino.

No entanto, o estudo foi desenvolvido com uma amostra de 7 (sete) discentes com deficiência visual, visto que os demais se recusaram a participar ou haviam abandonado o curso no momento do contato. Os participantes foram identificados pela sigla DV (Deficiência Visual), seguida de um número atribuído individualmente a cada sujeito. Cabe salientar que, embora os dados institucionais indicassem a matrícula apenas de alunos cegos e com baixa visão, todos os participantes da pesquisa apresentaram perfil de deficiência distinto: eram deficientes visuais monoculars.

Ressalta-se que, desde 2021, a visão monocular passou a ser reconhecida como deficiência sensorial, do tipo visual, conforme estabelecido pela Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021. A divergência observada entre os dados e a realidade decorre do fato de o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) não dispor da opção “monocular” no ato da matrícula, o que obriga os estudantes a selecionar uma das categorias disponíveis.

Ademais, o primeiro critério de inclusão adotado na pesquisa foi a condição de deficiência visual. A partir desse pressuposto, participaram apenas discentes com matrícula ativa no Campus Aracaju, inseridos nos cursos subsequentes ou de nível superior, e que apresentavam deficiência visual. A escolha por essas duas modalidades visou contemplar estudantes em fases distintas da vida acadêmica, possibilitando maior diversidade de experiências e aprofundamento na análise das informações obtidas. Cabe salientar que considerando que a intenção central era investigar os desafios da inclusão sob a perspectiva discente, foram excluídos da pesquisa os estudantes com *status* de matrícula ‘excluído’, ‘evadido’, ‘cancelado’, ‘concluído’ ou ‘cadastrado’.

3.2 Riscos e Benefícios

Por envolver pessoas, esta pesquisa apresentou riscos potenciais, tais como constrangimento, medo de exposição, desconforto emocional. De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graduações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para

minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP²⁰ aos participantes” (p. 7). Nesse contexto, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Sergipe (IFS)²¹ e aprovado por meio do Parecer n.º 6.705.273, de 15 de março de 2024, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 76082223.3.0000.8042.

Com o intuito de proteger os participantes, foram adotadas medidas de minimização de riscos, como o anonimato, a participação voluntária e a não indução de respostas. Todos os envolvidos foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta de dados e seus direitos, incluindo o de recusar-se a participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa. O consentimento foi formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. Apêndice B). Para menores de 18 anos, além do TCLE assinado pelo responsável legal (cf. Apêndice C), foi utilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (cf. Apêndice D).

Os documentos de consentimento continham informações sobre os objetivos da pesquisa, local de realização, instrumentos utilizados, riscos e benefícios, bem como meios de contato com o pesquisador. Para atender às especificidades do público-alvo, os termos foram disponibilizados em letras ampliadas, em Braille e/ou em formato digital (PDF), conforme a necessidade do participante. Também foram elaborados Termos de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento (cf. Apêndice E), com vistas a respaldar a utilização de gravações das entrevistas, que foram utilizadas para transcrição fidedigna dos depoimentos, assegurando o anonimato quando necessário.

Além disso, foi apresentado o Termo de Compromisso e Confidencialidade (cf. Apêndice G), no qual o pesquisador se comprometeu a resguardar o sigilo das informações, utilizando-as exclusivamente para fins acadêmicos. Por fim, a Carta de Anuênciam (cf. Apêndice I), assinada pela direção do Campus, autorizou a realização da pesquisa na instituição.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, iniciou-se a etapa de campo, na qual foi possível estabelecer contato com os participantes, dialogar e interagir com eles, tendo em vista coletar dados e aprofundar a compreensão da realidade acerca do tema da pesquisa.

²⁰Sistema CEP/CONEP é integrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP – compondo um sistema que utiliza mecanismos, ferramentas e instrumentos próprios de inter-relação, num trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes da pesquisa do Brasil, de forma coordenada e descentralizada por meio de um processo de acreditação.

²¹ Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFS no endereço: (Rua Dom José Tomaz, 194 – Bairro São José, Aracaju - SE, 49025-330. (79) 3711 – 1422. E-mail: cep@ifs.edu.br).

Para lidar com possíveis riscos, foram planejadas ações mitigadoras, sistematizadas no Quadro 2:

Quadro 2 :Medidas cautelares para prevenção de riscos para os participantes da pesquisa.

N	RISCOS	AÇÕES MITIGADORAS
1	Quebra de sigilo e anonimato	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso com a garantia da não identificação. Em caso de uso de nomes, será através de pseudônimos. - As entrevistas foram realizadas em ambiente adequado que propiciou a privacidade e sigilo. - Os depoimentos gravados foram utilizados apenas para fins da pesquisa e, para resguardar o sigilo, arquivados em local que somente o pesquisador tem acesso.
2	Comprometimento do tempo do participante, e possível exaustão no decorrer da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Informar previamente o tempo estimado da entrevista, deixando o participante à vontade para decidir o momento mais adequado para participar. - Pausa na entrevista quando o participante manifestar exaustão. - Esclarecimento sobre o direito de não participar da entrevista, sem quaisquer danos ao participante, em caso de desistência.
3	Surpresa em relação às perguntas, devido a fatores diversos, como: desconforto, incompreensão, constrangimento, ser considerada invasiva ou ainda por trazer lembranças desagradáveis.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura prévia das questões com linguagem clara e acessível. - Prestação de esclarecimento de dúvidas e direito de não responder, sem prejuízos ao participante.
4	Medo, desconforto ou vergonha de expor situações.	<ul style="list-style-type: none"> - O pesquisador ficará atento aos sinais não verbais, como expressão física do entrevistado, que possam sinalizar tais condições e desta forma, evitará insistir, deixando o participante a vontade para não responder perguntas, tendo em vista evitar danos ou atenuá-los.
5	Vergonha de falar por medo de julgamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem humanizada e cautelosa, com acolhimento e escuta ativa. Primando pelo respeito aos valores, cultura e crenças do entrevistado.
6	Vazamento de informações sigilosas e quebra de sigilo.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o compromisso de que as informações serão utilizadas apenas para fins da pesquisa. - O termo de Compromisso e Confidencialidade servirá para ratificar esse mitigador.
7	Divulgação de Imagens ou Gravações.	<ul style="list-style-type: none"> - Em caso de uso de imagens, estas serão divulgadas com prévio consentimento e aparecerão borradas. - No que concerne às gravações, elas tiveram a emissão do som das vozes alterados para garantir que sejam resguardados o

		sigilo das fontes de informações, estando asseguradas por meio do Termo de Uso de Gravações e Imagens.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entre os benefícios diretos da pesquisa, destacam-se três aspectos principais: o primeiro refere-se à oportunidade concedida aos discentes para expressarem-se, exporem suas necessidades educacionais e avaliarem os serviços prestados pelo IFS, sobretudo no que diz respeito às barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas. O segundo benefício está relacionado à potencialização do raciocínio crítico, uma vez que os participantes puderam refletir acerca da realidade vivenciada, tornando-se cidadãos cada vez mais capazes de identificar problemas, propor soluções e reivindicar o respeito às suas especificidades, bem como melhores condições de existência que lhes possibilitem percorrer caminhos de igualdade. O terceiro benefício corresponde ao Guia elaborado como Produto Educacional (PE), destinado à orientação e mobilidade nos espaços do IFS, o qual contribuirá para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, garantindo maior autonomia aos estudantes.

Além dos supracitados, no que se refere aos benefícios indiretos, ressalta-se a contribuição desta pesquisa para a ampliação dos conhecimentos relacionados à educação inclusiva de pessoas com deficiência visual, fortalecendo a reflexão e a prática pedagógica no Campus *lócus* dessa pesquisa.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, foram utilizados dois: entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Inicialmente realizaram-se entrevistas com sete participantes, conduzidas conforme o roteiro previamente elaborado (Apêndice A). De acordo com Lakatos e Marconi (2022), esse tipo de entrevista caracteriza-se por apresentar perguntas abertas, que podem ser respondidas em um formato de conversa informal, conferindo liberdade para a expressão de opiniões e sentimentos.

O uso do roteiro mostrou-se essencial para manter o foco nos objetivos do estudo, pois direcionou a formulação das perguntas, organizadas por eixos temáticos: perfil dos entrevistados; barreiras atitudinais; barreiras arquitetônicas; e barreiras pedagógicas. Cada eixo continha cinco perguntas, o que possibilitou a obtenção de respostas consistentes.

As entrevistas aconteceram no IFS Campus Aracaju, em ambiente adequado para garantir a confidencialidade e resguardar o sigilo. Foram realizadas respeitando a disponibilidade dos participantes, após prévio agendamento feito mediante ligações telefônicas e mensagens de whatsapp. Cabe salientar que todas foram agravadas para garantir a fidedignidade dos dados no momento das análises e discussão dos resultados e que as transcrições foram feitas com o auxílio de recursos tecnológicos disponíveis, tais como o Transkriptor.

Essa etapa foi iniciada em abril de 2024, em conformidade com o cronograma previamente estabelecido. Entretanto, houve uma interrupção de aproximadamente três meses em razão da greve dos servidores da Rede Federal de Educação, que suspendeu as atividades acadêmicas. Após o término do movimento grevista, em julho de 2024, os contatos e agendamentos foram retomados para a finalização das entrevistas. Nesse período, três discentes desistiram de participar, pois não dariam continuidade ao curso, em virtude destas desistências a pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 07 participantes.

Na sequência, foram realizados dois grupos focais com os participantes, com o objetivo de validar o Produto Educacional (PE). Conforme Costa & Costa (2015, p. 52), o grupo focal “é uma técnica de entrevista coletiva que envolve uma discussão objetiva e mediada sobre um tema ou questão específica”. Essa estratégia mostrou-se adequada para estimular a reflexão crítica, possibilitando que os participantes compartilhassem experiências, apontassem aspectos positivos e negativos do PE e sugerissem melhorias.

Para a preparação dos grupos focais, iniciou-se o contato individual com os participantes via WhatsApp, ocasião em que o PE produzido foi apresentado e solicitada sua análise crítica. Posteriormente, foi criado um grupo na mesma plataforma, intitulado “Avaliação do Produto Educacional”, com a participação apenas daqueles que autorizaram formalmente sua inclusão. Essa iniciativa buscou otimizar, agilizar e democratizar a definição de datas e horários dos encontros.

Os grupos focais ocorreram de forma on-line, em atendimento a sugestão dos próprios participantes, devido à incompatibilidade de horários e à dificuldade de deslocamento até o campus, considerando que estava finalizando o período letivo e, por isso, não frequentavam a instituição com regularidade. Assim, utilizamos a plataforma Google Meet para realizar as sessões.

O primeiro encontro foi realizado em 07 de março de 2025, às 17h, com a participação de três alunos e duração aproximada de 50 minutos. O segundo ocorreu em 15 de março de

2025, com os demais participantes, também com cerca de 50 minutos de duração. Ambos foram gravados e conduzidos pela pesquisadora, na função de moderadora, a partir de um roteiro previamente estruturado, de modo a garantir a sistematização e a consistência das discussões.

3.4 Métodos de Análise de Dados

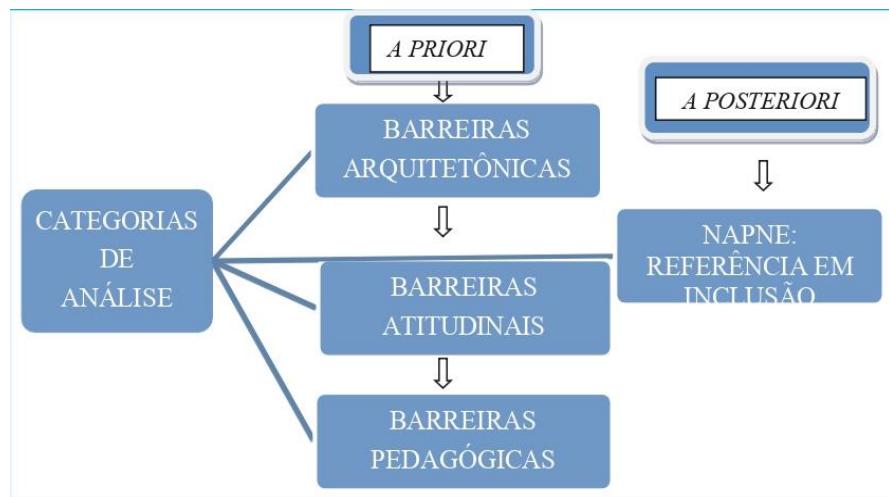
A análise dos dados desta pesquisa fundamentou-se no método da Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia qualitativa que possibilita compreender com maior profundidade os fenômenos investigados. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), essa abordagem visa apreender os sentidos e as propostas de significados presentes nos discursos dos participantes, permitindo que, quando aplicada de forma rigorosa, proporcione uma análise fidedigna da realidade estudada. A adoção da ATD possibilitou identificar categorias, significados e eventuais contradições nas falas, favorecendo a compreensão mais ampla das experiências e percepções relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência visual no IFS.

O percurso analítico seguiu as etapas fundamentais da ATD, a saber: leitura flutuante para a familiarização com os dados; segmentação em unidades de significado; categorização orientada; e interpretação crítica das relações entre as categorias e os discursos coletados (Moraes e Galiazzi, 2016). O *corpus* da pesquisa foi construído em dois momentos: o primeiro, a partir das entrevistas semiestruturadas; e o segundo, por meio da realização de grupos focais, voltados à avaliação e validação do Produto Educacional (PE).

O processo de análise teve início com a desmontagem do *corpus*, seguida pela unitarização e identificação das unidades de sentido por meio de códigos. A partir dessa sistematização procedeu-se à categorização, realizada pela organização das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento permitiu identificar semelhanças e diferenças nas experiências relatadas, além de evidenciar os principais desafios para a efetiva inclusão no IFS. Nessa etapa, tornou-se possível avançar para a interpretação crítica dos dados, apoiada no referencial teórico, a fim de subsidiar a discussão dos resultados.

Após a etapa inicial, passou-se à interpretação dos dados obtidos e à sua representação por meio de gráficos, tabelas e citações, com o intuito de demonstrar e ilustrar os achados da pesquisa à luz do referencial teórico. Para tanto, recorreu-se às categorias analíticas apresentadas na Figura 6, as quais se complementaram e enriqueceram as discussões.

Figura 6: Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As categorias de análise possibilitaram organizar e aprofundar a interpretação dos dados, oferecendo uma visão multifacetada dos desafios e das potencialidades do cenário investigado. Optou-se por trabalhar, *a priori*, a questão das barreiras, considerando os impactos que estas ocasionam na vida dos sujeitos. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu art. 3º, inciso IV:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, p. 1).

Sendo assim, no primeiro alinhamento da Figura 6 foram consideradas, *a priori*, três categorias de barreiras: arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Por barreiras arquitetônicas, compreendem-se todos os obstáculos físicos e estruturais enfrentados por estudantes com deficiência visual no ambiente institucional. As barreiras atitudinais, por sua vez, estão relacionadas às interações interpessoais que envolvem preconceitos, falta de sensibilização e atitudes excludentes. Já as barreiras pedagógicas dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, no qual práticas pedagógicas inadequadas podem tanto dificultar quanto favorecer a inclusão.

No decorrer do processo analítico emergiu, *a posteriori*, uma nova categoria: NAPNE: referência em inclusão, que evidenciou o papel estratégico desse setor institucional no suporte, na mediação e na promoção de práticas inclusivas no âmbito da educação

profissional e tecnológica. Essa vertente ampliou a compreensão acerca dos fatores facilitadores da inclusão.

Assim, as categorias de análise constituíram a base para a discussão e a interpretação dos dados coletados, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada dos desafios enfrentados na inclusão de pessoas com deficiência visual no IFS. A partir delas, foi possível traçar um panorama das condições atuais e propor ações capazes de contribuir para a consolidação de uma educação mais inclusiva e acessível.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar os dados obtidos ao longo deste estudo, bem como promover uma compreensão abrangente acerca dos obstáculos enfrentados na inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Campus Aracaju, de modo a estimular o debate sobre caminhos viáveis para a superação desses desafios e, consequentemente, contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, acessível e de qualidade.

O conteúdo foi construído com base nas principais contribuições dos 7 (sete) participantes da pesquisa, estudantes com deficiência visual matriculados em cursos de nível técnico subsequente e superior no referido campus. A partir das informações coletadas, foi possível captar diferentes perspectivas e experiências acerca dos desafios da inclusão, considerando três dimensões centrais: barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais e barreiras pedagógicas.

A sistematização dos resultados ocorreu a partir da organização e análise do corpus constituído pelas entrevistas e pelo grupo focal. As discussões estão articuladas aos resultados obtidos, com menção aos referenciais teóricos sobre inclusão e educação profissional e tecnológica, e a documentos institucionais. Assim, buscou-se evidenciar de que forma as vivências relatadas pelos participantes refletem, ou se contrapõem, aos dados da literatura e às políticas institucionais vigentes.

Diante dessas considerações, apresentam-se, a seguir, os resultados e as discussões referentes às categorias analíticas mencionadas. Os títulos das seções que seguem correspondem ao título das categorias de análise.

4.1. Barreiras Arquitetônicas

A presente seção tem por intuito evidenciar as dificuldades relacionadas à acessibilidade física no espaço escolar do Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Campus Aracaju, identificando possíveis limitações na circulação e no uso dos ambientes educacionais por estudantes com deficiência visual. Pretende-se verificar se as ações de adaptação e acessibilidade implementadas, ou ainda ausentes na instituição, são suficientes para garantir

uma circulação segura e confortável a todos. Assim, buscou-se identificar a existência de obstáculos, compreender sua influência na experiência dos estudantes e refletir sobre possíveis estratégias de adaptação e melhorias na infraestrutura.

Para tanto, foram elaboradas perguntas específicas acerca da ambiência do IFS, tais como: se é possível deambular na instituição sem obstáculos; se as salas de aula, laboratórios e bibliotecas podem ser considerados espaços inclusivos; como é a iluminação nos ambientes fechados; como se organiza o layout e o acesso aos objetos; se há placas de sinalização em Braille ou em fonte ampliada; e, ainda, como os participantes classificavam a acessibilidade da instituição.

Os estudantes com deficiência visual (aqui identificados pela sigla DV) apresentaram, em sua maioria, respostas convergentes quanto às barreiras arquitetônicas, avaliando a estrutura do IFS – Campus Aracaju, de acordo com suas experiências individuais, da seguinte forma:

[DV 01] – [...] Então... a estrutura está precisando bastante, porque eles fizeram algumas adequações, mas ainda não é o suficiente. Não é suficiente para um aluno com deficiência visual.

Esse relato de um dos discentes participantes da pesquisa, ao fazer a referida consideração relacionando-a com a falta de placas de sinalização em Braille e a estrutura obsoleta da instituição. Contudo, cabe ressaltar a existência de placas de sinalização impressas com símbolos em Braille em quase todas as portas, o que atende parcialmente à Norma Brasileira de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (NBR 9050:2020). Entretanto, o fato de ter informações em Braille não dispensa a sinalização visual e tátil, com caracteres ou símbolos em relevo.

Conforme a referida norma, “para complementar a informação instalada na porta, deve existir informação tátil ou sonora, na parede adjacente [...]” (ABNT, 2020, p. 46). Ademais, a linguagem tátil deve atender a requisitos específicos quanto à distância, altura, forma e relevo. Diante do exposto, observa-se que a ausência de placas de sinalização em Braille com relevo, compromete significativamente a acessibilidade de estudantes com perda total da visão alfabetizados nesse sistema, além de contrariar as disposições da NBR 9050:2020, que prevê sua instalação em locais estratégicos, como portas e passagens, obedecendo às especificações técnicas.

No momento, a inexistência de placas informativas para leitura tátil não gera grande impacto aos estudantes com deficiência visual atualmente matriculados, visto que todos são

monoculares. Todavia, é imprescindível que os profissionais responsáveis pela identificação de setores e espaços institucionais se apropriem das normas vigentes e promovam as adequações necessárias. Para tanto, faz-se necessário comprometimento dos gestores da instituição com a perspectiva da inclusão escolar, de modo a contemplar as especificidades da comunidade estudantil.

Cabe destacar que apenas dois participantes da pesquisa relataram não enfrentar barreiras arquitetônicas. Ainda assim, ressaltaram que indivíduos com limitações mais severas poderiam encontrar obstáculos significativos, exemplificados a seguir:

[DV 04] - É porque eu considero que a minha deficiência não é uma das piores. Eu acho que uma pessoa que tem uma mobilidade reduzida poderia responder melhor. Entendeu? Entendeu! A questão de locomoção, essas coisas. Mas eu acredito que a questão da acessibilidade assim, eu acho que no IFS não seja tão ruim.

[DV 07] - Talvez para um cadeirante precisasse abrir espaço para ele poder passar. Mas para uma pessoa que não precisa desse suporte, eu acredito que não tem um problema.

Os relatos dos participantes DV 04 e DV 07 evidenciam que, embora não enfrentem dificuldades diretas nesse âmbito, demonstram preocupação com aqueles que possuem maior comprometimento na mobilidade. Considerando que a estrutura física do Campus Aracaju do IFS é antiga, a problematização dessa questão mostra-se relevante, uma vez que a obsolescência estrutural não exime a instituição da responsabilidade de realizar as adequações necessárias. De acordo com Oliveira (2023, p 105), “a acessibilidade é uma condição que possibilita a transposição das mais diversas barreiras ou entraves para uma efetiva participação das pessoas nos diversos âmbitos da vida social”.

Posicionamento ratificado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que estabelece, em seu artigo 57, que “edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes, devem assegurar acessibilidade às pessoas com deficiência em todas as suas dependências e serviços” (Brasil, 2015, p. 15). A não observância desse preceito compromete a acessibilidade, podendo colocar em risco a permanência dos estudantes e culminar na evasão escolar, diante da ausência de condições adequadas às suas necessidades reais.

Um depoimento adicional, que complementa os já mencionados, merece destaque por apresentar uma crítica construtiva e detalhada a respeito das dificuldades de acesso ao pavimento superior da instituição, trazendo elementos relevantes para a reflexão sobre a efetividade das práticas de inclusão no ambiente escolar.

[DV 01] - Então, eu não sinto dificuldade, mas eu creio que quem tem uma perca maior que a minha na visão, senta sim, porque a estrutura do IFS é bem antiga e as adaptações que foram feitas não atendem as necessidades, inclusive não tem rampa. Só tem um elevador, mesmo assim, são nas S [a letra S faz referência a um bloco de salas de aula identificado por essa consoante], nas 200 e nas 100 não tem elevador, é escada. Nos laboratórios da 41 e 42 também não tem, só escada. O único pavilhão que tem um elevador é nas S [a letra S faz referência a um bloco de salas]. No pavilhão de engenharia geralmente tem aula na parte superior e temos que todos os dias subir escada. Aí para um aluno que tem uma perca maior de visão, ele vai enfrentar muita dificuldade, porque não tem rampa. Se tivesse a rampa ajudaria.

O relato da participante DV 01 ressalta a ausência de rampas de acesso aos pavimentos superiores, configurando-se como um fator limitador para a circulação em determinados espaços da instituição. Embora o Campus Aracaju possua pavimento superior e disponha de um elevador, este atende apenas a uma parte restrita da estrutura, o que evidencia a insuficiência das soluções de acessibilidade existentes. A ausência de rampas constitui, portanto, uma barreira significativa para pessoas com limitações temporárias ou permanentes, além de representar risco à integridade física daqueles que necessitam utilizar as escadas para se deslocarem até os andares superiores.

Vale salientar que a NBR 9050:2020 estabelece a obrigatoriedade da existência de rotas acessíveis, definidas como “trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecte os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas” (ABNT, 2020, p. 5). Nesse sentido, é necessário assegurar alternativas que atendam às especificidades de pessoas com mobilidade reduzida, garantindo-lhes deslocamento com segurança e autonomia dentro do ambiente institucional.

Nesse contexto, a Resolução nº 79/IFS, que dispõe sobre as Ações Pedagógicas Inclusivas para Pessoas com Necessidades Específicas, prevê em seu artigo 9º, que a distribuição das salas de aula deve considerar critérios de acessibilidade, de modo a alocar turmas com estudantes que apresentem necessidades específicas em locais que minimamente atendam às suas demandas (IFS, 2021, p. 6). Tal diretriz está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ao assegurar o direito à independência, à cidadania e à participação social das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Entretanto, o cumprimento parcial dessa norma institucional não elimina as barreiras estruturais ainda presentes no Campus.

Os depoimentos dos estudantes entrevistados revelam um olhar crítico e ampliado sobre a temática da acessibilidade, demonstrando preocupação com o bem-estar de toda a comunidade acadêmica. Contudo, deve-se atentar para o risco de comparações simplistas, uma vez que, ainda que involuntariamente, podem gerar invisibilização das dificuldades

enfrentadas por diferentes grupos. Cada tipo de deficiência apresenta desafios próprios e, portanto, exige soluções específicas e contextualizadas para assegurar a efetiva inclusão.

Esse alunos, por se sentirem menos afetados em comparação as outras pessoas com deficiência, podem se adaptar às situações precárias sem questioná-las, o que pode reforçar atitudes semelhantes às observadas na fase de integração escolar. De acordo com Silva (2012), na perspectiva da integração, o discente tende a apresentar comportamento adequado e adaptar-se às condições impostas para alcançar sucesso acadêmico. Dessa forma, deixam de reivindicar melhorias na acessibilidade que beneficiariam não apenas a si, mas também colegas com diferentes tipos de deficiência.

Quando questionados sobre o espaço interno das salas de aula, laboratórios e biblioteca, os estudantes apresentaram diferentes percepções, conforme apresentado nos relatos abaixo:

[DV 03] - Eu só tenho dificuldade um pouco com a luz do sol. A claridade da luz um pouco, quando é muito me incomoda um pouco.

[DV 06] - Como eu mesmo falei, eu mesmo vou e procuro um local mais próximo. Você mesmo vai se ajustando às suas necessidades. Se eu ficar longe, eu não vou ver. Então eu vou ficar um pouco mais próximo, numa cadeirinha na frente, troco com um amigo e tal, e resolve, pronto. Não tem uma questão de precisar realmente que o professor adapte nada.

O depoimento da DV 03 chama a atenção para a importância do equilíbrio da iluminação, de modo a melhorar e garantir a visibilidade, bem como a segurança, sem causar desconforto visual. A NBR 9050:2020 traz especificações nesse sentido. Já o relato da DV 06 evidencia uma conduta preocupante: a adoção de estratégias individuais para conseguir acompanhar as aulas diante das barreiras existentes, o que representa retrocesso, pois se alinha à perspectiva da integração escolar, em que o aluno é responsabilizado por se adequar ao ambiente para compreender os conteúdos e obter sucesso acadêmico (Silva, 2012).

No entanto, sob a ótica da inclusão, a dinâmica deve ser inversa: cabe à instituição adaptar-se às especificidades dos sujeitos. Isso implica, por exemplo, buscar soluções para minimizar os impactos da luminância, natural ou artificial, de forma a possibilitar que todos compreendam e visualizem as informações com conforto. É essencial que o estudante dialogue com os profissionais da instituição e os informe sobre o desconforto visual, de modo que alternativas adequadas sejam implementadas. A Resolução nº 79/IFS (2021) prevê, nesse contexto, que o NAPNE pode reservar lugares específicos na sala de aula para atender necessidades particulares de estudantes.

Mantoan (2015, p. 16) reforça que “são as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas”. Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino considerem a diversidade das necessidades visuais em seus espaços. Estratégias como o uso de cortinas, lâmpadas com intensidade regulável e quadros fabricados com materiais que não refletem luz podem reduzir os impactos da iluminação inadequada, promovendo um ambiente mais acessível e inclusivo.

Outro achado que requer cautela surgiu a partir do relato da DV 01, que destacou a existência de barreiras relacionadas ao uso dos quadros, considerados inacessíveis.

[DV 01] - A claridade de uma... Sim, se o quadro é de vidro, como o quadro é de vidro e a sala é muito clara, se o professor usar o piloto vermelho, eu não consigo enxergar, eu tenho que ficar bem próximo do quadro para poder enxergar. A claridade incomoda um pouco. Isso por causa que o quadro é muito claro, é de vidro e a sala também.

Nesse depoimento da DV 01, além da apresentação do problema, foram sugeridas proposições de melhoria, como a adoção de quadros confeccionados com materiais que não refletem luz e o uso de marcadores em cores contrastantes, o que pode facilitar a visualização de estudantes com diferentes graus de deficiência visual. De acordo com a ABNT NBR 9050:2020, o contraste visual é um elemento essencial, pois a diferenciação entre superfícies adjacentes favorece a percepção e a legibilidade das informações, especialmente para pessoas com deficiência visual. Destaca-se que tais indivíduos podem não identificar cores, mas conseguem perceber variações de tons claros e escuros, o que reforça a necessidade de adequações.

Em consonância, a Resolução nº 79/IFS estabelece, em seu artigo 6º, que compete ao NAPNE “orientar os servidores e prestadores de serviços do Campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades específicas” (IFS, 2021, p. 3). Torna-se, portanto, fundamental a socialização dessas informações, de modo que professores e demais profissionais compreendam e utilizem tais recursos em sua prática pedagógica.

Outro aspecto observado nesses achados refere-se à organização do espaço físico, que deve garantir a mobilidade e a visibilidade dos estudantes com deficiência visual. Para tanto, é imprescindível criar layouts que possibilitem a circulação autônoma, segura e independente, além de permitir que esses estudantes se posicionem em locais estratégicos para melhor acesso aos conteúdos. É imprescindível, portanto, que as instituições adotem uma gestão proativa, o que requer diagnóstico contínuo das necessidades, capacitação dos profissionais responsáveis pelo espaço físico, bem como alocação adequada de investimentos para superar

essa barreira arquitetônica, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. Percebe-se que as ações da gestão ainda demonstram pouca efetividade na implementação dessas adaptações, muitas vezes pela falta de planejamento integrado e ausência de recursos específicos.

As falas dos entrevistados evidenciam que as barreiras físicas nas salas de aula impactam negativamente a experiência educacional dos estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, Oliveira (2023, p. 55) afirma que “ter direito a uma educação de qualidade significa ter acesso à educação, participar das atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, aprender”. A promoção de um ambiente inclusivo, portanto, exige diálogos contínuos e ações concretas, como adequações na iluminação, na escolha dos materiais didáticos e na organização dos espaços. Tais medidas não apenas atendem às necessidades específicas desses estudantes, mas também enriquecem a experiência de aprendizagem de toda a comunidade escolar.

Nesta categoria de análise, foram discutidas as principais manifestações das barreiras arquitetônicas presentes nos espaços de ensino, bem como suas implicações para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Os relatos dos estudantes destacaram a inadequação da estrutura física, apontada como uma das maiores dificuldades enfrentadas, uma vez que compromete a mobilidade, dificulta o uso de recursos de acessibilidade e prejudica a autonomia dos estudantes. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos consistentes na melhoria da infraestrutura escolar, de modo a garantir acessibilidade plena e segura.

4.2. Barreiras Atitudinais

Em relação às barreiras atitudinais, os questionamentos concentraram-se nas relações interpessoais estabelecidas no âmbito do IFS, envolvendo discentes, servidores efetivos e terceirizados, técnicos administrativos e docentes. Para identificar os desafios enfrentados pelos discentes nesse contexto, foram realizadas investigações a partir de três eixos centrais: se os vínculos estabelecidos com os profissionais da instituição se pautam pelo respeito e pela empatia; se havia comportamentos ou atitudes consideradas inadequadas por parte de discentes e/ou servidores que pudessem comprometer a inclusão; e como era avaliado o atendimento prestado pelos servidores da instituição.

Essa abordagem possibilitou subsidiar a análise dos obstáculos atitudinais que impactam diretamente a inclusão dos alunos no IFS. Assim, esta seção discute as barreiras

atitudinais identificadas por meio das respostas, com ênfase nas relações interpessoais, nos comportamentos observados e nas atitudes avaliadas como inapropriadas pelos participantes, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que ainda dificultam a efetiva inclusão.

Os relatos apresentados pelos entrevistados revelaram a complexidade das experiências vividas por pessoas com deficiência visual em ambientes educacionais, evidenciando tanto os avanços conquistados quanto os desafios que persistem para a plena inclusão social. Dentre os pontos destacados, emergem relatos que demonstram nuances dessa realidade, os quais serão discutidos a seguir:

[DV 03] - No começo, em termos de colega, de escola, foi um pouco complicado. Por conta dos apelidos, por conta das brincadeiras... hoje eu não sinto mais... Hoje eu sinto mais um pouco de respeito do que antigamente. Acho que por conta da gente ser mais uma pessoa adulta, mais madura, a gente tem ,acho que essa questão de se estar no lugar do outro, né?

Um aspecto relevante identificado nesse depoimento refere-se à evolução das relações interpessoais ao longo do tempo. O entrevistado relata que, inicialmente, enfrentou dificuldades relacionadas a apelidos e brincadeiras depreciativas feitas por colegas. Entretanto, com o amadurecimento dos discentes e o desenvolvimento de um ambiente mais respeitoso, foi possível observar uma transformação positiva nas dinâmicas sociais.

Esse dado indica que a inclusão não se restringe apenas à adaptação de estruturas físicas ou curriculares, mas envolve, sobretudo, um processo contínuo de sensibilização e de consolidação de uma cultura institucional pautada no respeito e na empatia. Nesse sentido, Bill (2017, p. 66) enfatiza que a inclusão “acontece com o crescimento espiritual, com a aceitação do seu semelhante e com a preparação para que exista uma sociedade igualitária em direitos, potencialidades e ação, sem jamais subestimar as condições de quem quer que seja”.

No mesmo direcionamento, o DV 01, ao relatar sua experiência, destacou a importância do acolhimento realizado por servidores, professores e profissionais de apoio, como assistentes sociais e psicólogos, afirmando que esses profissionais se mostraram acolhedores, conforme evidenciado no excerto abaixo:

[DV 01] - Os servidores, os professores, o NAPNE, as assistentes sociais, as psicólogas são bem acolhedores.

Esse entendimento é corroborado por Silva (2014), ao afirmar que, no ambiente escolar, todos os profissionais têm papel fundamental para a efetivação da educação inclusiva,

devendo contribuir para a construção de relações e práticas pedagógicas livres de discriminação e exclusão. Assim, parte-se da compreensão de que as diferenças constituem elementos intrínsecos à condição humana, capazes de potencializar processos de aprendizagem.

A percepção dos participantes acerca de um ambiente acolhedor configura-se, portanto, como fator essencial para a construção de uma experiência educacional positiva e inclusiva. O apoio emocional, associado à disponibilização de recursos que atendam às necessidades específicas dos estudantes, revela-se crucial para a promoção de um espaço no qual todos se sintam valorizados e respeitados. Tal acolhida pode ser considerada determinante para o sucesso acadêmico e social dos discentes com deficiência visual.

Outro ponto relevante identificado refere-se à formação de laços entre os colegas de turma, aspecto mencionado pelo entrevistado DV 01, evidenciando que as interações sociais desempenham papel significativo na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo:

[DV 01] - É imperceptível. Eu tenho um grupo que entramos juntos desde o primeiro período que nós estamos juntos. E assim, a gente já se conhece bastante, cada um sabe da dificuldade, da necessidade, a gente se ajuda, tem grupo de estudo, procura sempre se ajudar.

O compartilhamento de experiências e a criação de grupos de estudo configuram-se como estratégias que não apenas fortalecem a aprendizagem, mas também promovem a solidariedade e a cooperação entre os estudantes. Para Bill (2017), o envolvimento com outros alunos contribui para o desenvolvimento da capacidade de interação e de participação social, promovendo mudanças positivas nas visões e atitudes em relação ao próximo. Essa interação social é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual as particularidades de cada estudante são reconhecidas e respeitadas. Nesse sentido, a colaboração entre os discentes não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também fomenta o desenvolvimento de um senso de comunidade e pertencimento.

A promoção de práticas inclusivas deve constituir prioridade para que as barreiras atitudinais sejam efetivamente superadas, garantindo a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma plena. Ainda a esse respeito, verificou-se que apenas um discente com deficiência visual (DV) relatou a existência de preconceitos e atitudes discriminatórias. Esse depoimento merece destaque por trazer à tona acontecimentos marcantes:

[DV 07] - Então, eu acredito que exista, assim, uma divisão entre as pessoas. Eu, por exemplo, nunca tive uma vida social, né? Na escola, por exemplo, sempre tinha pessoas que tinham aqueles grupinhos e eu sempre senti que eu não era aceita ali, né? Que não me encaixava. E isso não mudou quando eu cheguei aqui. Apesar de, né, ter todo mundo os seus mais de 18 anos, ter experiência acadêmica, ainda assim não vem, não dão oportunidade para outras pessoas. Que foi o que aconteceu aqui e também aconteceu na escola. Tinha os grupinhos, todo mundo se reunia para estudar. Eu, como sempre, ficava quietinha ali no canto e eu esperava que alguém me chamasse, sabe? Eu não conseguia chegar até lá e pedir para participar. Então, durante muito tempo, que inclusive eu me arrependo disso hoje, de não ter tomado uma atitude para ir, para procurar alguém, para estudar. Mas, foi isso. Até hoje eu não tenho um amigo aqui no curso. Eu já estou no terceiro período e eu não tenho uma amizade aqui, não tenho um grupo para poder estudar. Então, é uma percepção minha, mas também não interagem tanto. Ah, falam oi, boa tarde, fala, fala. Não, mas não tem uma inclusão ali, por exemplo, no grupinho, sabe? Uma pessoa mais extrovertida sempre vai ter mais espaço que uma pessoa introvertida.

A partir dessa fala, emergem diversas questões, uma vez que o relato aborda aspectos que dificultam o estabelecimento de vínculos nas relações sociais. Conforme destacam Schunzen Junior e Hernandes (2011, p. 50), “as perdas não se resumem à perda da visão: elas são emocionais, afetam as habilidades básicas, a ocupação profissional, a comunicação e a personalidade”. De modo semelhante, Marco (2020) ressalta a relevância do convívio, do prestígio e do reconhecimento social para pessoas com deficiência, por transmitir a noção de pertencimento e de valorização. Todavia, o relato do DV 07 evidencia um sentimento persistente de exclusão social ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica.

Como consequência, observa-se a opção pelo isolamento social, o que reforça a perpetuação da condição de exclusão no âmbito acadêmico. Para Mantoan (2017), a exclusão escolar se manifesta de diferentes e perversas formas, e, por essa razão, a escola não pode continuar ignorando as diferenças, tampouco anulá-las. Ao contrário, deve assumir o compromisso de promover mudanças comportamentais que viabilizem a construção de relações interpessoais sólidas e respeitosas.

Cabe salientar que a formação de grupos sociais, muitas vezes informais, pode marginalizar indivíduos que, por diferentes razões, não conseguem se integrar. Esse isolamento tende a ser intensificado por dinâmicas sociais que favorecem a interação entre pessoas mais extrovertidas, como mencionado. A falta de oportunidades para estabelecer relações interpessoais e a dificuldade de sentir-se parte de um grupo podem impactar negativamente tanto o bem-estar emocional quanto o desempenho acadêmico dos estudantes.

Por outro lado, as transcrições a seguir apresentam relatos que evidenciam perspectivas de adaptação e aceitação, demonstrando que, apesar das dificuldades, é possível encontrar espaços de conforto e pertencimento no ambiente escolar.

[DV 06] - Eu me sinto mesmo com as duas visões, né? Eu consigo me adaptar, consigo falar com as pessoas do mesmo jeito, consigo... Antigamente eu achava que... De uma forma diferente com que as pessoas olhavam pra mim, hoje eu já tô acostumado. Então, foi tudo uma fase de adaptação que hoje eu me sinto completo de novo, independentemente de duas visões ou não, tá entendendo?

[DV 04] - Eu não sou uma pessoa que gosta muito de conversar, não sou uma pessoa de conversar, então assim, me dou bem com todos os professores, questão de respeito, mas eu nunca precisei citar eles que eu tenho uma deficiência, não sei se eles sabem, pra eles tipo, fazeriam algo diferente com mim.

Essa adaptação pode ser compreendida como um sinal de resiliência e de capacidade de enfrentar adversidades. Entretanto, é fundamental que esse processo não recaia unicamente sobre o indivíduo, mas que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de promover práticas voltadas à construção de uma cultura inclusiva.

A inclusão social de pessoas com deficiência visual requer uma mudança de mentalidade tanto dos estudantes quanto dos educadores, de modo que a sensibilização para as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos se torne essencial para a criação de um ambiente em que todos se sintam valorizados e respeitados. A promoção de atividades que favoreçam a interação entre os alunos constitui, nesse sentido, um recurso importante para romper barreiras e fortalecer o senso de comunidade.

Esse último achado revela que a sensação de completude pode ser interpretada como uma conquista pessoal que ultrapassa as barreiras sociais, ressaltando a importância do apoio social e das políticas institucionais de inclusão que valorizem a individualidade e as capacidades de cada pessoa, independentemente de suas limitações. Por outro lado, esse tipo de comportamento coloca em evidência o Napne e abordagens relativas à inclusão, levando em consideração que o desconhecimento da deficiência por parte dos profissionais pode comprometer a inclusão dessa pessoa. Observa-se, que situações como essa decorrem, muitas vezes, porque os discentes no ato de matrícula e no decorrer do percurso formativo não registram que possuem necessidades específicas e não procuram os setores responsáveis por promover as adaptações necessárias.

As respostas analisadas nessa categoria evidenciaram diferentes perspectivas acerca do tema, sobretudo no que se refere às atitudes que podem favorecer ou dificultar a inclusão. As barreiras atitudinais — caracterizadas por preconceitos, falta de sensibilização e de compreensão sobre a deficiência visual por parte da comunidade acadêmica — impactam significativamente a experiência educacional dos indivíduos com deficiência. A superação desses obstáculos requer não apenas esforços de adaptação pessoal, mas também o

comprometimento coletivo em promover a inclusão e a aceitação da diversidade. Assim, torna-se imprescindível a consolidação de uma cultura institucional que valorize, de forma contínua, a diversidade e a inclusão.

4.3. Barreiras Pedagógicas

Na categoria de análise referente às barreiras pedagógicas, buscou-se identificar e discutir os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Tais barreiras podem estar associadas a aspectos curriculares, metodológicos, materiais e de interface pedagógica, evidenciando como práticas educacionais tradicionais, muitas vezes, não contemplam as demandas de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao abordar essas questões, pretendeu-se oferecer subsídios para a reflexão e o aprimoramento das estratégias pedagógicas no contexto do IFS/Campus Aracaju.

Nesse sentido, os questionamentos direcionaram-se às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, com o intuito de compreender como se estabelecem as relações entre professores e alunos, bem como verificar se os docentes desenvolvem estratégias capazes de atender às especificidades dos estudantes com deficiência visual, garantindo que as informações transmitidas sejam acessíveis à diversidade do público matriculado.

Destaca-se, nesse âmbito, o relato de um discente que verbalizou duas situações distintas vivenciadas ao longo do curso.

[DV 07] - Como eu disse, às vezes eu não conseguia entender o que o professor estava explicando e não tinha outra forma dele explicar, sabe? Era como se todo mundo tivesse tido um bom ensino, médio, fundamental, e eu só queria entender aquilo. E aí, falava para o professor, o professor não entendia isso, e ele explicava novamente da mesma maneira.

O depoimento evidencia uma expectativa de homogeneidade no nível de conhecimento prévio dos alunos, o que pode desconsiderar as diferentes trajetórias educacionais e as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência ao longo de sua formação. De acordo com Charlot (2014), não se pode ignorar as desigualdades sociais dentro e fora da escola. Souza (2021, p. 60) corrobora e complementa “o docente deve mudar sua linguagem, a forma de compreender o processo de aprendizagem dos estudantes e, principalmente, precisa se desprender dos velhos modelos”. A falta de atenção quanto às

diferenças tende a intensificar desigualdades existentes e pode resultar em frustração e desmotivação, comprometendo o processo de aprendizagem e a inclusão dos discentes.

Para Mantoan (2015), a inclusão provoca uma crise de identidade, visto que abala a identidade fixada dos professores em relação aos alunos, demandando uma ressignificação dessa relação. Nesse contexto, já não é possível pensar em identidades fixas baseadas em modelos ideais. Na perspectiva de Charlot (2014), cabe ao professor transmitir o conhecimento, mas também buscar novas abordagens, adaptando os conteúdos e ajustando o nível das aulas conforme as necessidades da turma. Souza (2021) segue a mesma linha de raciocínio e ressalta que o professor deve focar em aprendizagens que realmente sejam significativas ao mundo do trabalho.

Segundo Souza e Oliveira (2021), as instituições de ensino devem reconhecer e valorizar os direitos dos estudantes, compreendendo suas potencialidades de aprendizagem e adotando estratégias pedagógicas que promovam transformações efetivas na prática docente. Essa ideia é corroborada por Mantoan (2017, p. 6), ao afirmar que “a inclusão requer uma reconceptualização do ambiente escolar, envolvendo a aula, o aluno e o professor, de modo a contemplar formas de engajamento inovadoras”.

Dessa maneira, torna-se imprescindível repensar as estratégias de ensino, levando em consideração as múltiplas formas de aprendizagem dos estudantes. Para Charlot (2014), o cenário contemporâneo exige que o professor seja capaz de resolver problemas pedagógicos, revisando conceitos e oferecendo conteúdos e forma adaptada às diversas necessidades educacionais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), “a atuação pedagógica deve se voltar para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 15). Nessa mesma direção, Mantoan (2015) enfatiza que a escola precisa se desconstruir para respeitar as diferenças, pois não há mais espaço para uma instituição excludente, elitista, normativa e produtora de identidades homogêneas. Assim, investir na formação dos educadores constitui um passo essencial para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

A relevância da formação dos educadores com vistas para a diversidade pode ser exemplificada pelo relato de experiência apresentado na citação abaixo:

[DV 07] - Não teve algo tão extremo, assim, de... Não fui maltratada em momento algum, né? Mas o que me marcou mesmo foi aquela atitude do professor de dizer que não podia ter feito nada por mim, né? Isso realmente me deixou muito chateada. Mas, fora isso, eu acredito que [...] tem pessoas, sim, que são capazes de ajudar as outras aqui na instituição.

Esse depoimento evidencia a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização dos profissionais quanto ao acolhimento das demandas estudantis. Januzzi (2012) destaca a importância de adaptações curriculares e de avaliações inclusivas, ressaltando que a inclusão vai além da presença física do aluno no ambiente escolar, exigindo também a reformulação de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade das necessidades.

Nesse sentido, a ausência de diálogo aberto pode perpetuar ciclos de incompreensão e exclusão. Para Schlunzen Junior e Hernandes (2011, p. 98):

o educador não precisa ser especialista: ele precisa, sim, ter disposição para envolver-se com esse aluno e conhecer como foi ou está sendo o seu processo de desenvolvimento, ou seja, que barreiras ele já superou e quais precisam ser superadas, visando possibilitar a esse aluno desenvolver cada vez mais autonomia em aprender.

A interação entre professor e aluno é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as estratégias pedagógicas devem ser adequadas à diversidade dos estudantes, de modo a evitar exclusão social. É igualmente crucial que os docentes desenvolvam habilidades de escuta ativa e estejam abertos ao feedback discente sobre suas metodologias. Souza e Oliveira (2021) corroboram essa ideia ao defenderem que as escolas devem repensar suas formas de ensinar e criar novas estratégias que contemplam diferentes formas de aprendizagem.

Em contrapartida, esse mesmo discente apresentou um segundo relato no qual é possível observar a sensibilidade do docente, através de uma conduta positiva, ao providenciar meios para contribuir com a inclusão, demonstrando respeito às especificidades do aluno:

[DV 07] - Então, nas matérias que eu fiz, sim. Mas teve aquela em questão que a professora fez até a prova adaptada para mim. Inclusive, marcou um horário fora dos demais para eu ter mais tempo para poder realizar a prova.

Tal atitude demonstra que o profissional comprehende a importância de práticas inclusivas, estando em consonância com Regulamento de Ações Pedagógicas Inclusivas do IFS que, em seu artigo 2º, dispõe que “as adaptações devem considerar as especificidades

apresentadas pelo aluno no contexto dos espaços de aprendizagem, evitando generalizações por deficiência” (IFS, 2021, p. 4). Nessa perspectiva, Mantoan (2017) acrescenta que a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se restringe apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas envolve toda a comunidade escolar.

Relatos de outros discentes seguem a mesma direção apontada pela experiência vivenciada pelo DV 07:

[DV 06] - Então, eu acredito que como todos os professores eles têm já sua característica, né? Cada um tem sua característica. Então, a grande maioria a gente consegue sim ter uma boa aula. E aí, quando a gente sente algumas dificuldades, né? Não só eu, porque como todos, a gente vai lá, conversa, a Fulana fala que tem um grupo dos alunos que a gente consegue debater. Então vai lá, faz uma observação, é passado, é feito uma observação com o professor e, graças a Deus se consegue entrar num denominador comum, consegue regularizar algumas coisas na questão de aprendizado. Mas pra todos, na verdade, não só pra mim.

[DV 01] - Então, aqui no IFS os professores são muito acolhedores. Eles ajudam bastante no termo educacional, eles não mantêm muita distância do aluno, eles são próximos dos alunos, eles se conhecem, eles brincam, então acho que eu não tive dificuldade. E também assim, porque como a minha deficiência não é muito visível, aí os professores não percebem. Só se eu falar, alguns eles dão um questionariozinho no começo do período, aí a gente responde.

Na resposta do DV 06, por exemplo, observa-se uma inibição em expor suas necessidades ao corpo docente em relação a algum suporte, buscando reforçar que quaisquer adaptações realizadas pelos professores corresponderiam a demandas coletivas. Tal postura reflete uma tentativa de integração por meio da invisibilidade, evidenciando o receio de destacar-se diante dos demais.

Já a fala da DV 01 evidencia a relevância da acolhida docente, que possibilita conhecer mais profundamente os alunos e atender às suas particularidades. Oliveira (2023) defende que compreender as necessidades específicas é condição para melhor atendê-las. Na mesma direção, Souza e Oliveira (2021) reforçam que os planos de ensino devem ser elaborados de forma a contemplar as especificidades de cada estudante. Corroborando essa visão, Mantoan (2017) ressalta que o êxito da inclusão ocorre a partir dos progressos alcançados pelos alunos, os quais decorrem da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A análise das falas dos entrevistados evidencia que as barreiras pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência visual estão, em grande medida, associadas à resistência de alguns professores em adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas desses alunos. Esse cenário reforça a relevância da formação

continuada, a fim de que os docentes possam desenvolver metodologias mais inclusivas e ajustadas às particularidades dos estudantes com deficiência visual.

Por outro lado, também foi destacado que há professores dispostos a realizar adaptações, demonstrando uma postura mais inclusiva. Contudo, nos discursos dos participantes não foram identificadas práticas pedagógicas diferenciadas, seja por meio do uso de equipamentos específicos ou de materiais adaptados. Ressalta-se ainda que todos os participantes da pesquisa são deficientes visuais monoculares, condição que muitas vezes não é imediatamente perceptível, o que pode dificultar a compreensão de suas necessidades por parte dos professores.

Nesse contexto, o papel do NAPNE torna-se fundamental para mediar essa comunicação, no sentido de orientar os docentes sobre as especificidades de cada estudante e promovendo opções de estratégias pedagógicas adequadas. Atuando como agente facilitador da inclusão, contribuindo para a sensibilização dos professores e para a adaptação dos processos de ensino, garantindo que as barreiras pedagógicas sejam minimizadas.

4.4. NAPNE: referência em inclusão

Esta categoria de análise emergiu *a posteriori*, a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. A partir das falas dos estudantes ficou evidente que o conceito de inclusão está intrinsecamente ligado à percepção de que existem setores específicos e profissionais que desempenham papel fundamental na implementação de práticas inclusivas.

Assim, a categoria “NAPNE: referência em Inclusão” foi elaborada como uma representação da vinculação direta entre o núcleo e a promoção da inclusão, evidenciando a importância de determinados profissionais e espaços enquanto modelos e exemplos de boas práticas inclusivas. Essa associação revela a compreensão dos discentes acerca do papel desses atores na construção de uma cultura escolar mais acessível e equitativa, sinalizando a necessidade de fortalecer tais referências e ampliar a presença de práticas inclusivas em todos os contextos educativos.

A maioria dos entrevistados associou a inclusão no IFS campus Aracaju ao NAPNE, e afirmaram conhecê-lo, como verbalizou um dos participantes:

[DV 03] - Conheço, eu fui lá... Tem dois meses. Quando eu entrei, logo a psicóloga me chamou, conversou e explicou se eu precisasse de qualquer coisa [...]

Outros, por sua vez, aprofundaram o relato sobre o atendimento recebido, descrevendo suas experiências de forma detalhada.

[DV 05] - Olha, falando da minha parte, eu considero sim. Porque acho que desde que eu cheguei aqui, pelo menos, eles tentam me ajudar com... Com muitas dessas coisas. Eu fui lá, acho que é... Eu não vou lembrar o nome por completo. É, fui lá e eles conversaram muito bem comigo sobre problemas de visão, perguntaram se eu tinha alguma preferência em torno de algo, tanto que eu até tinha explicado que se fosse pra fazer uma prova escrita, por exemplo, que as letras fossem maiores, para que eu pudesse enxergar melhor e tudo mais. E aí, porque tipo, quando eu vou fazer uma prova, eu me aproximo muito pra ler.

[DV 06] - Mas eu acredito que quem procura é bem assistido, porque até então eu nunca precisei e ela me pergunta como é que está as coisas no WhatsApp, manda mensagem no WhatsApp. Está sempre presente para ver se você... Como é que estão as aulas? Você está frequentando? Eu digo, não! Está tudo ok, estou frequentando. Tem alguma dificuldade? Eu digo, não! A dificuldade não é em relação a minha questão, a minha deficiência, a minha aprendizado, que eu ia passar, né? Mas não tenho o que reclamar, não.

[DV 07] - Foi essencial para mim continuar aqui até hoje, na verdade, porque as pessoas de lá me acolheram de verdade mesmo. Também me encaminhou para assistente social, para eu ver a questão do óculos, porque aqui no IFS tem um auxílio em conta disso. Daí, eu procurei, fui atrás de clínica.

[DV 05] - Falando sobre o IFS, eu diria que como instituição de ensino, eles estão indo para um caminho muito bom. Eles sempre me ajudaram com o que eu precisei, sempre conversaram comigo. De 15 em 15 dias eu tô indo com a psicopedagoga conversar sobre isso. Então fica difícil dar uma sugestão assim específica, já que eles têm uma atenção verdadeiramente muito boa com os seus alunos que passam por problemas, por esse tipo de problema no caso.

Esses depoimentos demonstram a importância do acolhimento e da escuta qualificada voltados ao atendimento das especificidades dos discentes, transmitindo uma percepção positiva em relação à política de inclusão desenvolvida pelo IFS por meio do NAPNE. Tal prática configura-se como um aspecto relevante da cultura inclusiva em construção na instituição. Nesse sentido, Mantoan (2017) enfatiza que os alunos existem de fato: não são virtuais nem objetos categorizados, mas pessoas que carregam contextos sociais e culturais, representando diversos segmentos, desejos, valores e sentimentos, devendo, portanto, ser escutados e compreendidos.

As experiências relatadas pelos discentes DV 03 e DV 05 reforçam que a instituição busca atender, desde o início da trajetória acadêmica, às necessidades dos estudantes com deficiência visual, sobretudo quando os profissionais demonstram preocupação e cuidado. Esse posicionamento, que valoriza a compreensão das especificidades e demandas desses alunos, pode ser considerado um avanço na execução das políticas de acessibilidade. De

acordo com Mantoan (2017), a escola precisa ser legitimada como um espaço de todos e para todos, configurando-se como um projeto inclusivo de educação fundamentado na diferença.

Outros discentes corroboraram com os posicionamentos dos DVs citados acima, mas também apontaram desafios cotidianos, como limitações estruturais do ambiente escolar, tais como:

[DV 01] - Problema só estrutural, porque assim, o apoio psicológico é o apoio muito bom. As meninas do NAPNE sempre estão procurando melhorar, ajudar da melhor forma, dentro do possível, mas a estrutura não ajuda.

[DV 03] - O atendimento de todos, tanto da limpeza, professores, funcionários, são todos excelentes. Apesar da estrutura não oferecer tanto, eles oferecem mais do que a estrutura.

Esses depoimentos evidenciam a importância o reconhecimento da qualidade do atendimento e dos esforços dos profissionais do NAPNE, que buscam oferecer suporte significativo, mesmo diante das limitações estruturais. Mas eles também ressaltam a necessidade de ações institucionais voltadas à eliminação de barreiras arquitetônicas, sendo que tais mudanças dependem da atuação dos gestores, responsáveis por assegurar ambientes educacionais acessíveis.

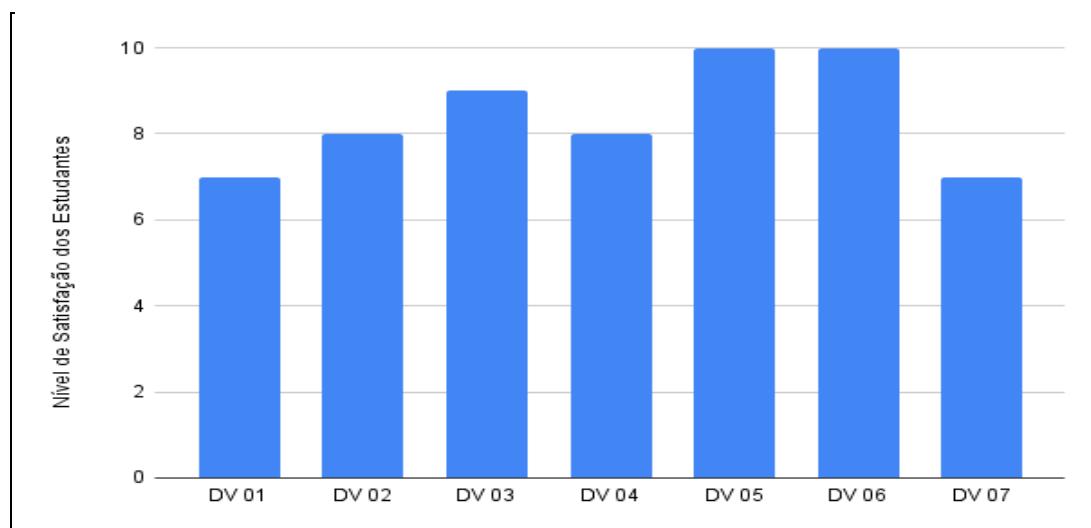
Ressalta-se que apenas um participante afirmou desconhecer a existência do NAPNE e expressou desconforto por nunca ter sido procurada pelo núcleo.

[DV 04] - Nunca conheci, não! Mas eu acho que seria bom eles avaliarem essa questão de quando a pessoa se graduar, se passar uma pessoa com deficiência demonstrar e conhecer.

O achado supracitado pode ser explicado pelo fato de o estudante DV04 ter ingressado na instituição durante a pandemia da COVID-19, período em que os servidores estavam em regime de trabalho remoto, em virtude do distanciamento social.

Por fim, quando solicitados a avaliar, em uma escala de 0 a 10, os serviços prestados pelo IFS, os participantes atribuíram as notas apresentadas no Gráfico 1 (abaixo):

Gráfico 1: Serviços prestados pelo IFS.



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Pelo exposto, as respostas evidenciam que os estudantes demonstram um bom nível de satisfação. Esse achado revela que, apesar das dificuldades existentes, a instituição tem desenvolvido ações em prol do bem-estar discente. O relato a seguir ilustra os motivos que explicam um resultado tão positivo:

[DV 05] - Falando sobre mim... Eu diria que eles dão um atendimento... Eu diria que eu dou um 10, eu dou um 10, eu posso estar sendo muito... Eu posso estar superestimando muito, mas eu digo que eu daria um 10 [...].

Esse mesmo participante acrescentou informações adicionais, exemplificando com uma situação vivenciada por ele:

[DV 05] - É, a minha experiência, por exemplo. Sempre que eu tive um problema eu fui ajudado. Eles buscaram me ajudar com esse problema e tudo mais. Principalmente ligados à minha deficiência visual. Sempre que tinha problema de enxergar, eles me ajudavam. Uma das primeiras coisas que eles me ensinaram foi como aumentar as letras no computador para que eu pudesse enxergar melhor quando eu estava tendo problema. Quando no site tinha letras muito pequenas, por exemplo, ou quando a própria resolução do computador estava meio bagunçada, eles me ajudavam com isso também. Eu diria que para a minha realidade eu dou um 10, porque sempre me ajudaram com o que eu precisava.

A partir desse relato, observa-se que os profissionais do NAPNE buscam, sempre que possível, garantir o atendimento às especificidades dos discentes, efetivando a inclusão. De acordo com Mantoan (2017), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. O aluno da educação inclusiva constitui-se como um sujeito singular, cuja identidade não está fixada em modelos ideais, permanentes ou essenciais.

Por outro lado, os estudantes também reconheceram e destacaram o papel do NAPNE como um setor de acolhimento, fundamental para fornecer suporte e orientações necessárias. Tal reconhecimento aponta que o núcleo se consolidou como uma estratégia positiva, que necessita ser ampliada e fortalecida, a fim de oferecer um suporte mais efetivo e integrado. Para tanto, torna-se essencial envolver toda a comunidade acadêmica em processos de sensibilização, visando à promoção de uma inclusão plena e efetiva.

4.5 Validação Produto Educacional

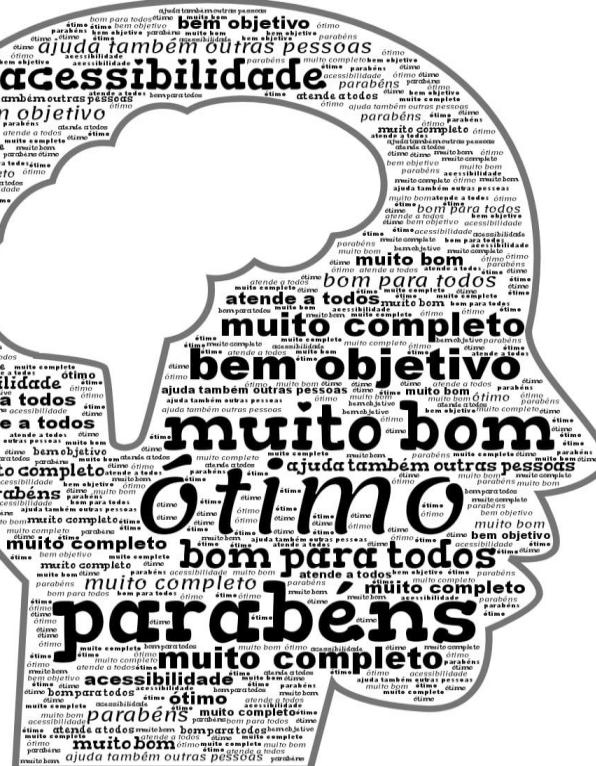
O produto educacional, intitulado “ACESSIFS: um guia para a inclusão” foi desenvolvido com o propósito de contribuir para o processo de inclusão de pessoas com deficiência no IFS, buscando superar barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. O material foi elaborado especificamente para atender às necessidades de estudantes com deficiência visual, fornecendo informações acessíveis e direcionadas acerca dos setores institucionais.

Para avaliar e validar o Produto Educacional (PE) foram realizados dois grupos focais, utilizados como estratégia qualitativa de coleta de percepções, opiniões e sugestões de forma interativa e aprofundada. Participaram desse momento 7 (sete) discentes, todos integrantes da pesquisa, que apresentaram diferentes níveis de engajamento e atitudes durante a atividade.

A dinâmica em grupo possibilitou a observação de diferentes papéis desempenhados pelos participantes, tais como: líder, passivo, observador, resistente e pacificador; evidenciando a diversidade de comportamentos diante do material apresentado. Alguns se mostraram mais ativos e entusiasmados, contribuindo de forma significativa para a discussão, enquanto outros adotaram posturas mais reservadas, o que enriqueceu o debate ao trazer múltiplas perspectivas.

Durante as sessões, foram registradas palavras-chave verbalizadas pelos participantes, refletindo suas impressões e percepções sobre o PE. Essas palavras estão representadas na Figura 7 (abaixo), por meio de uma Nuvem de Palavras. Conforme destaca Pitanga (2024, p. 9), “o uso dessa ferramenta auxilia na observação global das palavras-chave, revelando termos recorrentes, relevantes e interconectados com uma temática específica”. Assim, a representação visual evidenciou os principais conceitos e sentimentos expressos no processo de avaliação e validação do produto educacional elaborado.

Figura 7: Palavras-chave sobre Avaliação do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe salientar que a imagem da face humana foi escolhida por representar, simbolicamente, o senso crítico dos participantes da pesquisa. Os descriptores apresentados na ilustração foram inseridos manualmente, à medida que surgiram durante o grupo focal, representando expressões verbais utilizadas pelos discentes no momento da avaliação do Produto Educacional (PE). Para a construção da Figura 7, foram utilizadas três fontes tipográficas (Arial Black, Lemonada e Gorditas), cujas dimensões foram geradas automaticamente pela ferramenta escolhida, o aplicativo WordCloud.

De acordo com as falas, o material produzido apresenta uma linguagem clara e informações objetivas. Nesse sentido, o produto alcançou seu propósito inicial de contemplar prioritariamente os alunos com deficiência visual, sem, contudo, restringir-se a eles, estendendo-se a toda a comunidade estudantil sob a perspectiva de inclusão ampla.

A maioria dos participantes avaliou positivamente a proposta do PE e declarou não ter sugestões de melhoria. Em geral, os depoimentos evidenciam uma avaliação bastante favorável, destacando a relevância do material, especialmente para os calouros, que ao ingressarem no IFS depara-se com uma ampla variedade de setores institucionais e, por vezes, não sabem a quem recorrer para solucionar suas demandas.

No Quadro 3 (abaixo), encontram-se alguns depoimentos referentes ao processo de validação do PE.

Quadro 2: Vozes da Validação

Participantes do Grupo Focal	DEPOIMENTOS SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL
DV 02	Mas até onde eu vi as partes interessantes, o caso questão de acessibilidade, questão de mapa, né? A questão de ter um pontear, alguma forma de passar transparente, na verdade. Ele deixa as coisas bem simples, na verdade. Então, atende, eu acredito que atende.
DV 03	Geralmente a gente encontra com pessoas, né? Novatos, assim que vão fazer matrícula. É tal setor. Aí às vezes a gente sabe informar, às vezes não. E esse projeto, esse trabalho ficou muito bom. Inclusive esse mapa aqui vai ajudar muitas pessoas. Não só a gente com deficiência, mas também as pessoas que estão chegando no IFS, os novatos, os calouros, né?
DV 07	Bem objetivo, e acho que esse material não ajuda só a gente, como qualquer outra pessoa que tenha dúvidas de qual área ele precisa se dirigir pra tratar a demanda dele, o problema dele.
DV 02	ficou ótimo, o seu trabalho ficou ótimo. Inclusive, tem até o mapazinho aqui de localização, mostrando cada setor. Ficou muito completo. Está de parabéns.
DV 07	Bastante acessível pra todo o público, na verdade, né? Porque a tendência é atender a todos, né?
DV 05	O material atende, porque é bem informativo e apresenta soluções de todos os campos da secretaria.
DV 04	O IFS até possui uma boa rede de ajuda quanto a isso, mas reforçar elas com mais medidas melhora ainda mais na ajuda para alunos com baixa visão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base nos depoimentos destacados, é possível concluir que o Produto Educacional (PE) desenvolvido nesta pesquisa mostrou-se adequado e relevante para o público-alvo. Os estudantes participantes consideraram o “AcessIFS: um guia para a inclusão” de grande importância para a promoção da acessibilidade e da inclusão. Os relatos evidenciam que a apresentação dos nomes dos setores, suas localizações e os serviços oferecidos, contribui significativamente para o deslocamento autônomo e facilitado no espaço institucional, reafirmando, assim, a eficácia e o potencial do guia como ferramenta de inclusão.

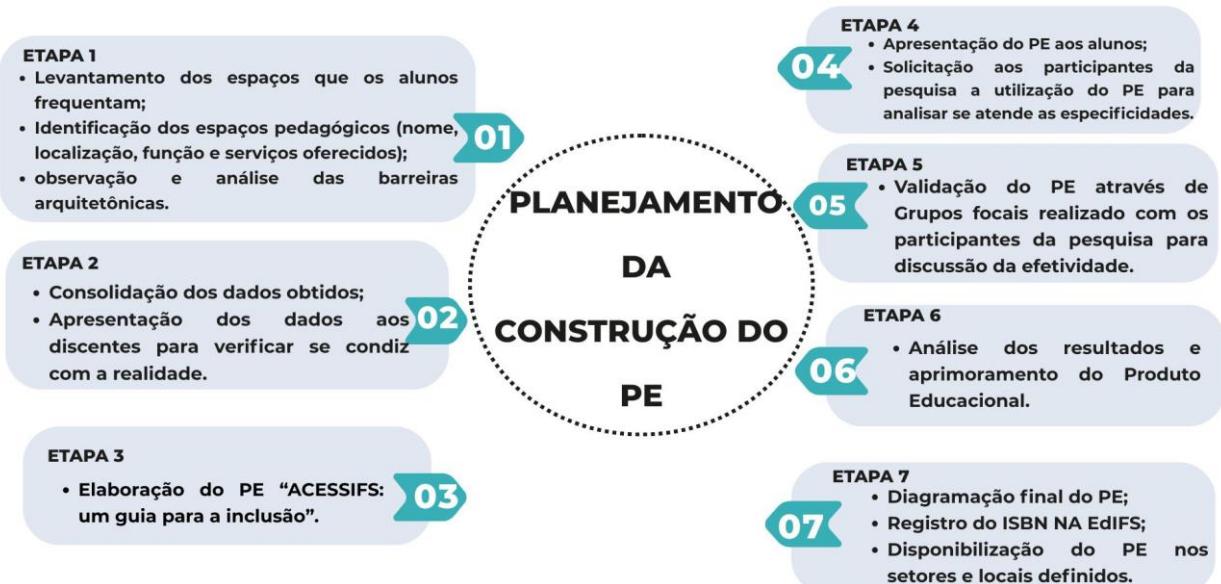
5. PRODUTO EDUCACIONAL

Rizzatti et al. (2020, p. 4) conceituam os Produtos Educacionais como “o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa [...] devendo ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo da prática profissional [...]. Nesse sentido, a elaboração do PE desta pesquisa, intitulado “AcessIFS: um guia para a inclusão”²² teve como propósito reduzir as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual no espaço institucional, contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão, com vistas à autonomia e independência dos sujeitos.

Bill (2017, p. 4) destaca a relevância das práticas de mobilidade e afirma que “o cego percebe que tem condições de chamar para si a responsabilidade de sua vida e de sua locomoção [...] locomovendo-se de modo independente e seguro”. Ressalta-se, contudo, que, além da locomoção, devem ser consideradas as barreiras pedagógicas e atitudinais, estas últimas em dimensão ainda mais ampla, por exigirem a ruptura de paradigmas culturais arraigados na sociedade.

O elemento gráfico (Figura 8) ilustra o caminho metodológico adotado para a construção do PE, dividido em sete etapas.

Figura 8: Etapas para Elaboração do Produto Educacional "AcessIFS: um Guia para a Inclusão"



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

²² Link de acesso público para visualização do Produto Educacional. <<https://shre.ink/oTcr>>

Para sua elaboração, foram adotados procedimentos que conferem caráter científico ao produto, iniciando-se pela observação sistemática dos espaços pedagógicos. Segundo Lakatos e Marconi (2022, p. 208), “a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”, permitindo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo.

O PE buscou contemplar os três eixos propostos por Kaplún (2023): conceitual, comunicacional e pedagógico. O eixo conceitual foi contemplado no Guia por meio de conteúdo respaldado teoricamente, contendo descrição das atribuições dos setores, serviços oferecidos e localização.

O eixo comunicacional foi desenvolvido a partir de linguagem clara e adequada ao público-alvo. Para atender alunos com baixa visão, foi produzido com letras ampliadas, fontes sem serifa, conforme recomenda a NBR 9050:2020. Para estudantes cegos, foram inseridos dois QR Codes: um direcionado ao documento em PDF e outro contendo a audiodescrição integral do material. Além disso, o eixo comunicacional contou com a participação direta dos discentes da pesquisa, por meio das entrevistas iniciais, que forneceram informações pertinentes sobre suas realidades e necessidades.

O eixo pedagógico, por sua vez, está relacionado à metodologia e organização do conteúdo, conforme proposto por Kaplún (2003). Assim, o PE foi elaborado a partir de observação e grupos focais, utilizados para validar sua efetividade. O processo de construção foi participativo, integrando contribuições dos alunos para que o guia atendesse efetivamente suas demandas.

A Figura 9 apresenta as características do Produto Educacional consolidando todas as informações descritas.

Figura 9 - Características do Produto Educacional.

O PRODUTO EDUCACIONAL

TIPO DO PRODUTO	FORMATO
<ul style="list-style-type: none"> • Uma cartilha com informações sobre os Espaços Pedagógicos do IFS- Campus Aracaju. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impresso com letras ampliadas; • Digital: QR CODES PDF e Audiodescrição.
OBJETIVOS	DISPONIBILIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual no espaço institucional • Contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão, com vistas à autonomia e independência dos sujeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em setores e locais estratégicos do IFS - Campus Aracaju.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Após a validação, foram realizados os ajustes necessários, seguidos da diagramação e registro do ISBN, emitido pela EDIFS, culminando em sua impressão e divulgação. O guia foi disponibilizado em espaços estratégicos para os estudantes, como a Coordenadoria de Registro Escolar (CRE), primeiro setor acessado pelos discentes ao ingressarem na instituição; no NAPNE, responsável pelo acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais específicas; e nas Coordenações de Curso, que concentram os estudantes com o perfil pesquisado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto do IFS – Campus Aracaju enfrenta múltiplos desafios que demandam atenção e ações específicas por parte da instituição, mas também apontou possibilidades de avanços por meio de ações concretas. Os resultados indicaram ainda a existência de barreiras nas três dimensões analisadas: arquitetônica, pedagógica e atitudinal. Os participantes destacaram o apoio recebido de profissionais do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), além de reconhecerem a importância de condutas empáticas por parte de alguns docentes e demais servidores, ressaltando que tais atitudes contribuem significativamente para sua permanência na instituição.

Os resultados demonstraram que embora ainda persistam obstáculos relacionados à infraestrutura e a determinadas atitudes preconceituosas ou pouco sensibilizadas, a ocorrência de ações voltadas à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e à sensibilização da equipe, conduzidas pelo NAPNE, têm contribuído para a redução dessas barreiras. Contudo, permanece a necessidade de continuidade e ampliação dessas ações, a fim de consolidar uma cultura institucional efetivamente inclusiva.

Em suma, constatou-se por meio dos resultados, que embora haja avanços significativos, ainda há um longo caminho para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência visual. A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo requer o comprometimento coletivo, envolvendo não apenas os alunos e professores, mas toda a comunidade escolar.

Por isso, torna-se imprescindível a efetiva implementação da política de inclusão, incluindo melhorias estruturais, capacitação docente e promoção de uma cultura escolar sensível às necessidades de todos os estudantes. Também é fundamental incentivar a participação ativa dos estudantes com deficiência visual e de seus familiares, de modo a garantir suas vozes no processo de construção de ambientes acessíveis e inclusivos.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate sobre a inclusão no ensino técnico e profissional, estimulando o desenvolvimento contínuo e abrangente de ações voltadas à equidade, diversidade e respeito às diferenças. Pois, ressalta-se que a inclusão deve ser compreendida como compromisso social e institucional, exigindo esforços coordenados, comprometimento institucional e uma cultura de respeito à diversidade. Por esse viés, será possível consolidar uma educação profissional e tecnológica de qualidade,

acessível e democrática para os estudantes com deficiência visual, assegurando igualdade de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional.

O Produto Educacional elaborado demonstra elevado potencial de abrangência, podendo ser implementado em todos os campi da instituição, desde que sejam realizadas as adaptações necessárias a cada contexto específico. Essa adaptabilidade decorre do fato do produto contemplar demandas tanto da comunidade estudantil quanto dos demais membros envolvidos nas diversas esferas institucionais. Destaca-se ainda que a abordagem inclusiva adotada favorece a socialização de informações relevantes acerca do cotidiano do IFS, permitindo que o produto atenda de maneira efetiva e equitativa a todas as pessoas que compõem a instituição e representa como um meio de redução de barreiras.

Quanto às perspectivas para futuras pesquisas, recomenda-se aprofundar o estudo sobre as experiências de inclusão de diferentes tipos de deficiência no contexto do IFS uma vez que tais investigações podem fornecer subsídios relevantes para o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas de curto, médio e longos prazos. Além disso, estudos que considerem não apenas a visão dos estudantes, mas também a de professores, gestores e demais membros da comunidade acadêmica, poderão ampliar a compreensão dos desafios e potencialidades envolvidos na construção de uma educação profissional e tecnológica verdadeiramente inclusiva.

Enfim, os achados teóricos e empíricos dessa pesquisa demonstraram que a inclusão se concretiza nas ações e demandas no cotidiano. Assim, é a partir do reconhecimento das especificidades dos indivíduos, que se torna possível proporcionar espaços mais adequados ao atendimento das necessidades da comunidade estudantil, assegurando, de forma indistinta, o acesso, a permanência e o sucesso educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. Ensino médio integrado: uma sociedade humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, C. A.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 9-19.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:2020 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2020.

BILL, L. B. **Educação das pessoas com deficiência visual: uma forma de enxergar**. Curitiba: Appris, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 jul. 2024

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <resolucao-no-466.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F. B. da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

FREITAS, J. V. **O acesso, a acessibilidade e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.** Curitiba: CRV. Coleção Vida em Família, Educação e Cuidado, v. 17, 2020.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

IBGE. **Censo demográfico 2022.** Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico2022.html>. Acesso em: 3 jul. 2023.

ILLERIS, K. org. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Portaria nº 555, de 1º de março de 2019.** Institui os núcleos de promoção e defesa dos direitos humanos, diversidade e inclusão. Aracaju: Reitoria, 2019. Disponível em:
<https://sipac.ifs.edu.br/shared/verArquivo?idArquivo=293797&key=5b98037c638fd40b6991f5abfeb6f47c>

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução CS/IFS nº 35, de março de 2016.** Dispõe sobre o Regulamento de Organização Didática. Aracaju: Reitoria, 2016. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/regulamentacao-de-organizacao-didatica-rod>. Acesso em: 15 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução CS/IFS nº 176, de janeiro de 2023.** Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva – NAEDI. Aracaju: Reitoria, 2023. Disponível em:
http://www.ifs.edu.br/regulamentacao/NAEDI_176_2023.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 31, de 2019.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024. Aracaju: Reitoria, 2019. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/prodin/2019/CS_31_Aprova_o_Plano_de_Desenvolvimento_Institucional - PDI_2020-2024.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 76, de 6 de maio de 2021.** Dispõe sobre o Regulamento Interno do NAPNE. Aracaju: Reitoria, 2021. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS-IFS_76.2021_Dispos%C3%B5e_sobre_o_Regulamento_do_N%C3%BAcleo_de_Atendimento_%C3%A0s_Pessoas_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas_do_IFS.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 79, de 21 de maio de 2021.** Dispõe sobre o Regulamento de Ações Pedagógicas Inclusivas. Aracaju: Reitoria, 2021. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/regulamentacao>. Acesso em: 17 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 03/2014.** Aprova o regulamento interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – NAPNE/IFS. Aracaju: Reitoria, 2014. Disponível em: [CS 03 - Aprova o Regimento interno do NAPNE](#). Acesso em: 12 de jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 206, de 13 de julho de 2023.** Aprova a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, interstício 2020-2024. Aracaju: Reitoria, 2023. Disponível em: [Resolução CS-IFS_206.2023_Aprova_a_revisão_do_PDI_2020-2024-24.07.pdf](#). Acesso em: 02. maio.2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).** Aracaju: Reitoria, 2017. Disponível em: <http://profep.ifes.edu.br/sobreprofep>. Acesso em: 10 jun. 2023.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46-60, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Acesso em: 1 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LAPLANE, A. L. F.; GOES, M. C. R. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 38-44, 2009. DOI: 10.20396/etd.v1i3.547. Acesso em: 30 ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o quê? por quê? e como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MARCO, V. Di. **Capacitismo: o mito da capacidade.** Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MATOS, N. R. V. de. **Inclusão perversa: uma reflexão sobre o sentido do trabalho para pessoas com deficiência.** Curitiba: Appris, 2017.

MENEZES, E. T. de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 29 out. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. M. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Curitiba: Intersaber, 2012.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar.** São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA NETO, A. M. de. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: visão de gestores empresariais.** Curitiba: CRV, 2017.

PITANGA, Â. F. Evidências do desenvolvimento do pensamento complexo por meio da análise de produções textuais em aulas de química: uma jornada temática refletindo sobre o problema dos plásticos nos oceanos. **Ensino em Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 26, e46046, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240175>. Acesso em: 12 ago. 2025.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, C. A.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Editora IFB, 2017. p. 20-43.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio – Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/adc.v5i2.37085>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHLUZEN JUNIOR, K.; HERNANDES, R. B. **As dimensões do não ver: formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência visual.** São Paulo: Unesp, 2011.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e a inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Intersaber, 2012.

SILVA, L. G. dos S. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões.** São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUZA, S. F. de; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional inclusiva: uma oportunidade para pessoas com deficiência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILARONGA, C. A. R. et al. (orgs.). **Inclusão escolar nos institutos federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação.** São Paulo: Editora de Castro, 2022.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO CAMPUS ARACAJU**

Projeto: Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju

Identificação e apresentação do entrevistador: Luciara Fernandes Batista dos Santos. Assistente Social do IFS. Mestranda do Profept 2023. Audiodescrição da entrevistadora e do ambiente.

Esclarecimento sobre os Termos de Consentimento: disponibilizados em pdf, impressos em letras aumentadas ou em Braille, conforme interesse do participante

Entrevista com Perguntas por Eixos Temáticos

PERFIL DO ENTREVISTADO

Idade:

Município:

Raça:

() Preto () Pardo () Branco () Outra _____

Onde Concluiu o Ensino Fundamental (**para alunos matriculados em Cursos do Ensino Médio Integrado**) e **Ensino Médio (para alunos matriculados em Cursos Subsequente e Superior)**):

() Escola Pública () Escola Particular

Curso que está matriculado no IFS:

() Integrado () Subsequente () Superior

Tipo de Deficiência visual:

() Cego () Baixa Visão () Monocular

Faz uso de Tecnologia Assistiva? () Sim () Não

() Braille () Reglete () Bengala () Soroban () Lupa () Outros

BARREIRAS ATITUDINAIS

1 - Você considera o IFS uma instituição inclusiva? Explique o por quê.

2 - Como são as relações interpessoais? Identifica relações desiguais? Exemplifique.

3 - Enumere comportamentos e atitudes que você considera inapropriados e que podem comprometer a sua vivência no espaço educacional.

4 - Como você avalia o atendimento prestado, por parte de docentes e técnicos administrativos, ao discente com necessidades educacionais específicas?

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

1 - Você enfrenta dificuldades relacionadas ao espaço físico? Oferece-lhe condições de deambular com autonomia na instituição? Relacione os pontos positivos e negativos, caso haja.

2 - As salas de aulas, a biblioteca e os laboratórios são espaços inclusivos? Fale sobre a iluminação, layout (disposição da mobília) e acesso a objetos nesses espaços.

3 – Em relação às placas de identificação dos espaços atende as suas necessidades específicas? (se é escrito em letras aumentadas ou em Braille)

4 - Com base no que me informa como você classifica a acessibilidade do IFS:

() ótima () Boa () Ruim () Inacessível () Inexistente. Por quê?

5 - Numa escala de 0 a 10, como você avalia os serviços disponibilizados pelo IFS?

BARREIRAS PEDAGÓGICAS

1 - As aulas ministradas têm caráter inclusivo de modo a atender as singularidades do aluno?

2 - Os métodos avaliativos são feitos de forma que respeita a especificidade do aluno? Por quê?

3- Em relação às práticas pedagógicas de ensino você considera adequadas as suas necessidades específicas?

4- O IFS disponibiliza alguma tecnologia assistiva? Qual? É a adequada?

5 – Você conhece o NAPNE? Já precisou do auxílio da equipe multidisciplinar? Conte-me sobre a experiência e avalie o atendimento, respondeu às suas expectativas?


COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

**APÊNDICE B – TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE) PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da **pesquisa: Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**, que está sob a responsabilidade do (a) **pesquisador (a) Luciara Fernandes Batista dos Santos**, residente a Rua Jaziel de Brito Cortêz n 543 Condomínio José Rosa de Oliveira Neto BL 05. Apto 102. Jabotiana. Aracaju, CEP 49095780, telefone (79) 99811-4284. E-mail: luciara.santos@ifs.edu.br. Conta com a **orientação do Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga**. Telefone: (79) 9993-3103, E-mail: angelo.pitanga@ifs.edu.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se.

Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Os dados do IBGE demonstram que é crescente o número de pessoas com deficiência visual. O IFS já possui alunos com deficiência visual. Visando atender as especificidades desses alunos é necessário conhecer suas singularidades, para proporcionar-lhe um espaço escolar com acessibilidade e inclusivo para garantir uma formação ominilateral. A pesquisa será realizada no Campus Aracaju com alunos com Deficiência Visual no ano de 2024. Será uma pesquisa que trará os estudantes ao centro da pesquisa, serão os protagonistas, visto que eles responderão o problema de pesquisa. Visando a elaboração do Produto Educacional que solucione um problema apresentado pelo público-alvo relacionado a organização de espaços pedagógicos.

- **Objetivos:** analisar a realidade dos alunos com Deficiência Visual no Campus Aracaju levando em consideração as experiências no cotidiano institucional no que concerne aos aspectos de inclusão.

• **Procedimentos de Coleta de Dados:** Entrevista Semi Estruturada. Será realizada no Campus Aracaju em ambiente reservado, apenas com a presença do entrevistador e entrevistado. Será conduzida pelo pesquisador tendo como entrevistado, os alunos com deficiência visual que aceitarem participar da pesquisa. Caso o participante aceite, será utilizado gravador para posterior transcrição das respostas na íntegra. No segundo momento será realizado Grupos Focais com o propósito de avaliar o Produto Educacional elaborado.

• **Riscos:** Comprometimento de tempo, exaustão, vergonha, constrangimento, quebra de sigilo, incompreensão das perguntas. O estudante será esclarecido acerca do tempo previsto para realização da entrevista que será realizada em ambiente restrito contará com total empatia do entrevistador e compromisso com o zelo acerca dos dados e informações obtidas que só serão utilizadas para fins desta pesquisa. O estudante também poderá optar por participar ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem danos.

• **Benefícios diretos:** 1 – A oportunidade que os discentes terão em se expressar e expor suas necessidades educacionais bem como, avaliar os serviços prestados pelo IFS no que se refere às barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

2 - Oportunidade de potencializar o raciocínio crítico, visto que terão que refletir acerca da realidade. De modo a torná-los cidadãos, cada vez mais, capazes de identificar problemas, sinalizar soluções e reivindicar por respeito às especificidades e melhores condições de existência para trilhar caminhos de igualdade.

3 - Guia que será elaborado como PE, visto que servirá para a orientação e mobilidade nos espaços do IFS e promoverá um ambiente escolar com acesso mais inclusivo permitindo ao aluno maior autonomia.

• **Benefícios indiretos:** A contribuição para a aquisição de novos conhecimentos relativos à educação inclusiva de pessoas com deficiência visual.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador, orientador), no endereço (acima informado ou colocar o endereço do local), pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrente da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFS no endereço: (Av. Jorge Amado, 1551 - Jardins, Aracaju - SE, 49025-330.: (79) 3711 – 1422 E-mail: cep@ifs.edu.br).

(Assinatura do Aluno Participante)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo : **Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

A rogo de _____, que é (descrever o que impossibilita a pessoa de assinar o documento), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Aracaju/SE, ____ de _____ de _____

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome:	Assinatura:
Nome:	Assinatura:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

APÊNDICE C – TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da **pesquisa: Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**, que está sob a responsabilidade do (a) **pesquisador (a) Luciara Fernandes Batista dos Santos**, residente a Rua Jaziel de Brito Cortêz n 543 Condomínio José Rosa de Oliveira Neto BL 05. Apto 102. Jabotiana. Aracaju, CEP 49095780, telefone (79) 99811-4284. E-mail: luciara.santos@ifs.edu.br . Conta com a **orientação do Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga**. Telefone: (79) 9993-3103, E-mail: angelo.pitanga@ifs.edu.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Os dados do IBGE demonstram que é crescente o número de pessoas com deficiência visual. O IFS já possui alunos com deficiência visual. Visando atender as especificidades desses alunos é necessário conhecer suas singularidades, para proporcionar-lhe um espaço escolar com acessibilidade e inclusivo para garantir uma formação ominilateral. A pesquisa será realizada no Campus Aracaju com alunos com Deficiência Visual no ano de 2024. Será uma pesquisa que trará os estudantes ao centro da pesquisa, serão os protagonistas, visto que eles que responderão o problema de pesquisa. Visando a elaboração do Produto Educacional que solucione um problema apresentado pelo público-alvo relacionado a organização de espaços pedagógicos.

► **Objetivos:** analisar a realidade dos alunos com Deficiência Visual no Campus Aracaju levando em consideração as experiências no cotidiano institucional no que concerne aos aspectos de inclusão.

► **Procedimentos de Coleta de Dados:** Entrevista Semi Estruturada. Será realizada no ano de 2024, entre os meses de fevereiro e março, no Campus Aracaju em ambiente reservado, apenas com a presença do entrevistador e entrevistado. Será conduzida pelo pesquisador tendo como entrevistado, os alunos com deficiência visual que aceitarem participar da pesquisa. Caso o participante aceite, será utilizado gravador para posterior transcrição das respostas na íntegra. No segundo momento será realizado Grupos Focais com o propósito de avaliar o Produto Educacional elaborado.

Riscos: Comprometimento de tempo, exaustão, vergonha, constrangimento, quebra de sigilo, incompreensão das perguntas. O estudante será esclarecido acerca do tempo previsto para realização da entrevista que será realizada em ambiente restrito contará com total empatia do entrevistador e compromisso com o zelo acerca dos dados e informações obtidas que só serão utilizadas para fins desta pesquisa. O estudante também poderá optar por participar ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem danos.

Benefícios diretos: 1 – A oportunidade que os discentes terão em se expressar e expor suas necessidades educacionais bem como, avaliar os serviços prestados pelo IFS no que se refere às barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

2 - Oportunidade de potencializar o raciocínio crítico, visto que terão que refletir acerca da realidade. De modo a torná-los cidadãos, cada vez mais, capazes de identificar problemas, sinalizar soluções e reivindicar por respeito às especificidades e melhores condições de existência para trilhar caminhos de igualdade.

3 - Guia que será elaborado como PE, visto que servirá para a orientação e mobilidade nos espaços do IFS e promoverá um ambiente escolar com acesso mais inclusivo permitindo ao aluno maior autonomia.

► **Benefícios indiretos:** A contribuição para a aquisição de novos conhecimentos relativos à educação inclusiva de pessoas com deficiência visual.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador, orientador), no endereço (acima informado ou colocar o endereço do local), pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrente da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFS no endereço: (Av. Jorge Amado, 1551 - Jardins, Aracaju - SE, 49025-330.: (79) 3711 – 1422 E-mail: cep@ifs.edu.br).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF_____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo **Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**, como voluntário(a).

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar.

Nome:	Assinatura:
Nome:	Assinatura:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

**APÊNDICE D – TERMO/REGISTRO DE ASSENTAMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TALE) PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS**

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você, _____ após autorização dos seus responsáveis legais para participar como voluntário (a) da pesquisa: **Educação Profissional e Tecnológica: Uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora **Luciara Fernandes Batista dos Santos**, residente a Rua Jaziel de Brito Cortêz, n 543, Condomínio: José Rosa de Oliveira Neto BL 05. Apto 102. Jabotiana. Aracaju, CEP 49095780, telefone (79) 99811-4284. Conta com a orientação do **Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga**, telefone (79) 9993-3103 E-mail: angelo.pitanga@ifs.edu.br.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus responsáveis possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Os dados do IBGE demonstram que é crescente o número de pessoas com deficiência visual. O IFS já possui alunos com deficiência visual. Visando atender as especificidades desses alunos é necessário conhecer suas singularidades, para proporcionar-lhe um espaço escolar com acessibilidade e inclusivo para garantir uma formação ominilateral. A pesquisa será realizada no Campus Aracaju

com alunos com Deficiência Visual no ano de 2024. Será uma pesquisa que trará os estudantes ao centro da pesquisa, serão os protagonistas, visto que eles que responderão o problema de pesquisa. Visando a elaboração de um Produto Educacional que solucione um problema apresentado pelo público-alvo relacionado a organização de espaços pedagógicos.

• **Objetivos:** analisar a realidade dos alunos com Deficiência Visual no Campus Aracaju levando em consideração as experiências no cotidiano institucional no que concerne aos aspectos de inclusão.

• **Procedimentos de Coleta de Dados:** Entrevista Semi Estruturada. Será realizada no ano de 2024, entre os meses de fevereiro e março, no Campus Aracaju em ambiente reservado, apenas com a presença do entrevistador e entrevistado. Será conduzida pelo pesquisador tendo como entrevistado, os alunos com deficiência visual que aceitarem participar da pesquisa. Caso o participante aceite, será utilizado gravador para posterior transcrição das respostas na íntegra. No segundo momento será realizado Grupos Focais com o propósito de avaliar o Produto Educacional elaborado.

• **Riscos:** Comprometimento de tempo, exaustão, vergonha, constrangimento, quebra de sigilo, incompreensão das perguntas. O estudante será esclarecido acerca do tempo previsto para realização da entrevista que será realizada em ambiente restrito contará com total empatia do entrevistador e compromisso com o zelo acerca dos dados e informações obtidas que só serão utilizadas para fins desta pesquisa. O estudante também poderá optar por participar ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem danos.

• **Benefícios diretos:** 1 – A oportunidade que os discentes terão de se expressar e expor suas necessidades educacionais bem como, avaliar os serviços prestados pelo IFS no que se refere às barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

2 - Oportunidade de potencializar o raciocínio crítico, visto que terão que refletir acerca da realidade. De modo a torná-los cidadãos, cada vez mais, capazes de identificar problemas, sinalizar soluções e reivindicar por respeito às especificidades e melhores condições de existência para trilhar caminhos de igualdade.

3 – O PE que será elaborado, visto que servirá para a orientação e mobilidade nos espaços do IFS e promoverá um ambiente escolar com acesso mais inclusivo permitindo ao aluno maior autonomia.

• **Benefícios indiretos:** A contribuição para a aquisição de novos conhecimentos relativos à educação inclusiva de pessoas com deficiência visual.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os

dados coletados nesta pesquisa através de gravações, entrevistas, fotos, filmagens, entre outros, ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou resarcidas pelos pesquisadores.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFS no endereço: Av. Jorge Amado, 1551 - Jardins, Aracaju - SE, 49025-330. Contato: (79) 3711 – 1422 e-mail: cep@ifs.edu.br.

(assinatura do pesquisador)

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre os desafios da inclusão de estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar.

Nome:	Assinatura:
Nome:	Assinatura:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

**APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E
DEPOIMENTO**

Eu _____, CPF _____, RG _____, depoio de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a **pesquisadora Luciara Fernandes Batista dos Santos** e seu orientador o Prof. Dr. **Ângelo Francklin Pitanga** responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado **“Educação Profissional e Tecnológica: o desafio da inclusão de estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju”** a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Aracaju, em ____/____/_____

Entrevistado

Responsável Legal CPF e IDT (Caso o entrevistado seja menor - incapaz)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju

Pesquisador responsável: Luciara Fernandes Batista dos Santos

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Instituto Federal de Sergipe/Profept/IFS

Telefone para contato: (79) 998114284

E-mail: luciara.santos@ifs.edu.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Sergipe (IFS);
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Aracaju, de de 20..... .

Assinatura Pesquisador Responsável

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a): **Luciara Fernandes Batista dos Santos**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Educação Profissional e Tecnológica: Uma análise sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) **Dr. Ângelo Francklin Pitanga**, cujo objetivo é analisar a realidade dos alunos com Deficiência Visual no Campus Aracaju levando em consideração as experiências no cotidiano institucional no que concerne aos aspectos de inclusão destes discentes.

► **Descrição da pesquisa:** Os dados do IBGE demonstram que é crescente o número de pessoas com deficiência visual. O IFS já possui alunos com deficiência visual. Visando atender as especificidades desses alunos é necessário conhecer suas singularidades, para proporcionar-lhe um espaço escolar com acessibilidade e inclusivo para garantir uma formação ominilateral. A pesquisa será realizada no Campus Aracaju com alunos com Deficiência Visual no ano de 2024. Será uma pesquisa que trará os estudantes ao centro da pesquisa, serão os protagonistas, visto que eles que responderão o problema de pesquisa. Visando a elaboração de um Produto Educacional que solucione um problema apresentado pelo público-alvo relacionado a organização de espaços pedagógicos.

► **Objetivos:** analisar a realidade dos alunos com Deficiência Visual no Campus Aracaju levando em consideração as experiências no cotidiano institucional no que concerne aos aspectos de inclusão.

► **Procedimentos de Coleta de Dados:** Entrevista Semi Estruturada. Será realizada no ano de 2024, entre os meses de fevereiro e março, no Campus Aracaju em ambiente reservado, apenas com a presença do entrevistador e entrevistado. Será conduzida pelo pesquisador tendo como entrevistado, os alunos com deficiência visual que aceitarem participar da pesquisa. Caso o participante aceite, será utilizado gravador para posterior transcrição das respostas na íntegra. No segundo momento será realizado Grupos Focais com o propósito de avaliar o Produto Educacional elaborado.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos

requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consustanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____ / ____ / _____.

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO LUIZ GUMES LOPEST
Data: 16/11/2023 07:46:54-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

APÊNDICE H – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

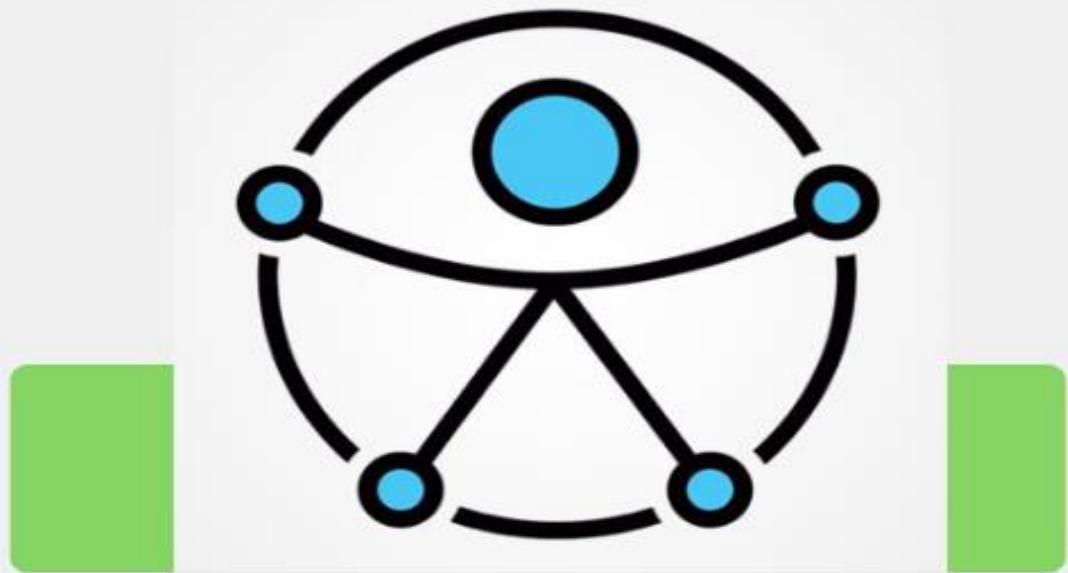
N	O QUE	COMO
1.	Apresentação	1. Apresentação do Moderador 2. Informar o objetivo Grupo Focal 3. Exposição das Regras
	Objetivos	Avaliar a efetividade do PE Dialogar sobre as experiências com o uso do PE Emitir opiniões apresentando pontos positivos e negativos PE Receber sugestões de melhorias do PE.
2.	Participantes	1. Moderador: o pesquisador 2. Alunos com Deficiência Visual: Serão selecionadas 06 pessoas que fizeram uso do PE. Preferencialmente 02 por modalidade de ensino (EMI, Subsequente, Tecnólogo), se houver. Critério de Inclusão: 01 aluno ingressante e 01 aluno graduando.
3.	Regras	1. Tempo de exposição das opiniões: 2' por participante. 2. Tempo de Duração do Grupo Focal: Em até 1h 3. Número de Encontros: 02 4. Respeitar a opinião do colega
	Local	Em sala de aula no Campus Aracaju, a definir. Disposição das Cadeiras: em formato circular para facilitar a reunião.
4.	Condução do Grupo Focal	O moderador conduzirá o grupo e fará perguntas norteadoras para discussões e avaliação do PE
5.	Conclusão	Agradecimentos

Perguntas norteadoras

1. Como foi sua experiência ao fazer uso do PE? Ele realmente auxiliou na promoção da autonomia nos espaços escolar? Houve alguma dificuldade? Qual?
2. O que vocês acharam do PE? (características físicas, atendimento ao objetivo proposto).
3. Quais os pontos positivos e negativos?
4. Quais sugestões de melhorias?

**APÊNDICE I PRODUTO EDUCACIONAL - ACESSIFS: UM GUIA PARA A
INCLUSÃO**

**LUCIARA FERNANDES BATISTA DOS SANTOS
ÂNGELO FRANCKLIN PITANGA**



**ACESSIFS:
UM GUIA PARA A
INCLUSÃO**



**Aracaju
2025**



ACESSIFS:

UM GUIA PARA A INCLUSÃO



PDF
ACESSIFS



AUDIODESCRÍÇÃO
do ACESSIFS

APRESENTAÇÃO

Este Produto Educacional foi elaborado pela mestrandona Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFS), Luciara Fernandes Batista dos Santos, com a colaboração do seu orientador, o Professor Doutor Ângelo Francklin Pitanga.

É resultado da pesquisa de mestrado intitulada "Educação Profissional e Tecnológica: o desafio da inclusão de pessoas com deficiência visual no IFS - Campus Aracaju", desenvolvida nos anos de 2023 e 2024 e conduzida na Linha de Pesquisa II - Organização de Espaços Pedagógicos.

A elaboração do AcessIFS foi concebida a partir das demandas apresentadas pelos discentes com deficiência visual que participaram da pesquisa, visto que sinalizaram dificuldades em assimilar os nomes, serviços ofertados e objetivos de cada setor administrativo do IFS, sobretudo os vinculados ao ensino.



Por compreender que a acessibilidade é o primeiro passo para a inclusão escolar, acredita-se que este instrumental organizacional servirá de guia para os discentes, tendo em vista que, neste espaço, os leitores encontrarão informações sobre as coordenações subordinadas à Direção de Ensino e à Direção Geral do IFS/Campus Aracaju. Para a escolha dos setores, considerou-se aqueles que os discentes demandam serviços no cotidiano escolar.

Pensando no público-alvo da pesquisa, este Produto Educacional foi diagramado de acordo com as especificações da NBR 9050:2020. Assim, o AcessIFS atenderá às necessidades dos discentes com baixa visão, pois foi elaborado com fontes limpas, tipografia adequada e sem serifas. No que se refere aos discentes cegos, estes terão acesso ao instrumental por meio dois QR Codes, que fornecerão o material em PDF e a audiodescrição do conteúdo.

Partindo do pressuposto de que a inclusão escolar é um processo que envolve a colaboração de todos os interessados, a elaboração deste instrumental contou com a participação ativa dos estudantes com deficiência visual, tornando-os protagonistas no momento da avaliação e validação. Essa participação permitiu uma compreensão mais aprofundada de suas reais necessidades, de modo a torná-lo efetivo.



Portanto, o AcessIFS contribuirá para romper barreiras de comunicação no contexto institucional, uma vez que foi desenvolvido para atender às especificidades dos deficientes visuais.

Com as informações obtidas no AcessIFS, os discentes poderão se dirigir aos locais de forma assertiva para tratar das questões demandadas, garantindo maior resolutividade e, assim, minimizando a ocorrência de contratemplos.

Ante o exposto, pensamos na construção de um guia que contribuirá significativamente para a inclusão escolar de todos, visto que atende às necessidades de um público variado de alunos, oferecendo conteúdos essenciais condensados em um único documento.



SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo 1	8

Parte 1 - Coordenações Subordinadas à Direção de Ensino

1. Coordenação de Registro Escolar	11
1.1 Coordenadoria de Controle Discente e Docente	13
2. Coordenadoria de Pesquisa e Extensão	14
3. Coordenadoria de Horário Escolar	15
4. Núcleo de Apoio ao Estágio	16
5. Núcleo de Atendimento ás Pessoas com Necessidades Específicas	17

PARTE 2 - Coordenações Subordinadas à Direção Geral

1. Coordenadoria de Assistência Estudantil	19
2. Coordenadoria de Saúde Escolar	20
3. Assessoria de Comunicação Social e Eventos	21

PARTE 3 - Descobrindo como chegar em cada Coordenação

Como Chegar aos setores.....	23
Referências.....	26
ANEXOS.....	27
ANEXO 1 Organograma do Campus Aracaju.....	28
ANEXO 2 Mapa do Campus Aracaju.....	29

INTRODUÇÃO

A partir do entendimento de que a inclusão escolar se realiza por meio do reconhecimento das diferenças, este guia surge da necessidade de adequar os espaços pedagógicos para atender às especificidades dos discentes com deficiência visual, oferecendo-lhes condições igualitárias de acesso às informações e plena participação social. Assim, a promoção da emancipação dos indivíduos e o desenvolvimento da autonomia tornam-se possíveis.

Partindo desse pressuposto e levando em consideração o arcabouço legal ao qual nos referenciamos, sobretudo a lei 13.146, de 06 de Julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, identificamos a necessidade de suprir barreiras, para atender aos anseios do nosso público-alvo de estudo, promovendo, assim, a acessibilidade.

Diante dessa necessidade, surge a iniciativa de elaboração do "ACESSIFS: um guia para a inclusão". Foi elaborado com letras aumentadas e apresenta um QR Code que contém a audiodescrição do material, visando oferecer um atendimento equânime.



CAPÍTULO 1

Este capítulo tem por finalidade apresentar as coordenações vinculadas à Diretoria de Ensino e à Diretoria Geral do Campus Aracaju, tratando-se exclusivamente daquelas que os discentes utilizam com maior recorrência durante o percurso formativo.

Visando tornar este instrumental didático, optou-se por dividi-lo em três partes. Na primeira, constam informações sobre as coordenações subordinadas à Diretoria de Ensino, são elas: CRE, CCAA, CCDD, CHE, COPEX, NAE E NAPNE. Já na segunda, estão as subordinadas a Direção Geral, a saber: CAE, NAPNE e ASCOM. A terceira parte foi voltada à questão das coordenadas para chegar aos setores, momento no qual os leitores serão orientados quanto à direção a seguir para chegar ao local de destino.

Pensando na comunidade estudantil, cada parte deste guia apresenta informações com linguagem simples e objetiva. Nele, estão descritas as responsabilidades de cada coordenação, assim como os serviços oferecidos por cada setor. Além disso, inclui o nome dos responsáveis e meios de contato disponíveis.



No que se refere a localização, os leitores devem considerar como referência a entrada principal do Campus, conhecida como Entrada 1, situada na rua Estância.

Por fim, a fim de ilustrar e ampliar o conhecimento, estão disponíveis dois anexos: o primeiro contém o organograma do Campus Aracaju e o segundo apresenta um mapa que indica a localização dos setores. Por meio desses anexos, o leitor poderá compreender a organização hierárquica do Campus e identificar a localização dos diferentes setores.



PARTE 1

**COORDENAÇÕES
SUBORDINADAS À DIREÇÃO
DE ENSINO**

CRE

COORDENADORIA DE
REGISTRO ESCOLAR.



Setor responsável pela realização de:



- Matrícula e renovação de matrícula do estudante;
- Trancamento de Matrícula e/ou disciplina;
- Recebimento, verificação, registro, controle e guarda da documentação acadêmica dos discentes;
- Lançamento de frequência escolar;
- Emissão de certificado, diploma, histórico escolar, declarações diversas;
- Levantamento de dados de alunos no SIGAA;
- Censo Escolar;
- Inserção de dados na Plataforma Nilo Peçanha.

E-mail: cre.aracaju@ifs.edu.br

Contato: 3711 - 3156

CCAE

COORDENAÇÃO DE CONTROLE
ACADÊMICO E ESCOLAR



Coordenação subordinada a Coordenação de Registro Escolar. Responsável pelo controle escolar e acadêmico dos discentes, dentre as atribuições podemos citar:

- Lançamento da frequência escolar;
- Requerimento para ajuste da frequência no sistema;
- Cadastro de dados no Censup.



E-mail setorial: cre.aracaju@ifs.edu.br

Contato: 3711-3108

CCDD

COORDENADORIA E CONTROLE
DISCENTE E DOCENTE



Setor composto por assistentes de alunos e assistentes administrativos responsáveis pelo:

- Controle e orientação de ações de ensino dos docentes no que diz respeito à frequência;
- Orientação e controle disciplinar de discentes;
- Repasse de casos às coordenações de cursos e/ou Direção de Ensino relativos à indisciplina estudantil que fogem do controle.



E-mail setorial: ccdd.aracaju@ifs.edu.br

Contato: 3711-3131

COPEX

COORDENADORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO



Responsável por planejar, coordenar e supervisionar a execução das atividades de pesquisa e extensão do campus, em consonância com as diretrizes da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão – PROPEX. Dentre as atribuições, encontram-se:

- Estimular e apoiar os servidores e discentes para a realização, publicação e divulgação de suas produções científicas;
- Dar suporte a cursos e eventos científicos;
- Assessorar na elaboração e submissão de projetos e programas de pesquisa e extensão;
- Apoiar seminários, congressos, fóruns e simpósios destinados a estudos e debates de temas científicos, tecnológicos e institucionais no campus;



E-mail setorial: copexaracaju@ifs.edu.br

Contato: 3711-3132

CHE

**COORDENADORIA DE HORÁRIO
ESCOLAR**



Horário de Aulas

Diretamente subordinada à Diretoria de Ensino, é responsável por:

- Elaborar e ajustar os horários das disciplinas dos cursos e dos professores para cada semestre letivo no campus.



E-mail setorial: cohe.aju@ifs.edu.br

Contato: 3711-3103

NAE

NÚCLEO DE APOIO AO ESTÁGIO



Setor responsável pela mediação entre as empresas e estudantes para a realização de estágios obrigatórios e não obrigatórios. Está vinculada a Gerência de Ensino Técnico Subsequente (GET-S). Dentre as atribuições, estão:

- Divulgar as vagas de estágios;
- Providenciar o cadastro e o encaminhamento dos estudantes aptos à realização do estágio;
- Conceder Carta de Concessão para realização de estágio;
- Captar vagas de estágios em empresas para estudantes do IFS;
- Prestar orientações e esclarecer dúvidas a estudantes em relação a estágios, seja ele curricular ou extra curricular.

E-mail setorial: nae.aracaju@ifs.edu.br

Contato: 3711-3168

NAPNE

NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS



Setor de assessoramento, planejamento e execução de políticas voltadas para as pessoas com necessidades específicas. Desenvolve o trabalho de sensibilização e promoção da inclusão. Dentre as competências, encontram-se:

- Orientar os estudantes com necessidades específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres;
- Contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes que dele necessitem;
- Orientar os servidores e prestadores de serviços do campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades específicas;
- Contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedural;
- Promover, junto à comunidade escolar, ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva.

E-mail setorial: napne.aracaju@ifs.edu.br
Contato: 3711-3141



PARTE 2

**COORDENAÇÕES
SUBORDINADAS À DIREÇÃO
GERAL**

CAE

COORDENADORIA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL



Setor responsável pela gestão, operacionalização e promoção de programas e projetos relacionados à Assistência Estudantil, em consonância com as diretrizes da Diretoria de Assuntos Estudantis (DIAE). As atividades são desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. As demandas são acompanhadas, avaliadas e encaminhadas, conforme a necessidade.

- Tem por finalidade acompanhar os estudantes em seu desenvolvimento integral, a partir de demandas diagnosticadas no cotidiano institucional, com consequente melhoria do desempenho acadêmico para promoção do sucesso educacional.
- Concessão de auxílios Permanência Estudantil para garantir a igualdade de condições de permanência e contribuir para o êxito do estudante regularmente matriculado no IFS que apresentam vulnerabilidade socioeconômica.

E-mail setorial: cae.aju@ifs.edu.br
Contato: 3711- 3136



COSE

COORDENADORIA DE
SAÚDE ESCOLAR



Setor composto por profissionais da área da saúde (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem) e técnicos administrativos que são responsáveis por:

- Realização de perícias médicas;
- Atendimento estudantil para intervenções relacionadas à saúde;
- Atividades de Educação em Saúde



E-mail: cose.aracaju@ifs.edu.br

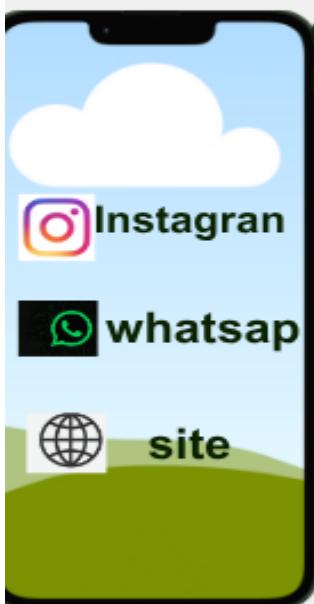
Contato: 3711-3125

ASCOM

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO
SOCIAL E EVENTOS



Setor responsável pelo planejamento e execução das ações de comunicação, edição e divulgação do Campus e seus eventos, em consonância com as diretrizes da Coordenadoria de Comunicação e Eventos da Reitoria (CCOM), tais como:



- Cobertura e divulgação de eventos e acontecimentos em geral (cursos, palestras, seminários, atividades artísticas), dentre outros, que forem promovidos ou apoiados pelo instituto;
- Planejamento e organização dos ceremoniais e solenidades, respeitando os protocolos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- Divulgação de informações que possuam relevância e sejam de interesse público institucional, bem como notícias que divulguem o instituto de um modo geral para o público externo.

E-mail setorial: comunicacao.aracaju@ifs.edu.br

Telefone: 3711-3164

PARTE 3

**DESCOBRINDO COMO
CHEGAR EM CADA
COORDENAÇÃO**

COMO CHEGAR AOS SETORES



Nesta parte, encontram-se as coordenadas que direcionam o estudante aos setores descritos no AcessIFS. Aqui, o ponto de referência é a Entrada Principal do Campus, conhecida como Entrada 1, situada na Rua Estâncio, que servirá como ponto de partida para o estudante chegar ao destino. As páginas a seguir detalham o trajeto para chegar a cada um dos setores mencionados no AcessIFS.

CRE E CCAE

Local: Pavilhão de Turismo (Sala 02 à esquerda).

Como Chegar: A partir do portão principal siga em frente. Ao final, vire à direita e siga em frente. Vire à direita no primeiro corredor.



CCDD

Local: Pavilhão das Salas S (Primeira Sala - ao lado do banheiro feminino).

Como Chegar: A partir do portão principal, siga em frente. Ao final vire à direita e siga em frente até o primeiro corredor. Vire à esquerda e siga em frente até o final do corredor. Vire à direita - siga em frente e vire à direita.

COPEX

Local: Pavilhão do Setor de Saúde (última sala à direita).

Como Chegar: A partir do portão principal, siga em frente. Ao final, vire à esquerda e siga em frente até o terceiro corredor. Vire à esquerda e siga em frente. A última sala à direita



CHE

Local: Pavilhão de Turismo, Sala 02 à esquerda.

Como Chegar: A partir da entrada principal, siga em frente. Ao final vire à Direita - siga em frente até o primeiro corredor. Vire à direita. A sala 02 à esquerda Pavilhão de Turismo.



NAE

Local: Pavilhão do Setor Médico (última sala à direita)

Como Chegar: A partir do portão principal, siga em frente. Ao final, vire à esquerda e siga em frente até o terceiro corredor. Vire à esquerda e siga em frente até a última sala.

NAPNE

Local: Entre o Pavilhão de Construção Civil e Eletrônica (primeira sala à esquerda).

Como Chegar: A partir da entrada principal, siga em frente. Vire à esquerda e siga em frente até o destino.



CAE

Local: Entrada principal (primeira passarela à Direita)

Como Chegar: A partir da entrada principal. Siga em frente. Vire à Direita na primeira passarela do corredor, logo após os containers da Propex em Ação.

COSE

Local: Pavilhão do Setor de Saúde (primeira sala à direita).

Como Chegar: A partir da entrada Principal , siga em frente. Ao final vire à esquerda e siga em frente até o terceiro corredor. Vire à Esquerda e entre. A primeira sala será a direita.



ASCOM

Local: Pavilhão de Turismo (Sala 02 à esquerda).

Como Chegar: A partir do portão principal , siga em frente. Ao final, vire à direita e siga em frente. Ao chegar no primeiro corredor vire à direita.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.. Guia de eventos, cerimonial e protocolo para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2. ed. rev. e ampl. – Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: [/www.ifs.edu.br/comunicacao/images/Documentos/Manuais/Guia_d e_eventos_rede_federal_de_educacao_profissional_e_tecnologic a_Arquivo_2.pdf](http://www.ifs.edu.br/comunicacao/images/Documentos/Manuais/Guia_de_eventos_rede_federal_de_educacao_profissional_e_tecnologica_Arquivo_2.pdf). Acesso em: 02 de fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE - IFS. Resolução n º 76 de 06 de maio de 2021. Dispõe sobre o Regulamento Interno do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE do IFS Sergipe: Reitoria [2021]. Disponível em: <<https://www.ifs.edu.br/aracaju.html>> Acesso em: 10 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. IFS. Resolução 37 de 16 de agosto de 2017. Aprova a política de Assistência Estudantil de IFS. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Diae/CS_37_-_Aprova_a_Pol%C3%ADtica_de_Assistencia_Estudantil_do_IFS_com_Normas_Anexas.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE - IFS. Regulamento para Normalização da Publicação de Notícias no portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS. Portaria nº 2656, 03 de outubro de 2014. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/comunicacao/images/Documentos/Manuais/Regulamento_publicacao_noticias_IFS.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

Anexos

ANEXO 1 -

ORGANOGRAMA CAMPUS ARACAJU



Fonte: site do IFS

28

ANEXO 2 -

MAPA CAMPUS ARACAJU

