



INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA

**ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL,
INGRESSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR - CBV**

BOA VISTA-RR

2026



HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA

**ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL,
INGRESSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR - CBV**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura

BOA VISTA-RR

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima - IFRR)

- S586a Silva, Hoffmam Rodrigues da.
Acolhimento do estudante, sujeito da educação especial,
ingressante no ensino médio integrado do IFRR - CBV /
Hoffmam Rodrigues da Silva. – Boa Vista, 2026.
152 p.: il. color.
- Orientadora: Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura.
Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Roraima. Programa de Pós-Graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus* Boa Vista,
2026.
Inclui bibliografia.
1. Acolhimento. 2. Educação profissional e tecnológica. 3.
Inclusão I. Moura, Ana Aparecida Vieira de. II. Título.

CDD – 373.246



**INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA

**ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL,
INGRESSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR - CBV**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e
Tecnológica, ofertado pelo
campus Boa Vista do Instituto
Federal de Roraima, como parte
dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Educação
Profissional e Tecnológica

Defesa em 19 de maio de 2026.

Profa. Dra. ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA – PROFEPT/IFRR
Orientadora

Profa. Dra. PAULA REIS DE MIRANDA – IFSUDESTEMG
Membro interno PROFEPT

Profa. Dra. LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO – IFRR
Membro Externo ao PROFEPT

HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA

“Cheguei... e Agora? Guia de Acolhimento, Direitos e Inclusão no IFRR”

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 19 de maio de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA – PROFEPT/IFRR
Orientadora

Profa. Dra. PAULA REIS DE MIRANDA – IFSUDESTEMG
Membro interno PROFEPT

Profa. Dra. LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO – IFRR
Membro Externo ao PROFEPT

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a mim.

Ao menino que, nos primeiros anos, foi visto como exemplar, não porque compreendiam quem ele era, mas porque ele ainda cabia nos moldes e o que esperavam dele.

Ao menino que, entre a sexta e a oitava série, aprendeu algo mais duro que qualquer conteúdo escolar, aprendeu a se esconder. Aprendeu a se fazer menor.

Aprendeu a fingir não saber, para finalmente pertencer. Ali, onde deveria haver descoberta, houve silêncio. Onde deveria haver estímulo, houve adaptação pela dor.

Dedico ao jovem que, no primeiro curso técnico, começou a se reencontrar. Ainda com medo, ainda com dúvidas, mas já percebendo que talvez não fosse incapaz apenas não havia sido compreendido.

Ao mesmo jovem que, no segundo curso técnico, enxergou pela primeira vez uma luz real no fim do túnel. Não como promessa vazia, mas como possibilidade concreta de mudança de vida. Foi ali que algo começou a se reconstruir.

Dedico ao homem que nunca imaginou que pisaria em uma universidade federal e, ainda assim, entrou. Que cursou Direito. Que enfrentou cada etapa carregando não apenas livros, mas anos de invisibilidade, de esforço silencioso e de resistência.

E dedico, sobretudo, ao mestrando que hoje escreve estas linhas. Que chegou ao mestrado. Que transformou sua própria trajetória em objeto de reflexão, em instrumento de transformação e em possibilidade de acolhimento para outros. Esta dedicatória não é sobre superação no sentido simplista. É sobre permanência. Sobre continuar, mesmo quando não havia clareza, apoio ou compreensão. É sobre existir em um sistema que, muitas vezes, não estava preparado para reconhecer quem ele era.

Se este trabalho tem valor, ele não está apenas nas páginas que o compõem, mas em tudo aquilo que foi necessário atravessar para que ele existisse.

E quanto ao futuro

Onde esse eterno estudante vai parar?

Ainda não sabemos.

Mas, pela primeira vez, isso já não importa tanto.

Porque ele aprendeu que não precisa mais se esconder para chegar lá.

AGRADECIMENTOS

Perdido e confuso, essas palavras farão sentido mais a frente.

Agradeço, antes de tudo, às professoras que, em momentos distintos da minha vida, foram mais do que educadoras. Foram pontos de inflexão.

À tia Edelzia, minha primeira professora, que já não está entre nós, mas permanece viva em tudo aquilo que ajudou a construir em mim. Mulher honrada, exigente, rígida, como deve ser aqueles que levam a educação a sério. Décadas se passaram, e ainda assim ela me chamava de “meu melhor aluno”.

À tia Cidinha, que me ensinou na segunda e terceira séries. Minha vizinha de frente. Aquela que me conhecia a ponto de perceber, apenas pelo movimento do lápis, que algo não estava certo. Antes mesmo da correção, antes mesmo da fala, ela já sabia. Esse tipo de olhar não se ensina. Esse tipo de cuidado marca.

Depois disso, houve um vazio, um intervalo silencioso de incompreensão, de apoio e de leitura real do que acontecia comigo.

Foi um período em que segui sozinho. Perdido e confuso.

Até encontrar aquela que conseguiu ler aquilo que ninguém antes havia conseguido. A professora Ana Moura, que me encontrou já adulto, na suplência, um mês após o início do mestrado. Foi ela quem, com precisão e sensibilidade, traduziu aquilo que eu era naquele momento: perdido e confuso. E mais do que isso, foi quem soube dialogar na língua em que eu falava, mesmo quando eu não conseguia explicá-la. Soube acolher, orientar e sustentar. Sua presença não foi apenas pedagógica. Foi decisiva.

À professora Márcia Brasão, portadora de uma das ligações mais importantes da minha vida. No último dia, quando tudo parecia já não ser mais possível, ela perguntou se eu ainda tinha interesse.

A todas vocês, meu mais sincero e profundo agradecimento.

E, por fim, peço licença para um reconhecimento que carrega também um pedido de desculpas.

Às minhas meninas, pela ausência em tantos momentos. Pelas horas roubadas do convívio, pelos silêncios necessários, pelas distâncias que este caminho exigiu. Se hoje este trabalho se concretiza, ele também carrega o tempo que deixei de estar presente. Nada disso passou despercebido e nada disso foi em vão.

Epígrafe – “Estar na escola não é o mesmo que
fazer parte dela; é o acolhimento que transforma
presença em experiência de pertencimento”.
(HOFFMAM, 2026)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do ProfEPT, vinculada à linha 2 “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, macroprojeto 6 – Organização dos espaços pedagógicos da EPT, tem como objetivo analisar, à luz da Educação Profissional e Tecnológica, as percepções da comunidade escolar sobre o acolhimento e a inclusão de estudantes da educação especial no Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista, compreendendo como essas práticas influenciam a permanência, a aprendizagem e a trajetória dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam barreiras no ambiente educacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, realizada por meio da aplicação de questionários estruturados com escala Likert e questões abertas a estudantes, professores e técnicos administrativos, com tratamento estatístico descritivo dos dados e análise de conteúdo conforme Bardin. Os resultados evidenciam uma realidade tensionada entre avanços institucionais e desafios persistentes, destacando a insuficiência de ações articuladas, lacunas na formação continuada e fragilidades no acolhimento cotidiano de estudantes da educação especial, ao mesmo tempo em que revelam iniciativas significativas construídas no interior da instituição. Nesse contexto, o acolhimento emerge não como ato pontual, mas como elemento estruturante da experiência escolar, diretamente relacionado à permanência e ao êxito dos estudantes. Como resposta aplicada à realidade investigada, foi desenvolvido um produto educacional no formato de e-book ilustrado, voltado ao ensino médio integrado, com linguagem acessível e mediação pedagógica por meio de personagem, destinado a orientar, acolher e fortalecer a cultura inclusiva no ambiente escolar. A originalidade deste trabalho reside na articulação entre teoria, dados empíricos e a experiência do próprio mestrando como pessoa com autismo, cuja trajetória no Ensino e na Educação Profissional e Tecnológica possibilitou uma leitura interna das dinâmicas institucionais, revelando nuances, dificuldades e potencialidades que ultrapassam a análise externa tradicional, conferindo ao estudo densidade, sensibilidade e compromisso com a transformação da realidade educacional.

Palavras-Chave: Acolhimento; Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of ProfEPT, aims to analyze, from the perspective of Professional and Technological Education, the perceptions of the school community regarding welcoming and inclusion practices at the Federal Institute of Roraima – Boa Vista *Campus*, seeking to understand how these practices influence student permanence, learning, and educational trajectories, especially for those facing barriers within the educational environment. This is a qualitative-quantitative, exploratory, and descriptive study, conducted through structured questionnaires using a Likert scale and open-ended questions applied to students, teachers, and administrative staff. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative data were examined through content analysis based on Bardin. The results reveal a scenario marked by tensions between institutional advances and persistent challenges, highlighting gaps in continuing education, limited articulation among institutional sectors, and weaknesses in daily welcoming practices, while also identifying meaningful inclusive initiatives developed within the institution. In this context, welcoming emerges not as a punctual action but as a structuring element of the school experience, directly related to student permanence and success. As an applied outcome of the research, an educational product was developed in the form of an illustrated e-book aimed at integrated secondary education students, using accessible language and pedagogical mediation through a character to guide, support, and strengthen an inclusive school culture. The originality of this work lies in the articulation between theoretical foundation, empirical data, and the researcher's own experience as a person with a disability, whose trajectory within Teaching and Professional and Technological Education enabled an internal understanding of institutional dynamics, revealing nuances, challenges, and potentialities that go beyond traditional external analysis, thus contributing to the advancement of inclusive practices in education.

Keywords: Welcoming; Professional and Technological Education; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fases da exclusão à inclusão	29
Figura 2 - Gráfico percepção dos estudantes por dimensão	63
Figura 3 - Ciclo da exclusão à integração	119
Figura 4 - Ciclo de apoio, modelo e-Book	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPNE – Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IFRR/CBV – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Boa Vista*

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Educação profissional e tecnológica e os sujeitos da educação especial	22
2.2 A Educação Especial no Brasil: evolução histórica e fundamentos legais	28
2.3 O conceito de acolhimento e sua centralidade na inclusão escolar	33
2.4 Acessibilidade e os seis eixos de Sassaki como base para a inclusão ..	35
2.5 Atendimento Educacional Especializado (AEE): função, desafios e articulação com o ensino regular.....	38
2.6 A função da (CAPNE/NAPNE) na promoção do acolhimento e da inclusão no IFRR.	41
3. METODOLOGIA.....	45
3.1 Procedimento de análise dos dados	49
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	53
4.1 Contextualizações das análises dos dados e sua relação com o produto educacional.....	54
4.2 Análise dos dados do questionário aplicado aos estudantes	55
4.2.1 Dimensão I – Acolhimento inicial e acesso à informação institucional (Q1 e Q2).....	56
4.2.2 Dimensão II – Experiências de discriminação e barreiras comunicacionais (Q3 e Q8).....	57
4.2.3 Dimensão III – Estrutura institucional e Atendimento Educacional Especializado (Q4 e Q5).....	59
4.2.4 Dimensão IV – Inclusão, participação e cultura institucional (Q6, Q7, Q9 e Q10).....	61
4.2.5 Síntese interpretativa das percepções dos estudantes	62
4.3 Análise dos dados do questionário aplicado aos professores	64
4.3.1 Dimensão I - Formação e preparo docente para inclusão (Q1, Q2 e Q3)	66
4.3.1.1 Suficiência da formação docente para atender estudantes público da Educação Especial (Q1).....	67
4.3.1.2 Percepção de preparo docente para práticas inclusivas (Q2).....	69
4.3.1.3 Conhecimento docente sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência (Q3).....	71
4.3.2 Dimensão II – Experiência e desafios pedagógicos na inclusão (Q4–Q5)	73
4.3.2.1 Experiência docente em contextos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Q4).....	74
4.3.2.2 Dificuldades pedagógicas no atendimento a estudantes da educação especial (Q5).....	76
4.3.3 Dimensão III – Condições institucionais e rede de apoio à inclusão (Q6–Q7–	

Q8).....	78
4.3.3.1 Percepção docente sobre os recursos institucionais de acessibilidade (Q6).....	79
4.3.3.2 Ocorrência de situações de discriminação ou constrangimento envolvendo estudantes com deficiência (Q7).....	80
4.3.3.3 Busca por orientação pedagógica e suporte institucional para a inclusão (Q8).....	82
4.3.4 Dimensão VI – Percepção pedagógica da inclusão e propostas de melhoria (Q9–Q10) 833	
4.3.4.1 Percepção docente sobre o impacto pedagógico da inclusão (Q9)....	84
4.3.4.2 Sugestões docentes para o aprimoramento da inclusão (Q10).....	85
4.3.4.3 Sugestões apresentadas pelos docentes para o aprimoramento da inclusão.....	86
4.4 Análise dos dados do questionário aplicado aos servidores, técnicos e professores que atuam na capne.	90
4.4.1 Dimensão I – Perfil profissional e formação para atuação no atendimento educacional especializado questões (Q1, Q1.2 e Q1.3) 92	
4.4.1.1 Formação inicial e necessidade de formação complementar para o atendimento educacional especializado.....	92
4.4.1.1.1 Necessidade de formação complementar para atuação no AEE..	94
4.4.1.1.2 Oferta institucional de formação complementar.....	94
4.4.2 Dimensão II – Competência profissional para atuação inclusiva questões Q2 e Q3 95	
4.4.2.1 Autopercepção de preparo profissional para atuação no Atendimento Educacional Especializado.....	96
4.4.2.2 Conhecimento sobre os direitos dos estudantes da educação especial no IFRR – <i>Campus</i> Boa Vista.....	97
4.4.3 Dimensão III – Experiência profissional e desafios no atendimento educacional especializada.....	99
4.4.3.1 Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado.....	100
4.4.3.2 Dificuldades no atendimento (Q5).....	101
4.4.4 Dimensão VI – Condições institucionais para o atendimento educacional especializado.....	102
2	
4.4.4.1 Recursos institucionais para o atendimento (Q6).....	103
4.4.4.2 Situações de discriminação ou constrangimento no ambiente escolar (Q7).....	105
4.4.4.3 Busca de apoio pedagógico para o atendimento a estudantes da educação especial (Q8).....	107
4.4.5 Dimensão V – Percepção pedagógica da inclusão.....	1099
4.4.5.1 Contribuição da inclusão para o processo de ensino-aprendizagem (Q9).....	110
4.4.6 Dimensão VI – Propostas de aprimoramento institucional.....	1111
4.4.6.1 Sugestões para melhoria do acolhimento e da inclusão de estudantes da educação especial (Q10).....	112
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA ANÁLISE DE DADOS.	113
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	115

5.1 Descrição do produto educacional	117
5.2 Finalidade do produto educacional.....	118
5.3 Bases teóricas que sustentam o produto educacional	119
5.4 Local de aplicação do produto educacional.....	119
5.5 Elementos visuais e recursos didáticos do produto educacional	120
5.6 Aplicação e avaliação do produto educacional.....	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
7. REFERÊNCIAS	127
8. APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	130
9. APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)	131
10. APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
11. APÊNDICE D - Questionário para Estudantes da Educação Especial do IFRR/CBV.....	135
12. APÊNDICE E - Questionário para Professores do ensino regular do IFRR/CBV (Somente professor que leciona para o 1º ano dos ensinos médio e integrado).	139
13. APÊNDICE F - Questionário para professores e servidores que atuam na CAPNE do IFRR-CBV.....	142
14. APÊNDICE G - AVALIAÇÃO DO E-BOOK “Cheguei... e Agora? Guia de Acolhimento, Direitos e Inclusão no IFRR”	145
15. ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	148

1. INTRODUÇÃO

O mês de março de 2023 foi surpreendente em minha vida: na mesma semana, recebi duas notícias que mudariam minha trajetória pessoal e acadêmica. A primeira foi a aprovação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT); a segunda, o diagnóstico tardio de autismo. Embora aparentemente desconectadas, essas duas experiências convergiram de maneira profunda, inaugurando um processo de ressignificação que trouxe à tona memórias, questionamentos e, sobretudo, um novo olhar sobre minha própria trajetória.

Aos 42 anos de idade, fui oficialmente reconhecido como uma pessoa com autismo, e foi justamente esse marco que me conduziu à escolha do tema que ora se apresenta.

Durante muito tempo, percebi que minha mente operava de forma distinta da maioria das pessoas ao meu redor, mas nunca havia considerado seriamente a possibilidade de ser autista. O diagnóstico, a princípio impactante, logo se transformou em instrumento de compreensão. Comecei a revisitar a infância, a vida escolar, a jornada profissional, e cada peça passou a se encaixar com clareza. Entender o autismo como parte constitutiva da minha identidade foi, ao mesmo tempo, desafiador e libertador. Reconhecer que minha forma de pensar, sentir e agir não era inferior, apenas diferente, abriu caminho para enxergar a neurodiversidade como potência e para converter a experiência pessoal em campo de investigação científica.

Foi nesse contexto de autodescoberta e reconstrução que nasceu a motivação para pesquisar o acolhimento de estudantes da Educação Especial, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus Boa Vista*. A proposta de pesquisa emerge, portanto, da confluência entre uma vivência subjetiva atravessada pela neurodivergência e uma inquietação objetiva diante das lacunas observadas no acolhimento institucional de estudantes com deficiência no momento do ingresso na Rede Federal. A transição da educação básica para o ensino médio integrado pode ser especialmente desafiadora para os estudantes da educação especial, exigindo mais do que acesso físico: requer presença, pertencimento, escuta e suporte efetivo.

Para fins desta pesquisa, adotou-se, em consonância com as discussões realizadas no processo de orientação, a expressão “estudantes da educação especial” para designar os sujeitos que constituem o público dessa modalidade de ensino,

compreendendo estudantes da educação especial, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Essa definição encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, com as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que estabelece a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino e assegura a esses estudantes o direito à educação em sistema educacional inclusivo, em condições de igualdade de oportunidades (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A opção terminológica decorre de seu alinhamento ao campo educacional investigado e busca enfatizar a inserção desses estudantes na modalidade da Educação Especial, sem desconsiderar que a presente pesquisa se fundamenta no modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência decorrem, sobretudo, das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais existentes na sociedade e no ambiente escolar.

A escolha do tema é também atravessada pela formação jurídica que possuo e pelo compromisso ético com os direitos das pessoas com deficiência. A inclusão não se reduz ao cumprimento formal de legislações ou diretrizes normativas, ela deve ser vivida na concretude das relações institucionais, nas práticas pedagógicas, nos gestos de reconhecimento e nos espaços de diálogo. A escuta ativa dos estudantes com deficiência, somada ao conhecimento técnico e à experiência pessoal como autista, oferece uma perspectiva singular para investigar os limites e possibilidades do acolhimento aos estudantes da educação especial no IFRR, e, a partir dessa análise, propor caminhos concretos para sua qualificação.

A Educação Profissional e Tecnológica, por seu caráter formativo e por seu vínculo direto com o mundo do trabalho, ocupa lugar estratégico nas políticas públicas de inclusão e qualificação social. Sua expansão, especialmente após a criação da Rede Federal por meio da Lei nº 11.892/2008, representou uma abertura importante para o acesso de diferentes públicos, inclusive aqueles historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Embora os dados do Censo Escolar evidenciem o crescimento contínuo das matrículas de estudantes público da Educação Especial na educação básica brasileira, diversos estudos apontam que esse avanço quantitativo não tem sido

acompanhado, na mesma proporção, pela consolidação de práticas institucionais estruturadas de acolhimento, permanência e participação.

Mantoan (2015), Sassaki (2010), Prieto (2006), Mendes (2010) e Melo (2023) demonstram que a efetivação da inclusão, em parte, depende da existência de políticas institucionais permanentes, formação continuada dos profissionais, acessibilidade em suas múltiplas dimensões, protocolos de acolhimento e articulação entre os diferentes setores da instituição.

No entanto, o aumento da matrícula de estudantes da Educação Especial, especialmente pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, e altas habilidades/superdotação, não tem sido necessariamente acompanhado de práticas estruturadas de acolhimento no ensino médio, revelando uma assimetria entre o acesso formal e as condições efetivas de permanência e participação.

O IFRR – *Campus* Boa Vista não escapa a essa realidade: ainda que existam esforços por parte de alguns setores, os resultados desta pesquisa evidenciam a necessidade de fortalecer protocolos institucionais, materiais formativos e ações coordenadas que orientem os profissionais da instituição no processo de recepção desse público.

A ausência de acolhimento qualificado no momento do ingresso compromete não apenas a adaptação inicial do estudante, mas também sua autoestima, sua sensação de pertencimento e sua trajetória acadêmica. Conforme argumentam autores como Sassaki (2009), Melo (2023) e Dantas (2023), a inclusão plena requer a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais. Exige também a superação do que Dantas (2023) chama de O Estado de Coisas Inconstitucional, situação em que o Estado, de forma sistemática, falha em garantir os direitos constitucionais das pessoas da educação especial.

Essa omissão se reflete nas instituições educacionais, muitas vezes despreparadas para lidar com a diversidade e para assegurar o direito à educação inclusiva, conforme previsto na Constituição Federal, na LDB, na LBI e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

É nesse cenário de invisibilidades e omissões que esta pesquisa se inseriu. A proposta consistiu em investigar as percepções da comunidade escolar acerca do acolhimento e da inclusão dos estudantes da Educação Especial no ingresso ao Ensino Médio Integrado do IFRR, *Campus* Boa Vista.

Para tanto, buscou-se compreender, sob a perspectiva dos próprios estudantes

da Educação Especial, como esses sujeitos vivenciavam o processo de acolhimento institucional, bem como analisar, a partir das percepções de professores e servidores que atuavam na Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais a (CAPNE), de que forma a instituição reconhece e responde às necessidades desse público.

Buscou-se, ainda, identificar os entraves e as potencialidades presentes nas práticas institucionais de acolhimento, subsidiando a proposição de um produto educacional voltado ao fortalecimento da inclusão e ao final desenvolvemos um produto educacional em formato de e-book, com orientações acessíveis e contextualizadas para que o acolhimento institucional seja efetivamente inclusivo.

A relevância deste trabalho reside em sua capacidade de unir teoria e prática, escuta e reflexão, experiência pessoal e rigor metodológico. Ao analisar o processo de acolhimento de estudantes da educação especial, a pesquisa visa contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional mais democrática, justa e acolhedora. Trata-se de uma abordagem que reconhece a educação como prática social transformadora, conforme Saviani (2008), e compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação social e cultural, em diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007), Leontiev (1978) e Luria (1981).

Dessa forma, o problema de pesquisa que guiou este trabalho pode ser assim formulado: como se configura o processo de acolhimento inicial dos estudantes da Educação Especial no ingresso ao Ensino Médio Integrado do IFRR – *Campus* Boa Vista, e de que forma um produto educacional pode contribuir para o aprimoramento das práticas institucionais de acolhimento desenvolvidas nesse contexto?

Com base nessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de acolhimento dos estudantes da Educação Especial ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFRR – *Campus* Boa Vista, e atendendo à exigência do programa do mestrado propor um produto educacional que contribua para sua qualificação. Como objetivos específicos, pretendeu-se: compreender, à luz de referenciais teóricos críticos, a concepção de acolhimento e suas implicações para o ingresso do estudante com deficiência na EPT; identificar, por meio de pesquisa de campo, os limites e potencialidades do processo de acolhimento atualmente praticado no *campus* investigado; e desenvolver um produto educacional que sistematize orientações e propostas para um acolhimento qualificado, voltado aos profissionais que atuam no IFRR.

Ao dar visibilidade à experiência dos estudantes da Educação Especial e propor caminhos concretos para sua inclusão efetiva, esta dissertação não apenas contribui para o campo científico da Educação Profissional, mas também reafirma o compromisso com uma educação pública, democrática e inclusiva.

A dissertação ora apresentada está organizada da seguinte forma: o capítulo I contempla a introdução do estudo, na qual são apresentados o contexto da pesquisa, a delimitação do tema, a justificativa e relevância, o problema de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos que orientaram a investigação. Nesse capítulo inicial, buscou-se situar o leitor no campo da Educação Profissional e Tecnológica, destacando a centralidade do acolhimento como dimensão constitutiva da inclusão de estudantes sujeitos da Educação Especial no Ensino Médio Integrado do IFRR – *Campus Boa Vista*.

O capítulo II apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, estruturado a partir de uma abordagem crítica e interdisciplinar. Nele, são discutidos os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, a inserção dos estudantes da educação especial nesse contexto e o conceito de acolhimento em suas dimensões pedagógica, institucional e relacional. O capítulo articula contribuições de autores como Saviani (2013), Vigotski (2007) e Sassaki (2010) e Melo (2023) Melo, além de dialogar com os marcos legais da educação inclusiva, possibilitando a construção de uma base teórica sólida para a análise do fenômeno investigado.

No capítulo III, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizada como de abordagem qualiquantitativa, de natureza exploratória e descritiva. São descritos o contexto da investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise, incluindo o uso de técnicas estatísticas descritivas e análise de conteúdo. O capítulo também aborda os aspectos éticos da pesquisa, garantindo a confiabilidade e a integridade do estudo.

O capítulo IV é dedicado à análise dos dados e às discussões dos resultados obtidos. Nesse momento, são interpretadas as percepções dos diferentes sujeitos da pesquisa, estudantes, professores e técnicos administrativos, acerca do processo de acolhimento institucional no IFRR – *Campus Boa Vista*. A análise evidencia tanto os avanços quanto as fragilidades presentes nas práticas institucionais, estabelecendo diálogo com o referencial teórico adotado e permitindo uma compreensão crítica da realidade investigada.

O capítulo V apresenta o Produto Educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa, materializado em formato de e-book. Nesse capítulo, são detalhadas a concepção, a finalidade, as bases teóricas e a estrutura do material, bem como sua relação direta com os dados empíricos obtidos. O produto é apresentado como instrumento pedagógico voltado ao fortalecimento das práticas de acolhimento e à promoção da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, o capítulo VI traz as considerações finais, nas quais se realiza uma síntese interpretativa dos principais resultados da pesquisa, avaliando o alcance dos objetivos propostos e refletindo criticamente sobre os limites e contribuições do estudo. Nesse momento, são retomados os principais elementos discutidos ao longo da dissertação, reafirmando a importância do acolhimento como dimensão fundamental para a construção de uma educação pública, inclusiva e socialmente referenciada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção teórica deste estudo ancora-se em referenciais que dialogam com a complexidade do fenômeno investigado: o acolhimento institucional dos estudantes da Educação Especial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A diversidade dos sujeitos, os desafios da inclusão e as exigências específicas do ensino técnico integrado ao ensino médio exigem uma abordagem crítica, interdisciplinar e comprometida com a transformação social.

Neste capítulo, serão abordados os principais conceitos e contribuições teóricas que fundamentam a pesquisa. Parte-se da contextualização histórica da EPT e da inserção dos sujeitos da Educação Especial nesse campo, para então discutir o conceito de acolhimento em suas múltiplas dimensões, com ênfase em sua função como prática inclusiva. A seguir, serão exploradas as contribuições de autores como Sassaki (2009), Melo (2023), Saviani (2008) e Vygotsky (2007), cujas obras fornecem base para compreender a inclusão como direito e a educação como mediação do desenvolvimento humano.

Complementa-se a discussão com o aporte das legislações educacionais que asseguram o direito à educação inclusiva e com reflexões sobre as barreiras institucionais que ainda limitam a efetivação plena desse direito. Assim, busca-se construir uma base teórica sólida e coerente com os objetivos da pesquisa, que permita analisar criticamente a realidade do IFRR – *Campus* Boa Vista e propor intervenções pedagógicas qualificadas. Uma análise comentada sobre o que já foi publicado sobre o assunto da pesquisa, buscando mostrar os pontos de vista convergentes e divergentes entre os autores. Traça-se um quadro teórico elabora-se a estruturação conceitual que subsidiará o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Educação profissional e tecnológica e os sujeitos da educação especial

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto modalidade que articula formação geral e qualificação para o trabalho, ocupa lugar estratégico nas políticas públicas de desenvolvimento educacional e social do Brasil. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa modalidade passou a abranger uma

diversidade de instituições, como os Institutos Federais (IFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas vinculadas a universidades. A criação da Rede consolidou um processo de expansão iniciado em 2003, marcado pela interiorização e pelo aumento do acesso à educação profissional, sobretudo em regiões historicamente excluídas das políticas educacionais.

Conforme destaca o Ministério da Educação, a EPT tem o compromisso de integrar ensino, pesquisa e extensão, além de garantir o acesso a cursos que preparem os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Essa perspectiva exige a adoção de currículos que dialoguem com as realidades locais, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão em sentido amplo.

Nesse contexto, destaca-se a presença dos estudantes da educação especial, modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e assegura recursos, serviços e apoios necessários à participação, à permanência e à aprendizagem.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, com as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025, constituem o público da educação especial os estudantes da educação especial, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Nesta pesquisa, a Educação Especial é compreendida à luz do modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência decorrem, sobretudo, das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais presentes na sociedade e no ambiente escolar, deslocando o foco da deficiência para a responsabilidade coletiva pela promoção da inclusão.

No entanto, a inclusão de estudantes da Educação Especial nesse campo da formação profissional apresenta desafios adicionais. Esses estudantes, frequentemente atravessados por processos históricos de exclusão social, ainda enfrentam barreiras físicas, atitudinais e institucionais que dificultam sua permanência e seu êxito. Embora os marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e os tratados internacionais, garantam o direito à educação inclusiva, é notável a existência de uma distância entre a norma jurídica e a realidade das instituições de ensino.

A própria LBI (Lei nº 13.146/2015) assegura às pessoas com deficiência o acesso à educação e à aprendizagem ao longo da vida, “em igualdade de condições com as demais pessoas, inclusive nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2015, art. 28), o que inclui, portanto, a educação profissional e tecnológica.

A formação politécnica e a formação integral constituem princípios estruturantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e compreendem a educação como um processo voltado ao desenvolvimento omnilateral do ser humano, integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Nessa perspectiva, o trabalho é concebido como princípio educativo, não se restringindo à preparação para o exercício de uma profissão, mas assumindo papel formativo na compreensão crítica da realidade e na constituição de sujeitos capazes de interpretar e transformar o contexto social em que estão inseridos (Saviani, 2013).

Para Ramos (2014), a formação integrada pressupõe a superação da fragmentação do conhecimento e da histórica separação entre formação geral e formação profissional, promovendo a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e possibilitando ao estudante compreender os processos sociais e produtivos em sua totalidade.

Assim, a EPT busca desenvolver uma formação científica, técnica, ética e cidadã, comprometida com a emancipação humana e com a participação crítica dos sujeitos na sociedade. Sob essa perspectiva, a formação integral não pode ser dissociada da construção de ambientes educacionais inclusivos, acolhedores e acessíveis, nos quais todos os estudantes tenham asseguradas condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Desse modo, o acolhimento institucional e as práticas inclusivas deixam de representar apenas ações de apoio e passam a constituir elementos essenciais para a efetivação dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a formação humana integral somente se concretiza quando a diversidade é reconhecida como parte constitutiva do processo educativo e quando a instituição organiza suas práticas pedagógicas e institucionais para garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Nesse sentido, a inclusão dos estudantes da Educação Especial deve ser compreendida não como uma concessão institucional, mas como um direito fundamental intrinsecamente relacionado à função social da escola e à construção de uma sociedade democrática.

Essa compreensão encontra respaldo no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação à educação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e baseado na igualdade de oportunidades.

Nessa perspectiva, compete às instituições de ensino organizar práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e estratégias de acolhimento que assegurem não apenas o acesso, mas também a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes em condições de equidade.

A presença de estudantes da Educação Especial no Ensino Médio Integrado como ocorre no Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus* Boa Vista, impõe à instituição a responsabilidade de oferecer condições adequadas de acolhimento, aprendizagem e permanência. Esse acolhimento, contudo, não pode se restringir a adaptações pontuais ou a ações isoladas. Trata-se de uma exigência pedagógica e ética que convoca todos os setores da escola a refletirem sobre suas práticas e suas concepções de educação, deficiência e diversidade.

O acolhimento não é um gesto isolado ou um ato de boa vontade; ele precisa ser institucionalizado como política pública da escola inclusiva (Melo, 2023). Isso implica reconhecer que o acesso à educação passa, necessariamente, por estruturas receptivas e intencionalmente inclusivas. Nesse sentido, o conceito de inclusão educacional vai além da matrícula: envolve pertencimento, escuta e valorização das singularidades. Como afirmam Stainback e Stainback (1999, p.21), “a inclusão começa com o reconhecimento de que todos pertencem à comunidade escolar e têm direito de participar plenamente”.

Ao transitar para o ensino técnico, o aluno da educação especial carrega uma bagagem de expectativas e receios que a escola precisa saber recepcionar. Quando o ambiente educacional não está preparado, esse processo de integração pode ser comprometido por sentimentos de desamparo e baixa autoestima. Por isso, as instituições têm o compromisso de desenvolver práticas que assegurem um acolhimento digno, transformando o ingresso em uma experiência de efetivo pertencimento e valorização pessoal.

Ainda segundo Saviani (2008), a educação escolar deve ser compreendida como uma prática social que atua como mediação entre o saber sistematizado e as práticas sociais concretas, tendo como finalidade a formação crítica e a emancipação

dos sujeitos. Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica não pode ser concebida como um espaço neutro de formação técnica, mas como um campo permeado por disputas de sentidos, no qual a inclusão se constitui como elemento estruturante do projeto pedagógico.

A presença dos estudantes da educação especial da Educação Especial nos institutos federais representa não apenas um avanço democrático, mas também um chamado à revisão das estruturas escolares que ainda reproduzem lógicas seletivas e excludentes. Nesse aspecto, Sassaki (2009) adverte que a acessibilidade deve ser pensada em múltiplas dimensões, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, para que se torne, de fato, um eixo estruturante da inclusão.

Desse modo, pensar os estudantes da educação especial da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica é reconhecer a necessidade de transformar as práticas educativas em práticas efetivamente inclusivas. Essa transformação passa pelo reconhecimento da singularidade de cada estudante, pela valorização da diversidade e pelo compromisso com uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto modalidade que articula formação geral e qualificação para o trabalho, ocupa lugar estratégico nas políticas públicas de desenvolvimento educacional e social do Brasil. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa modalidade passou a abranger uma diversidade de instituições, como os Institutos Federais (IFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas vinculadas a universidades.

A criação da Rede consolidou um processo de expansão iniciado em 2003, marcado pela interiorização e pelo aumento do acesso à educação profissional, sobretudo em regiões historicamente excluídas das políticas educacionais (Brasil, Ministério da Educação, 2010).

Conforme destaca o Ministério da Educação, a EPT tem o compromisso de integrar ensino, pesquisa e extensão, além de garantir o acesso a cursos que preparem os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Essa perspectiva exige a adoção de currículos que dialoguem com as realidades locais, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão em sentido amplo.

Embora os marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e os tratados internacionais, garantam o direito à educação inclusiva, é notável a existência de uma distância entre a norma jurídica e a realidade das instituições de ensino.

A formação politécnica e integral, princípios fundantes da EPT, demandam um ambiente que vá além da capacitação técnica, contemplando o desenvolvimento humano em sua totalidade. Nesse sentido, a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve ser pensada não como concessão, mas como direito que se conecta à função social da escola e à construção de uma sociedade democrática.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado constitui uma proposta formativa que articula, em um único projeto pedagógico, a formação geral da educação básica e a formação técnica profissional, superando a histórica dualidade entre uma educação voltada à formação intelectual e outra destinada exclusivamente à preparação para o trabalho.

Fundamentado na concepção de formação humana integral, o Ensino Médio Integrado busca promover o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões, compreendendo o trabalho como princípio educativo, a ciência como produção histórica do conhecimento e a cultura como expressão da vida social (Ciavatta, (2005); Frigotto, (2005); Ramos, (2008); Pacheco, (2015)). Nessa perspectiva, o estudante é reconhecido como sujeito histórico, social e cultural, cuja formação deve favorecer sua autonomia, participação crítica e emancipação.

A inserção de estudantes da Educação Especial no Ensino Médio Integrado, como se observa no Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista, demanda da instituição não apenas a garantia de acesso, mas a construção de condições efetivas de permanência e desenvolvimento acadêmico. Esse cenário desloca o foco de ações pontuais para a necessidade de uma organização institucional comprometida com práticas inclusivas estruturadas, capazes de responder à diversidade presente no espaço escolar.

Nesse contexto, o acolhimento assume um papel central, não como uma ação episódica, mas como um princípio orientador das práticas educativas. Trata-se de um processo contínuo que envolve dimensões pedagógicas, institucionais e relacionais, exigindo o engajamento coletivo dos diferentes sujeitos e setores da escola. Assim, acolher implica revisar concepções historicamente consolidadas sobre deficiência,

aprendizagem e normalidade, superando perspectivas reducionistas e excludentes.

Ao ingressarem na Educação Profissional e Tecnológica, esses estudantes trazem trajetórias marcadas por experiências diversas, que incluem tanto avanços quanto situações de exclusão. Esse momento de transição pode evidenciar fragilidades emocionais e sociais, especialmente quando a instituição não dispõe de estratégias adequadas de recepção e acompanhamento com a finalidade desenvolver ações que assegurem não apenas a inserção formal, mas a construção de vínculos, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o reconhecimento das potencialidades de cada estudante.

Essa compreensão se ancora em uma perspectiva crítica de educação, na qual a escola é concebida como espaço de mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem, conforme assinala Saviani (2008). Nessa direção, a Educação Profissional e Tecnológica ultrapassa a dimensão estritamente técnica.

A ampliação do acesso de estudantes da Educação Especial aos institutos federais representa, portanto, um avanço no campo das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas institucionais. Persistem, ainda, barreiras de natureza estrutural, pedagógica e atitudinal que limitam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, o que reforça a importância de políticas institucionais consistentes, formação continuada dos profissionais e garantia de acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

Assim, refletir sobre a presença de estudantes da educação especial na Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer a inclusão como um processo em construção, que exige transformação das práticas educativas, valorização da diversidade e compromisso com uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Tal perspectiva se articula às normativas legais que asseguram o direito à educação inclusiva, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios ainda presentes para sua plena concretização no cotidiano escolar.

2.2 A Educação Especial no Brasil: evolução histórica e fundamentos legais

A evolução da Educação Especial no Brasil expressa as diferentes formas

pelas quais a sociedade historicamente compreendeu e tratou a diversidade humana, particularmente no que se refere às pessoas com deficiência. Esse percurso pode ser analisado a partir de quatro momentos distintos, caracterizados como exclusão, segregação, integração e inclusão, conforme sistematizado por estudiosos da área (Sassaki, 2009; Mantoan, 2003).

No período da exclusão, inexistiam políticas públicas ou propostas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, que permaneciam afastadas da convivência social e do acesso aos sistemas formais de ensino.

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento das iniciativas assistenciais e filantrópicas, consolidou-se a fase da segregação, caracterizada pela criação e expansão de instituições especializadas destinadas ao atendimento das pessoas da educação especial, entre as quais se destacam as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que assumiram importante papel na oferta de atendimento educacional especializado em espaços distintos da escola comum (JANNUZZI, 2012).

Essas instituições desempenharam papel relevante ao oferecer atendimento educacional em um contexto de ausência de políticas inclusivas, contribuindo para ampliar o acesso à escolarização. Entretanto, por desenvolverem suas atividades em espaços separados da escola comum, acabaram reforçando um modelo educacional baseado na segregação, no qual estudantes com deficiência permaneciam afastados do convívio com os demais alunos (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011).

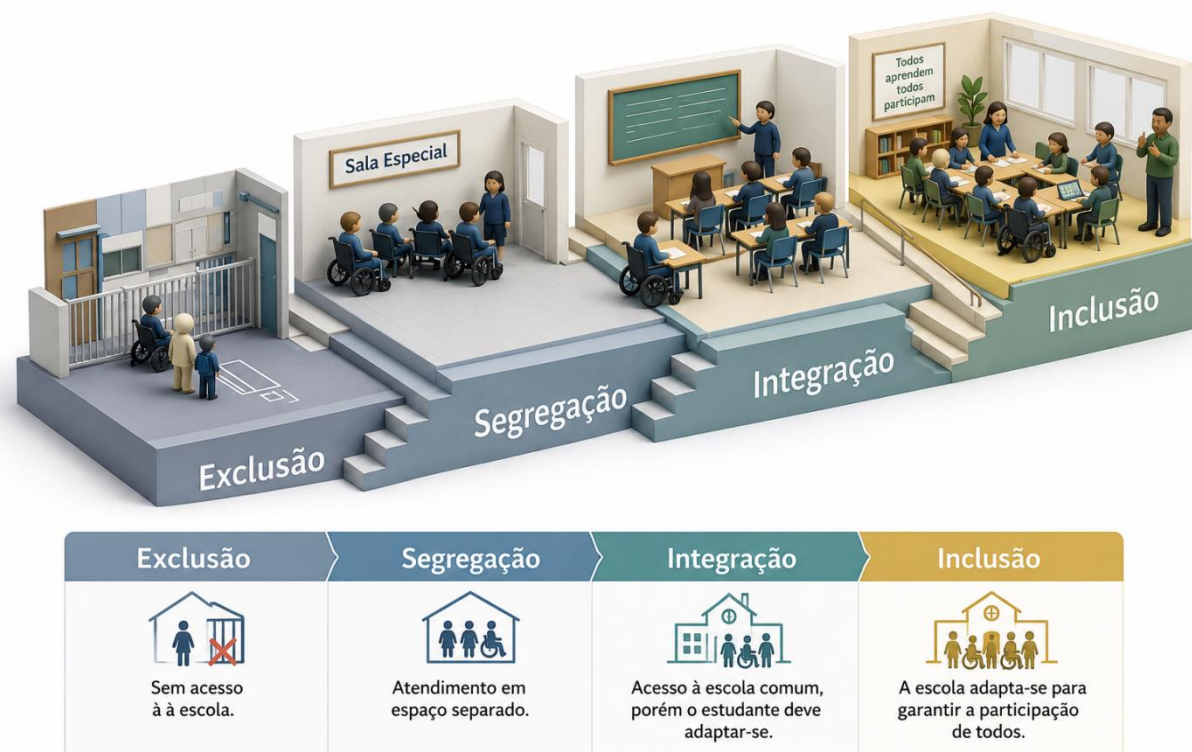
Esse movimento marcou a fase da segregação, caracterizada pela criação de espaços educacionais específicos e separados do ensino regular, nos quais o atendimento era realizado de forma paralela ao sistema comum de ensino (Jannuzzi, 2004; Sassaki, 2009).

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento das iniciativas assistenciais e filantrópicas, consolidou-se a fase da segregação, caracterizada pela criação e expansão de instituições especializadas destinadas ao atendimento das pessoas da educação especial, entre as quais se destacam as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que assumiram importante papel na oferta de atendimento educacional especializado em espaços distintos da escola comum (JANNUZZI, 2012).

Somente nas últimas décadas, com o fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva e a promulgação de marcos normativos nacionais e internacionais,

consolidou-se gradativamente o paradigma da inclusão, que desloca para a escola a responsabilidade de eliminar barreiras e assegurar condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes (Sassaki, 2010; Brasil, 2008). A figura abaixo reflete ilustrativamente todas as fases da exclusão à inclusão.

Figura 1- Fases da exclusão à inclusão



Fonte: Gerada pelo autor no Chatgpt-openIA

A Declaração de Salamanca (1994), documento internacional ratificado pelo Brasil, tornou-se um marco nesse processo ao afirmar que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e promover uma sociedade mais justa. Tal diretriz teve forte repercussão na formulação das políticas públicas nacionais, estimulando mudanças na legislação e nas práticas pedagógicas.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, aprofunda esse princípio ao definir, em seu artigo 58, a Educação Especial como modalidade transversal que deve perpassar todos os níveis e etapas do ensino, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, respeitando suas peculiaridades. A LDB também prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço suplementar, voltado a garantir a permanência, a participação e a aprendizagem no ensino regular.

Complementando esse arcabouço, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um dos mais importantes instrumentos normativos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Essa lei afirma que a pessoa com deficiência tem direito à educação em igualdade de condições com os demais, incluindo o acesso a escolas e instituições de ensino inclusivas, em todos os níveis e modalidades, além de garantir a oferta de profissionais de apoio, adaptações curriculares e materiais acessíveis.

O art. 28 da LBI é taxativo ao assegurar que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

A concepção contemporânea da Educação Especial ultrapassa a ideia de um atendimento restrito às pessoas com deficiência, compreendendo-a como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Conforme estabelece o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, essa modalidade tem por finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, constitui da Educação Especial os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, os quais devem ter assegurados não apenas o acesso à escola, mas também a participação, a permanência, a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A Educação Especial constitui uma modalidade de educação escolar transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo ser ofertada em articulação com o ensino comum. Não se confunde, portanto, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que corresponde a um serviço

pedagógico específico, de caráter complementar à escolarização dos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. O AEE deve ser organizado de modo a identificar e eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, mediante recursos de acessibilidade, estratégias pedagógicas e materiais adequados, sendo ofertado, em regra, em horário distinto daquele destinado à escolarização comum, sem substituí-la.

Mesmo diante de avanços normativos, o distanciamento entre a teoria legal e a prática escolar ainda é notável. Conforme aponta Dantas (2023), o conceito de “Estado de Coisas Inconstitucional” descreve um quadro estrutural de violações sistemáticas de direitos fundamentais decorrentes de falhas institucionais persistentes e da insuficiência das políticas públicas, não se restringindo às questões relacionadas às pessoas com deficiência.

Esse conceito, originado do campo jurídico, descreve situações em que a omissão ou a ineficácia do Estado perpetua violações sistemáticas de direitos fundamentais. Aplicado à educação inclusiva, significa reconhecer que muitas escolas ainda não asseguram, de fato, as condições de acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes.

Além disso, como reforça Melo (2023), não basta garantir a matrícula: o acolhimento precisa ser pensado como uma política institucional, que envolva toda a comunidade escolar e não se restrinja a adaptações individuais. Trata-se de reconhecer a centralidade da escuta, da empatia e da construção de vínculos no processo de inclusão.

A acessibilidade, por sua vez, deve ser compreendida em sentido ampliado. Segundo Sassaki (1997), ela envolve não apenas o acesso físico aos espaços, mas também dimensões comunicacionais, metodológicas, programáticas, instrumentais e atitudinais. Sem isso, não há como garantir uma participação efetiva dos estudantes da Educação Especial na vida acadêmica.

Na perspectiva da educação inclusiva, é preciso reafirmar que a Educação Especial não constitui uma modalidade de ensino compensatória, paliativa ou substitutiva do ensino comum.

Ao contrário, trata-se de uma modalidade transversal que atua de forma articulada com a escolarização regular, assegurando recursos, serviços e estratégias pedagógicas destinados à eliminação de barreiras e à promoção da participação, da

permanência e da aprendizagem do estudante da educação especial (BRASIL, 2025; BRASIL, 2009).

A efetivação desse direito humano exige compromisso político, investimento público e formação continuada dos profissionais da educação, condições indispensáveis para superar as barreiras ainda existentes e consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, em consonância com os dispositivos legais e os princípios constitucionais que regem a educação brasileira.

2.3 O conceito de acolhimento e sua centralidade na inclusão escolar

O termo “acolhimento” deriva do verbo “acolher”, que carrega, em sua origem latina (*colligere*), a ideia de reunir, reunir-se com o outro, trazer para perto. No campo educacional, o acolhimento extrapola o simples ato de receber: implica envolvimento, escuta e compromisso com o outro em sua integralidade. Trata-se de uma postura ética, relacional e institucional, voltada para a construção de vínculos e ambientes emocionalmente seguros.

Como argumenta Tardif (2002), o acolhimento implica reconhecer o outro em sua singularidade, garantindo condições para que se manifeste como sujeito no espaço educativo. Em um contexto marcado pela valorização da inclusão e da diversidade, essa postura assume papel central nas práticas escolares.

No contexto da Educação Especial, o acolhimento precisa ser compreendido como parte indissociável da inclusão. Não se trata de um gesto isolado ou caritativo, mas de uma dimensão estruturante das relações escolares. Conforme defende Melo (2023), o acolhimento deve ser institucionalizado como uma política pública da escola inclusiva, articulando-se a processos de escuta ativa, construção de pertencimento e valorização da diversidade. Assim, toda a comunidade escolar gestores, docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes torna-se corresponsável pela promoção de um ambiente acolhedor.

A experiência de acolhimento é diretamente proporcional ao sentimento de pertencimento do estudante. Em especial para os sujeitos da Educação Especial, esse pertencimento pode ser fragilizado quando o espaço escolar não reconhece suas especificidades ou falha na garantia de acessibilidade plena. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a inclusão começa com o reconhecimento de que todos

pertencem à comunidade escolar e têm direito de participar plenamente”. Nesse sentido, o acolhimento precisa estar articulado a práticas pedagógicas que respeitem os tempos, modos e linguagens de aprendizagem de cada sujeito.

A abordagem histórico-cultural da psicologia, fundamentada nas contribuições de Vygotsky, amplia a compreensão do acolhimento ao situá-lo como elemento constitutivo dos processos de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma isolada, mas é resultado das interações sociais mediadas por signos e instrumentos culturais, sendo a linguagem um dos principais organizadores desse processo Vygotsky, (2001). Assim, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, especialmente quando ocorre em contextos de mediação qualificada, nos quais o sujeito é inserido em relações que favorecem sua participação ativa e significativa.

Desse modo, o acolhimento pode ser compreendido como uma condição mediadora que potencializa essas interações, ao criar um ambiente em que o estudante se reconhece como parte do coletivo e encontra possibilidades reais de desenvolvimento. Ao considerar as singularidades dos sujeitos da Educação Especial, essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam acessibilidade, interação e construção compartilhada do conhecimento, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais mediadas por professores, colegas e outros sujeitos mais experientes, bem como pela apropriação da cultura.

Entendemos, portanto, que acolher, é reconhecer que o sujeito se constitui na relação com o outro e com a cultura, mas por outro lado a ausência de vínculos pode limitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao passo que ambientes afetivamente seguros potencializam a aprendizagem e a autonomia.

Para os estudantes da Educação Especial, o ingresso na instituição pode representar desafios adicionais, uma vez que as barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais ainda presentes no ambiente escolar podem dificultar sua adaptação, participação e aprendizagem, reforçando a importância de práticas de acolhimento e apoio institucional desde os primeiros contatos com a escola.

A escola, portanto, deve estar preparada para oferecer suporte, escuta e infraestrutura adequadas. Como argumenta Melo (2023), o acolhimento não deve ser compreendido como uma ação baseada apenas em boas intenções, mas como uma prática que exige planejamento, organização e acompanhamento contínuo,

especialmente no âmbito das instituições de educação profissional que atendem públicos diversos e historicamente excluídos.

Nesse contexto, o acolhimento não é apenas a porta de entrada da inclusão escolar é também seu sustentáculo. Ele não substitui o direito à aprendizagem, mas o viabiliza, criando condições emocionais, sociais e pedagógicas para que todos os estudantes se reconheçam como parte legítima da escola.

Reconhecer essa centralidade é condição para a construção de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva.

2.4 Acessibilidade e os seis eixos de Sasaki como base para a inclusão

A acessibilidade, no contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, deve ser compreendida como condição essencial para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Não se trata apenas de garantir o acesso físico aos espaços escolares, mas de assegurar que todos os aspectos da vivência educacional estejam estruturados de modo a permitir a participação plena, equitativa e digna de todos os estudantes. A superação da compreensão restrita de acessibilidade como mera adaptação arquitetônica é um marco civilizatório no campo das políticas educacionais, exigindo a incorporação de um conceito ampliado, transversal e intersetorial.

Entre os principais teóricos que contribuíram para esse avanço conceitual está Romeu Kazumi Sasaki (1938 – 2022), autor de referência obrigatória na área da inclusão. Em sua obra “Inclusão: Construindo uma sociedade para todos” (2009), Sasaki apresenta seis dimensões fundamentais da acessibilidade que devem coexistir de forma integrada: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Tais dimensões não apenas definem a qualidade de um ambiente acessível, mas também orientam o planejamento e a gestão de instituições que almejam consolidar práticas verdadeiramente inclusivas.

A acessibilidade arquitetônica refere-se à eliminação de barreiras físicas no ambiente construído. Rampas, elevadores, corrimãos, sinalização tátil e sanitários adaptados são exemplos de recursos indispensáveis para garantir a mobilidade e a autonomia de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Em instituições

de Educação Profissional, como o IFRR, a ausência ou inadequação desses elementos compromete o direito de ir e vir e cria um ambiente hostil para o estudante que deveria ser acolhido.

A acessibilidade comunicacional diz respeito aos meios e modos pelos quais a informação é transmitida, recebida e compreendida. Isso envolve desde a presença de intérpretes de Libras e materiais em braile, até a utilização de linguagem simples, recursos visuais e tecnologia assistiva para ampliar as possibilidades de comunicação. Essa dimensão é essencial para a inclusão de estudantes surdos, cegos ou com deficiência intelectual, e seu desrespeito representa uma das formas mais sutis e frequentes de exclusão.

A acessibilidade metodológica relaciona-se com as estratégias de ensino e aprendizagem. Pressupõe a adaptação do currículo, a flexibilização de atividades, o uso de diferentes linguagens e a valorização das múltiplas formas de expressão e cognição. Conforme destaca a LBI (Lei nº 13.146/2015), a educação inclusiva exige que os sistemas de ensino promovam práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes, garantindo-lhes igualdade de oportunidades (art. 28, §1º). Isso implica em formação docente continuada, planejamento pedagógico individualizado e avaliação justa.

Já a acessibilidade instrumental refere-se ao uso de instrumentos, tecnologias e recursos didáticos adaptados para viabilizar a aprendizagem. Computadores com leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, lupas eletrônicas, softwares específicos e mobiliário adaptado são alguns exemplos. Sua ausência compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes da Educação Especial.

A acessibilidade programática envolve a análise crítica das normas, regulamentos e diretrizes institucionais, de modo a eliminar barreiras legais e administrativas à inclusão. Isso inclui, por exemplo, a previsão de adaptação razoável nos processos seletivos, flexibilização de prazos, reconhecimento da singularidade no percurso formativo e a implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando uma instituição falha em adaptar seu regimento ou seus processos internos, ela perpetua desigualdades sob o manto da neutralidade normativa.

Por fim, a acessibilidade atitudinal talvez seja a mais complexa e desafiadora, pois envolve a transformação de mentalidades, a superação de estigmas e o

enfrentamento do capacitismo estrutural presente nas práticas escolares.

Trata-se de um compromisso coletivo com a valorização da diversidade e a recusa de atitudes discriminatórias, muitas vezes naturalizadas no cotidiano institucional. Nesse sentido, Sassaki (2009) destaca que a acessibilidade atitudinal constitui a base para a efetivação das demais dimensões da acessibilidade, sendo condição essencial para mudanças estruturais mais amplas.

A integração dessas seis dimensões no cotidiano das instituições da Rede Federal é um desafio que requer mais do que boa vontade. Exige planejamento estratégico, financiamento público, compromisso político e articulação entre os setores da escola conforme orienta Melo (2023).

A simples presença dos estudantes pertencentes ao da Educação Especial no espaço escolar não garante sua inclusão. Na perspectiva da educação inclusiva, o acolhimento pressupõe que a instituição reconheça as diferentes necessidades educacionais desses estudantes e organize práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e estratégias institucionais capazes de assegurar sua participação, permanência e aprendizagem.

Assim, a efetivação da inclusão depende da identificação e da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais que restringem o pleno exercício do direito à educação.

No caso da Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio se intensifica. Além dos conteúdos técnicos e específicos das áreas de formação, os cursos exigem habilidades práticas, uso de laboratórios e domínio de instrumentos que muitas vezes não foram pensados para a diversidade funcional. A ausência de acessibilidade instrumental e metodológica nesse contexto compromete a permanência e o sucesso dos estudantes, aprofundando as desigualdades educacionais.

É nesse sentido que a acessibilidade deve ser pensada como eixo estruturante da cultura escolar inclusiva, e não como um adereço eventual ou uma obrigação legal desconectada do projeto pedagógico. A plena inclusão escolar passa, necessariamente, pela criação de ambientes acessíveis em todas as suas dimensões.

Como enfatiza a LBI, “a oferta de educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis e modalidades, com garantia de condições de acessibilidade, recursos de apoio e estratégias pedagógicas adequadas” (Brasil, 2015, art. 28, caput).

Portanto, reconhecer e aplicar os seis eixos de Sassaki é um passo fundamental para que a escola assuma sua função social de forma plena e

comprometida com os princípios constitucionais da dignidade humana, igualdade de direitos e valorização da diversidade. A acessibilidade, longe de ser uma exceção ou concessão, é o caminho para que a escola pública cumpra sua missão de educar a todos, com equidade, respeito e justiça.

2.5 Atendimentos Educacional Especializado (AEE): função, desafios e articulação com o ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais serviços da política de educação inclusiva para os estudantes da educação especial. Seu fundamento encontra-se na Constituição Federal de 1988, que assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seus arts. 58 a 60, e nas demais normas que regulamentam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesta pesquisa, utiliza-se a expressão da Educação Especial quando a referência se dá à categoria definida pela legislação educacional brasileira, e sujeitos da Educação Especial quando se pretende enfatizar a condição desses estudantes como protagonistas do processo educativo e das relações pedagógicas.

O AEE consiste em um serviço pedagógico destinado a identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem, atuando de forma complementar à escolarização dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o Glossário da Educação Especial do Censo Escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) "é um serviço realizado por profissionais da educação, preferencialmente professores com formação específica na área da Educação Especial, no contraturno ou em horário diferenciado das aulas do ensino comum, com vistas a complementar ou suplementar a formação dos alunos" (Brasil, 2020, p. 15).

O AEE caracteriza-se como um serviço pedagógico especializado porque identifica e elimina barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, utilizando recursos de acessibilidade, tecnologias

assistivas, adaptações pedagógicas e estratégias específicas às necessidades de cada estudante.

Sua oferta ocorre, obrigatoriamente, em horário diverso da escolarização comum, justamente para preservar o direito do estudante à frequência na classe regular, evitando que o atendimento especializado substitua ou reduza sua participação nas atividades curriculares desenvolvidas com os demais estudantes.

Esse atendimento deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, e não deve ser confundido com reforço escolar ou aulas de conteúdo paralelo. Trata-se de uma ação pedagógica planejada, individualizada ou em pequenos grupos, voltada à eliminação de barreiras para o acesso, permanência e aprendizagem no currículo comum.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirma a obrigatoriedade do AEE, estabelecendo, em seu artigo 28, que “o dever do Estado com a educação da pessoa com deficiência será efetivado mediante a garantia de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida”, assegurando, entre outros, a oferta de AEE em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, a realidade das instituições escolares, inclusive da Rede Federal, demonstra que os desafios para implementação efetiva do AEE são diversos.

Um dos principais desafios refere-se à insuficiência de professores com formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o que compromete tanto a qualidade do serviço quanto sua articulação com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum. A esse cenário somam-se limitações estruturais, como a escassez de materiais didáticos acessíveis e a inadequação dos espaços físicos destinados ao atendimento.

Além disso, observa-se, em muitos contextos, uma compreensão reduzida do AEE, frequentemente tratado como prática complementar de caráter assistencial, e não como parte integrante do processo educativo. Conforme destacam Mendes (2010) e Prieto (2006), tais fragilidades evidenciam dificuldades históricas na implementação de políticas inclusivas no Brasil, especialmente no que se refere à formação docente, às condições de trabalho e à consolidação de uma cultura institucional comprometida com a inclusão.

A articulação entre o AEE e o ensino regular deve ser contínua, dialógica e colaborativa. O professor do AEE precisa acompanhar o desenvolvimento do

estudante em sala de aula, dialogar com os demais docentes e propor estratégias de acessibilidade adaptações que promovam efetivamente a inclusão. Para isso, é indispensável à formação permanente de todos os profissionais da educação, de forma que compreendam os princípios da Educação Especial e estejam aptos a construir práticas pedagógicas acessíveis e diversificadas.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) consolidaram-se como instâncias responsáveis pela articulação das ações voltadas à inclusão. No Instituto Federal de Roraima, essa estrutura passou por atualização normativa, sendo atualmente denominada Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPNE), conforme estabelecido na Resolução nº 785/2024-CONSUP/IFRR. Essa mudança reflete um avanço na organização institucional das políticas inclusivas, ampliando o escopo de atuação e fortalecendo a centralidade dessas ações no contexto educacional.

Nesse sentido, a CAPNE assume funções estratégicas no processo de acolhimento dos estudantes da Educação Especial, atuando no levantamento de demandas, na mediação entre estudantes, famílias e equipe pedagógica, bem como na organização de fluxos institucionais, na orientação aos docentes e na articulação de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade voltados ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) cumpra efetivamente sua função social e pedagógica, é imprescindível superar sua compreensão como um serviço complementar de caráter periférico, assegurando sua plena integração ao projeto político-pedagógico da instituição e sua articulação orgânica com o ensino comum.

O Decreto nº 12.686/2025 reafirma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma atividade pedagógica estruturante, destinada não apenas a apoiar, mas a qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, sua atuação deve ocorrer de forma articulada com todos os demais departamentos, diretorias, coordenações e setores da instituição, compartilhando a responsabilidade pela construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Nesse sentido, o AEE passa a ser compreendido como um dos espaços de

produção de estratégias pedagógicas, organização de recursos de acessibilidade e mediação entre diferentes profissionais da educação, promovendo a eliminação de barreiras e a efetivação do direito à educação inclusiva.

Além disso, a normativa destaca a centralidade do estudo de caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumentos fundamentais para a individualização do atendimento, evidenciando que a inclusão exige planejamento sistemático, acompanhamento contínuo e participação ativa da comunidade escolar.

Tal perspectiva reforça a necessidade de que o AEE esteja inserido em uma lógica institucional integrada e colaborativa, alinhada a uma concepção de educação que reconhece a diversidade como princípio estruturante e a aprendizagem como processo socialmente mediado (Brasil, 2025)

Em síntese, o Atendimento Educacional Especializado é uma das condições para a consolidação de uma escola inclusiva focando na acessibilidade. Sua força reside na capacidade de quebrar barreiras, criar pontes entre os sujeitos e garantir que a diferença seja vista como parte legítima da diversidade humana. Quando articulado de forma comprometida com o ensino regular e respaldado por políticas institucionais robustas, o AEE deixa de ser um serviço marginal para se tornar elemento estruturante da inclusão escolar.

2.6 A função da (CAPNE/NAPNE) na promoção do acolhimento e da inclusão no IFRR.

A recente reconfiguração institucional promovida pela Resolução CONSUP/IFRR nº 785/2024, que transformou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) em Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE), sinaliza um avanço na estrutura organizacional voltada à inclusão no âmbito do Instituto Federal de Roraima (IFRR).

A alteração da nomenclatura evidencia que o setor deixa de exercer predominantemente uma função de apoio para assumir atribuições de coordenação, planejamento, articulação e acompanhamento das ações institucionais de inclusão. Assim, a mudança não se restringe ao aspecto terminológico, mas representa o fortalecimento da governança das políticas de educação inclusiva no âmbito institucional.

Historicamente, a constituição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está relacionada às ações desenvolvidas no âmbito do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), iniciado a partir da articulação entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

A iniciativa buscava ampliar as condições de acesso, permanência e formação profissional das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal e impulsionou a implantação dos NAPNEs nas instituições como espaços de articulação das ações inclusivas (FARIA, 2013; MELO, 2023).

No contexto do IFRR, a transição para CAPNE reforça esse papel ao ampliar sua dimensão político-pedagógica e administrativa. No *Campus* Boa Vista, essa coordenação tem se constituído como referência no acompanhamento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atuando na promoção de uma cultura institucional mais acolhedora. Suas ações envolvem processos de sensibilização da comunidade escolar, acompanhamento pedagógico, identificação de barreiras e proposição de estratégias articuladas junto à equipe gestora, docente e técnica, evidenciando a centralidade do setor na efetivação das políticas inclusivas.

A atuação da CAPNE transcende a mera execução de atividades pontuais, configurando-se como um dispositivo institucional estratégico no âmbito da educação inclusiva. Sua função envolve o mapeamento das necessidades dos estudantes, a mediação entre as demandas individuais e as possibilidades institucionais, a orientação aos professores quanto às práticas pedagógicas inclusivas, bem como a promoção de uma escuta qualificada às famílias.

A análise realizada ao longo da pesquisa evidenciou que a atuação da CAPNE se encontra, em grande medida, alinhada às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, especialmente no que se refere à articulação entre os profissionais da educação, à identificação de barreiras e à organização de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade como condições fundamentais para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial (Brasil, 2025).

Contudo, os dados empíricos também revelaram a presença de desafios

estruturais que impactam a efetividade dessas ações. Entre os principais aspectos identificados, destacam-se a insuficiência de recursos humanos qualificados, a limitação de espaços físicos adequados para o atendimento individualizado, fragilidades na comunicação intersetorial e a descontinuidade de ações institucionais.

Tais elementos indicam que, embora exista respaldo normativo consistente, sua materialização no cotidiano institucional ainda se dá de forma parcial, evidenciando a necessidade de maior consolidação política e organizacional do setor. A pesquisa também permitiu compreender que a vinculação entre a CAPNE e as práticas de acolhimento escolar se configura de maneira direta e estruturante.

Ao atuar no processo de ingresso, acompanhamento e permanência dos estudantes da Educação Especial, o setor assume papel central na mediação entre as demandas dos sujeitos e as respostas institucionais, contribuindo para o reconhecimento das singularidades e a efetivação de direitos educacionais. Essa atuação, conforme evidenciado nos dados, demanda não apenas domínio técnico, mas também uma postura ética e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Nesse contexto, os resultados apontam para a necessidade de compreender a CAPNE como um núcleo estratégico no interior da instituição, com potencial para induzir transformações na cultura escolar e fortalecer políticas internas mais equitativas.

Sua atuação, longe de ser isolada, se insere em uma dinâmica institucional que envolve o diálogo permanente com os setores pedagógico, administrativo e de assistência estudantil. Quando fortalecida, a CAPNE amplia as condições de aprendizagem, participação e pertencimento dos estudantes, contribuindo para a construção de uma escola que reconhece a diversidade como elemento constitutivo de sua prática educativa.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em que os desafios da inclusão se ampliam em razão das especificidades dos cursos, das atividades práticas e da complexidade dos processos formativos, a CAPNE assume papel estratégico na implementação das políticas institucionais de educação inclusiva.

Entre suas atribuições destacam-se o desenvolvimento de ações voltadas à implantação e ao acompanhamento de programas e políticas inclusivas, a participação nas decisões institucionais relacionadas à inclusão, a orientação aos docentes e às equipes pedagógicas, a promoção de ações de formação para a

comunidade acadêmica e o apoio à adaptação de materiais e recursos pedagógicos destinados aos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Ressalta-se, contudo, que a CAPNE não se confunde com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem constitui o espaço de sua oferta, uma vez que sua atuação se concentra na articulação institucional e no fortalecimento das condições necessárias para que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas em todos os setores da instituição.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresentou os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa, com o objetivo de garantir o rigor científico necessário à investigação do acolhimento dos estudantes da Educação Especial no Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista (IFRR/CBV). O percurso metodológico fundamentou-se em uma abordagem interdisciplinar e multirreferencial, considerando a complexidade do fenômeno da inclusão educacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A presente investigação adota uma abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, com base no método hipotético-dedutivo. Essa escolha metodológica permite articular a análise subjetiva das percepções dos participantes com a mensuração de dados que expressam padrões e tendências, buscando uma compreensão abrangente do fenômeno estudado.

A interdisciplinaridade marca esta pesquisa, ao integrar contribuições dos campos da Educação, Psicologia, Direito e Pedagogia, em consonância com os princípios da pesquisa em educação inclusiva.

O contexto da pesquisa é o Instituto Federal de Roraima, *Campus* Bom Vista, instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O *campus* é responsável por ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio e desempenha papel central na formação de jovens para o mundo do trabalho.

Dentro dessa estrutura, destaca-se a atuação da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE), instituída pela Resolução CONSUP/IFRR nº 785, de 2024, como setor responsável pelo planejamento, articulação e desenvolvimento de ações voltadas à acessibilidade, à inclusão e ao acompanhamento dos estudantes da Educação Especial no âmbito do Instituto Federal de Roraima.

Nesse contexto, a presente investigação concentra-se no acolhimento dos estudantes com deficiência ingressantes no Ensino Médio Integrado atendidos pela CAPNE, buscando compreender como as práticas institucionais de acolhimento contribuem para sua participação, permanência e aprendizagem.

Dentro do recorte estabelecido para esta pesquisa, a população elegível foi composta por aproximadamente 80 participantes, distribuídos em três grupos:

estudantes da Educação Especial regularmente matriculados no primeiro ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista (IFRR/CBV), professores que atuavam nas turmas desses estudantes e servidores, técnicos e professores vinculados à CAPNE, diretamente envolvidos nas ações institucionais de inclusão e acessibilidade.

A participação dos estudantes restringiu-se àqueles com idade entre 14 e 19 anos, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio Integrado e identificados pela CAPNE como pertencentes ao da Educação Especial. No grupo dos professores, foram considerados aptos aqueles que ministravam disciplinas às turmas em que esses estudantes estavam matriculados. Já o terceiro grupo foi constituído por servidores, técnicos e professores que atuavam na CAPNE, setor instituído pela Resolução CONSUP/IFRR nº 785/2024, responsável pela articulação, orientação e acompanhamento das políticas institucionais de inclusão e acessibilidade, sem exercer diretamente a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dos aproximadamente 80 participantes elegíveis, 21 estudantes atenderam aos critérios de inclusão e foram convidados a participar da pesquisa, dos quais 11 responderam ao questionário. No grupo dos docentes, 12 professores participaram da investigação, enquanto, entre os profissionais vinculados à CAPNE, participaram cinco servidores, totalizando 28 participantes, cujas respostas constituíram o corpus de análise desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em duas fases complementares. Na primeira fase, desenvolveu-se uma investigação documental e legislativa, com o objetivo de compreender os marcos normativos e institucionais que regem o acolhimento de estudantes com deficiência no IFRR – *Campus* Boa Vista. Foram analisados documentos como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Resolução CONSUP/IFRR nº 785/2024 interna do Instituto Federal de Roraima e demais normativos relacionados à inclusão educacional.

Essa etapa permitiu mapear os dispositivos legais e administrativos vigentes, bem como identificar possíveis lacunas ou fragilidades institucionais no que se refere às políticas de acolhimento e inclusão.

Na segunda fase, realizou-se a coleta de dados empíricos junto à comunidade escolar. O universo do público alvo da pesquisa correspondeu aproximadamente a 80 participantes, distribuídos entre estudantes, professores e servidores técnico-

administrativos das atividades meio e do apoio institucional do IFRR/CBV tendo um aproveitamento de 28 participantes. Esse conjunto de participantes possibilitou captar diferentes perspectivas institucionais acerca do processo de acolhimento e inclusão de estudantes com deficiência no *campus*.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado na plataforma *Google Forms*, composto predominantemente por questões fechadas (aproximadamente 90%) e por um conjunto menor de questões abertas (cerca de 10%) para cada grupo selecionado.

Essa configuração permitiu captar simultaneamente dados quantitativos e percepções qualitativas acerca do processo de acolhimento institucional. Conforme destaca Gil (2019), a utilização de questionários estruturados constitui um instrumento relevante para pesquisas sociais, pois possibilita a coleta sistemática de informações junto a um número significativo de participantes, favorecendo a análise comparativa das respostas e a identificação de tendências gerais.

A aplicação do instrumento foi precedida por uma apresentação institucional conduzida pela coordenação da CAPNE, com o objetivo de esclarecer aos participantes os propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos de participação.

Previamente à aplicação definitiva, foram realizados testes piloto do questionário em formato impresso, com a finalidade de identificar possíveis inconsistências de conteúdo, ambiguidades na formulação das questões e dificuldades de compreensão por parte do. Esse procedimento permitiu o refinamento do instrumento, garantindo maior clareza, acessibilidade e adequação às especificidades dos participantes.

Como estratégia adicional de acessibilidade comunicacional, parte do instrumento contou com apoio de tradução em vídeo na Língua Brasileira de Sinais (Libras), ampliando as condições de participação de estudantes surdos e assegurando maior equidade no processo de coleta de dados.

A aplicação do questionário ocorreu mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) também no formato formulário *Google Forms*, quando aplicável.

De forma complementar, empregou-se a técnica de observação participante nos espaços de convivência e nas ações institucionais desenvolvidas no *campus* IFRR/CBV, com atenção especial às atividades articuladas pela CAPNE.

Nesse processo, foram acompanhadas rotinas institucionais e interações educacionais relacionadas à inclusão dos estudantes da Educação Especial, incluindo a organização de condições de acessibilidade para a realização de avaliações, como a disponibilização de ambiente silencioso durante a aplicação de provas para estudantes com transtorno do espectro autista. As observações foram registradas sistematicamente em diário de campo.

A observação ocorreu de maneira não interventiva, respeitando os princípios éticos que regem pesquisas envolvendo seres humanos. Ademais, em situações específicas, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com estudantes da Educação Especial e profissionais da instituição, realizadas em ambiente reservado, mediante autorização para gravação de áudio e posterior transcrição para fins analíticos.

Nesta pesquisa, o pesquisador procedeu à análise dos dados por meio de uma abordagem qualiquantitativa, articulando procedimentos estatísticos descritivos e análise interpretativa de conteúdo. Os dados quantitativos provenientes das questões fechadas do questionário, estruturadas em escala Likert de cinco pontos, foram submetidos à análise estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Para fins analíticos, as respostas foram organizadas em três agrupamentos interpretativos: discordância (itens 1 e 2), neutralidade (item 3) e concordância (itens 4 e 5), utilizando-se a média das respostas como indicador auxiliar para interpretação das tendências gerais. Esse procedimento permitiu identificar padrões de percepção institucional acerca do acolhimento e da inclusão de estudantes com deficiência no IFRR/CBV, bem como organizar os resultados em gráficos de base não introduzidos no texto.

Os dados qualitativos oriundos das respostas abertas do questionário, das entrevistas e dos registros de observação foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo permite interpretar comunicações e discursos por meio de procedimentos sistemáticos de categorização e inferência, possibilitando a identificação de significados presentes nas falas e nos registros textuais.

Nesse processo, em consonância com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), foram realizadas as etapas de pré-análise, compreendendo a leitura flutuante e a organização do corpus; exploração do material,

mediante a codificação e categorização temática das respostas; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permitindo a identificação de núcleos de sentido, recorrências discursivas e relações entre as categorias emergentes e o referencial teórico da pesquisa.

Para subsidiar esse processo, foram utilizados recursos computacionais que auxiliaram na organização dos dados, na identificação de recorrências e na sistematização das categorias analíticas.

Os resultados obtidos por meio dessas análises foram posteriormente sistematizados no Capítulo 4 da dissertação, no qual os dados foram organizados em dimensões analíticas específicas para cada grupo participante da pesquisa. Assim, as percepções dos estudantes foram analisadas no item 4.2, a dos professores foram analisadas no item 4.3, enquanto as percepções dos servidores da CAPNE foram examinadas no item 4.4, permitindo compreender como diferentes setores da comunidade escolar percebem e participam das práticas de inclusão no IFRR/CBV.

O tratamento dos dados observou integralmente os princípios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), assegurando o sigilo, a privacidade e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos. Todos os dados foram armazenados em ambiente digital seguro, sendo garantida a não divulgação de qualquer informação que permitisse a identificação dos participantes da pesquisa. O projeto foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob parecer nº 7.838.957, e foi conduzido em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, que regula pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em todas as etapas do estudo foi assegurado aos participantes o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa.

Assim, a pesquisa observou rigorosamente os procedimentos metodológicos previstos, incluindo a definição dos instrumentos de coleta, a delimitação do campo empírico, a caracterização dos sujeitos participantes e a sistematização das estratégias de análise. A descrição detalhada dessas etapas visa proporcionar ao leitor uma compreensão clara e consistente do percurso investigativo desenvolvido, desde a formulação do problema de pesquisa até a interpretação dos resultados obtidos.

3.1 Procedimento de Análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados coletados nesta pesquisa seguiram um percurso sistemático, orientado pelos princípios éticos da pesquisa com seres humanos e pelo rigor metodológico exigido em investigações científicas. Os dados foram organizados, sistematizados e analisados à luz da abordagem qualiquantitativa adotada, articulando estratégias de estatística descritiva com procedimentos de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

Como apoio operacional, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial, em especial o ChatGPT (OpenAI), para auxiliar na organização dos dados, identificação de padrões, categorização preliminar de respostas e sistematização das informações, sem que isso substituísse a interpretação crítica do pesquisador. Destaca-se que a utilização dessas ferramentas encontra respaldo na Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que dispõe sobre diretrizes para o uso de inteligência artificial em pesquisas científicas, reforçando a necessidade de uso ético, transparente e responsável dessas tecnologias.

Tal combinação metodológica possibilitou compreensão ampliada e aprofundada dos fenômenos investigados, assegurando consistência analítica e fidelidade aos dados empíricos.

No que se refere aos dados quantitativos, provenientes das perguntas fechadas do questionário aplicado via *Google Forms*, foi realizada uma análise estatística descritiva. Os dados foram organizados com categorização automática das respostas e geração de gráficos, tabelas e percentuais.

As análises priorizaram a observação de frequências, distribuições e padrões de resposta, permitindo mapear percepções predominantes, identificar tendências e inferir possíveis lacunas institucionais no processo de acolhimento de estudantes sujeitos da Educação Especial.

Em relação aos dados qualitativos, provenientes das perguntas abertas, entrevistas semiestruturadas e registros de observação participante, foi empregada a técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin. Inicialmente, os dados foram transcritos, lidos e organizados em um *corpus* unificado.

Em seguida, procedeu-se à codificação das unidades de significado, identificação de categorias temáticas emergentes e construção de inferências interpretativas à luz dos referenciais teóricos da inclusão, acessibilidade, direitos educacionais e acolhimento institucional. Essa análise permitiu identificar percepções subjetivas, experiências vivenciadas e dinâmicas institucionais que não seriam

acessíveis por meio de métodos puramente estatísticos.

A triangulação dos dados oriundos de diferentes fontes (questionário, entrevistas, observações e documentos institucionais) constituiu uma estratégia complementar para validação das evidências, permitindo confrontar diferentes perspectivas sobre o acolhimento dos estudantes com deficiência no IFRR – *Campus Boa Vista*. Tal procedimento fortaleceu a confiabilidade dos achados, oferecendo subsídios consistentes para as discussões realizadas no capítulo seguinte.

A identificação dos participantes foi preservada mediante a adoção de codificações alfanuméricas sem possibilidade de identificação pessoal, e os dados foram armazenados em ambiente seguro e acessado apenas pelo pesquisador responsável.

A postura ética adotada em todas as fases do estudo reafirma o compromisso do pesquisador com a promoção da justiça social, da inclusão e dos direitos humanos no ambiente educacional.

Apesar do esforço metodológico e da seriedade empreendida em todas as fases da pesquisa, é importante reconhecer algumas limitações que marcaram o desenvolvimento deste trabalho. Tais restrições não comprometem a validade dos resultados, mas devem ser compreendidas dentro do contexto em que a investigação foi realizada, especialmente por envolver sujeitos humanos e aplicação de instrumentos como questionários e entrevistas.

Uma das principais limitações enfrentadas decorreu da ausência de atendimento presencial no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável pela tramitação. Essa lacuna representou um entrave significativo para o pesquisador, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando que a mediação interpessoal é fator essencial de acessibilidade comunicacional em muitos casos.

A impossibilidade de esclarecimentos diretos, humanizados e adaptados resultou em atrasos no processo de submissão e aprovação do projeto, além de comprometer a celeridade esperada para o cumprimento do cronograma inicialmente previsto.

A comunicação restrita aos meios eletrônicos, associada à ausência de canais de atendimento acessíveis ou de políticas institucionais voltadas ao acolhimento de pesquisadores neurodivergentes, evidenciou uma barreira de ordem organizacional que pode impactar negativamente outras iniciativas científicas conduzidas por sujeitos

em situação similar.

Outro ponto a ser destacado diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo pesquisador no exercício simultâneo de sua função profissional e de sua atividade acadêmica. A cultura institucional vigente, marcada pela baixa valorização da produção científica no cotidiano profissional, gerou sobrecarga e falta de tempo hábil para dedicação exclusiva à pesquisa, especialmente em momentos cruciais do processo investigativo.

A ausência de incentivos objetivos e o não reconhecimento do tempo destinado ao mestrado como parte do esforço institucional de formação continuada impuseram desafios adicionais à conciliação entre trabalho, vida pessoal e pesquisa.

Por fim, cabe ainda registrar que, por se tratar de uma pesquisa aplicada à realidade institucional do IFRR – *Campus* Boa Vista, a generalização dos resultados para outros contextos deve ser realizada com cautela, respeitando as particularidades de cada unidade federativa e de seus respectivos arranjos pedagógicos, administrativos e culturais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa, articulando os resultados empíricos com os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a Educação Profissional e Tecnológica e com os pressupostos normativos da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. A discussão dos resultados é conduzida de modo a evidenciar como as percepções dos participantes acerca do acolhimento institucional de estudantes com deficiência no Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista dialogam com as bases conceituais da inclusão e com a função social da EPT.

A análise desenvolvida não se limita à descrição dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados a estudantes, professores e técnicos, mas busca interpretar tendências, tensões e possíveis fragilidades institucionais, sempre de forma descritiva e cautelosa, respeitando os limites do delineamento metodológico adotado. Nesse sentido, os resultados são compreendidos como expressões situadas de um contexto institucional específico, não como generalizações universais, mas como subsídios para reflexão pedagógica e para a construção de intervenções contextualizadas.

A abordagem quali quantitativa adotada permite a articulação entre dados oriundos da escala Likert e manifestações discursivas presentes nas questões abertas. No tratamento dos dados quantitativos, foram empregados procedimentos estatísticos descritivos, com destaque para a análise de frequências e para o uso da média como indicador auxiliar de tendência central, considerando-se a natureza ordinal da escala. Tal cuidado metodológico visa evitar inferências indevidas, preservando o caráter interpretativo da investigação.

No que se refere aos dados qualitativos, estes foram examinados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações, voltadas à identificação e interpretação dos significados presentes nas manifestações discursivas dos participantes.

A operacionalização dessa técnica ocorreu em três etapas complementares: a pré-análise, destinada à organização do corpus, leitura flutuante e definição das unidades de análise; a exploração do material, por meio da codificação das respostas abertas e do agrupamento dos conteúdos em categorias temáticas relacionadas aos

objetivos da pesquisa; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que as categorias identificadas foram articuladas aos dados quantitativos, ao referencial teórico e ao contexto institucional investigado.

Esse procedimento possibilitou identificar recorrências, convergências e singularidades nas percepções dos participantes, conferindo maior profundidade analítica à interpretação dos resultados e fortalecendo a integração entre as evidências empíricas e os objetivos da pesquisa. A articulação entre dados quantitativos e qualitativos permite uma leitura integrada dos resultados, em consonância com o caráter aplicado da pesquisa e com sua vinculação à elaboração do produto educacional.

A discussão dos dados também dialoga com autores que fundamentam a inclusão na perspectiva da acessibilidade ampliada, como Sassaki (2010), ao compreender que a superação de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas exige transformação institucional estruturante.

Do mesmo modo, as análises são tensionadas à luz das contribuições de Melo (2023), ao evidenciar possíveis distanciamentos entre normativas inclusivas e práticas cotidianas, bem como das reflexões de Saviani (2011) acerca da formação integral e da função social da escola na perspectiva histórico-crítica.

Dessa forma, o capítulo organiza-se a partir da análise específica dos três questionários aplicados aos estudantes, professores e técnicos, respeitando a natureza de cada instrumento e suas dimensões analíticas próprias.

Posteriormente, realiza-se a integração dos resultados, destacando convergências e divergências nas percepções dos diferentes grupos e evidenciando implicações para a reelaboração do produto educacional, reafirmando o compromisso da pesquisa com a inclusão e com a formação integral no Ensino Médio Integrado.

4.1 Contextualizações das análises dos dados e sua relação com o produto educacional

A análise dos dados constitui etapa central do percurso investigativo, uma vez que permite compreender, à luz do referencial teórico adotado, como o acolhimento institucional de estudantes com deficiência se materializa no cotidiano do IFRR – *Campus* Boa Vista. Mais do que um procedimento técnico, a análise representa momento de síntese entre teoria e prática, entre normatividade e experiência, e entre

diagnóstico institucional e proposição pedagógica.

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados com base nos objetivos específicos delineados no projeto aprovado, contemplando dimensões relacionadas à informação institucional, às barreiras atitudinais, à estrutura de suporte pedagógico, à formação profissional e ao sentimento de pertencimento dos estudantes. A organização das questões em dimensões analíticas visa evitar leitura fragmentada dos dados e favorecer compreensão integrada do acolhimento enquanto processo institucional complexo.

No tratamento das questões estruturadas em escala Likert, optou-se pelo agrupamento das categorias de resposta em três blocos interpretativos, discordância, neutralidade e concordância, com o intuito de evidenciar tendências gerais de percepção, preservando-se a natureza ordinal da escala. A média foi utilizada como indicador auxiliar de tendência, sempre acompanhada da análise das frequências, de modo a garantir leitura cautelosa e coerente com o delineamento metodológico.

Essa opção metodológica encontra respaldo na perspectiva de que os dados quantitativos, quando articulados a uma análise interpretativa, podem revelar padrões significativos sem recorrer a inferências estatísticas incompatíveis com o universo investigado.

Assim, a contextualização da análise reafirma que o acolhimento institucional não pode ser compreendido como ação pontual ou meramente administrativa, mas como dimensão constitutiva da organização pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica. A partir dessa compreensão, os dados passam a ser interpretados não apenas como indicadores de percepção, mas como elementos que subsidiam a reflexão crítica sobre práticas institucionais e fundamentam a reelaboração do produto educacional à luz da formação integral e da inclusão.

4.2 Análise dos dados do questionário aplicado aos estudantes

Dos 21 estudantes aptos a participar da pesquisa, 11 responderam ao questionário, correspondendo a aproximadamente 52% do universo identificado. Os resultados a seguir devem ser interpretados como indicativos das percepções dos participantes, respeitados os limites de generalização próprios do delineamento metodológico adotado.

4.2.1 Dimensão I – Acolhimento inicial e acesso à informação institucional (Q1 e Q2)

A dimensão acolhimento inicial e acesso à informação institucional contempla as respostas referentes às questões 1 e 2 do instrumento aplicado aos estudantes, as quais abordam, respectivamente, o sentimento de acolhimento no momento de ingresso no IFRR/CBV e o acesso às informações institucionais sobre os direitos do estudante com deficiência.

A análise das respostas revela tendência majoritariamente positiva entre os participantes. Dos 11 estudantes respondentes, 63,7% manifestaram concordância quanto ao sentimento de acolhimento ao ingressar na instituição, enquanto 18,2% posicionaram-se em discordância e igual percentual adotou postura neutra. A média obtida na escala Likert foi de 3,64, indicando inclinação favorável, embora não unânime.

No que se refere ao acesso às informações necessárias sobre direitos enquanto estudante sujeito da educação Especial, os percentuais reproduzem configuração semelhante: 63,7% expressaram concordância, 18,2% discordaram e 18,2% mantiveram-se neutros, com média aproximada de 3,73. Tal convergência entre os dois itens sugere que o acolhimento percebido pelos estudantes está associado não apenas à dimensão relacional, mas também à qualidade da comunicação institucional e à clareza das orientações recebidas.

Contudo, a presença de 18,2% de discordância em ambas as questões, ainda que minoritária, não pode ser desconsiderada. Em termos absolutos, esse percentual corresponde a dois estudantes que não se sentiram plenamente acolhidos ou não tiveram acesso satisfatório às informações sobre seus direitos. Esse dado indica que, embora haja reconhecimento institucional do acolhimento, sua efetivação não se distribui de maneira homogênea entre todos os sujeitos.

À luz da Lei Brasileira de Inclusão, especialmente no que se refere ao direito à informação acessível e à eliminação de barreiras comunicacionais, o acolhimento inicial deve ser compreendido como processo estruturado de garantia de direitos. A acessibilidade comunicacional, conforme argumenta Sassaki (2011) constitui dimensão fundamental da inclusão, envolvendo não apenas recursos físicos, mas também fluxos de informação claros, sistematizados e compreensíveis. Nesse sentido, a neutralidade observada em 18,2% das respostas pode indicar ausência de percepção consolidada quanto à clareza dessas informações ou insuficiência na

sistematização dos procedimentos de orientação inicial.

Os resultados também dialogam com as reflexões de Melo (2023) ao evidenciar que o ingresso do estudante da educação especial na Educação Profissional e Tecnológica constitui momento crítico de transição, no qual a materialização das normativas inclusivas depende da articulação entre gestão, docentes e setores de apoio. Quando o acolhimento ocorre de forma predominantemente relacional, mas sem formalização institucional consistente, a experiência pode ser percebida como satisfatória pela maioria, ainda que apresente lacunas estruturais.

A utilização da média como indicador auxiliar, associada à análise de frequências, permite identificar a tendência predominante sem perder de vista o caráter ordinal da escala Likert, evitando interpretações absolutas. Os dados, portanto, apontam para reconhecimento institucional relevante quanto ao acolhimento e à informação, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de fortalecimento de protocolos sistemáticos de orientação inicial, capazes de assegurar que o direito à informação seja plenamente garantido a todos os estudantes.

Em síntese, a dimensão analisada indica cenário de acolhimento percebido como positivo pela maioria dos participantes, mas ainda marcado por assimetrias pontuais que demandam atenção institucional, especialmente no que concerne à consolidação de práticas comunicacionais inclusivas no momento de ingresso.

4.2.2 Dimensão II – Experiências de discriminação e barreiras comunicacionais (Q3 e Q8)

A dimensão Experiências de discriminação e barreiras comunicacionais compreende as respostas às questões 3 e 8 do instrumento aplicado aos estudantes. A questão 3 investigou a ocorrência de situações de discriminação ou constrangimento no IFRR/CBV em razão da condição de pessoa com deficiência, enquanto a questão 8 abordou a existência de dificuldades de comunicação com professores ou colegas.

No que se refere à vivência de discriminação ou constrangimento (questão 3), 45,5% dos estudantes posicionaram-se em discordância quanto à ocorrência dessas situações, 27,3% mantiveram-se neutros e 27,3% manifestaram concordância, indicando já terem experienciado algum episódio dessa natureza. A média

aproximada foi de 2,45, o que sugere tendência geral de baixa incidência, embora não desprezível.

É relevante observar que, em termos absolutos, três estudantes afirmaram já ter vivenciado discriminação ou constrangimento, dado que não pode ser relativizado sob o argumento da maioria. Em contextos educacionais inclusivos, a existência de experiências discriminatórias, ainda que pontuais, revela a persistência de barreiras atitudinais, conforme conceituadas pela Lei Brasileira de Inclusão. Tais barreiras manifestam-se por meio de comportamentos, práticas ou omissões que limitam ou dificultam a participação plena da pessoa com deficiência, independentemente da existência de estrutura física adequada.

A análise da questão 8, relativa às dificuldades de comunicação, apresenta configuração semelhante de complexidade. Observou-se que 54,6% dos estudantes indicaram baixa ocorrência de dificuldades (somando-se as respostas “nunca” e “raramente”), 27,3% posicionaram-se na categoria intermediária (“às vezes”) e 18,2% relataram dificuldades frequentes ou constantes. A média aproximada foi de 2,36, reforçando tendência de baixa frequência geral, mas com presença concreta de obstáculos comunicacionais.

A coexistência de percepções majoritariamente positivas com relatos pontuais de discriminação e dificuldades comunicacionais sugere que o ambiente institucional não pode ser analisado em termos dicotômicos. A inclusão não se resume à ausência de conflitos explícitos, mas envolve a construção de uma cultura institucional que reduza progressivamente as barreiras atitudinais e comunicacionais.

Nesse sentido, as reflexões de Sassaki (2009) acerca da acessibilidade atitudinal e comunicacional mostram-se particularmente pertinentes. A inclusão efetiva exige mudança de concepções e práticas, não apenas adequações estruturais. A comunicação, enquanto mediação central do processo pedagógico, constitui elemento estruturante da permanência e do sucesso escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

À luz da perspectiva de Saviani (2011), a escola que se propõe a cumprir sua função social deve organizar-se de modo a garantir condições objetivas de aprendizagem a todos os estudantes. Quando parte dos discentes relata experiências de constrangimento ou dificuldades comunicacionais recorrentes, evidencia-se tensão entre o projeto pedagógico inclusivo e sua materialização cotidiana.

Os resultados desta dimensão, portanto, indicam cenário em que a maioria dos

estudantes não percebe discriminação sistemática nem dificuldades comunicacionais constantes, mas em que subsistem experiências individuais que revelam a necessidade de fortalecimento de práticas formativas e de sensibilização institucional. A inclusão, nesse contexto, apresenta-se como processo em construção, que demanda consolidação contínua da cultura institucional voltada à eliminação de barreiras atitudinais e à qualificação das relações pedagógicas.

4.2.3 Dimensão III – Estrutura institucional e Atendimento Educacional Especializado (Q4 e Q5)

A dimensão III reúne as respostas às questões 4 e 5 do instrumento aplicado aos estudantes. A questão 4 investigou a percepção acerca da oferta de recursos e serviços de acessibilidade no IFRR/CBV, enquanto a questão 5 abordou a experiência dos estudantes com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em relação à oferta de recursos e serviços de acessibilidade (questão 4), dos 12 estudantes respondentes, 45,5% manifestaram concordância quanto à adequação institucional, 27,3% posicionaram-se em discordância e 27,3% mantiveram-se neutros. A média aproximada foi de 3,18, indicando tendência levemente favorável, porém marcada por dispersão significativa das respostas.

Diferentemente das dimensões anteriores, observa-se aqui maior heterogeneidade nas percepções. O fato de quase um terço dos estudantes discordar quanto à adequação dos recursos disponíveis sinaliza que a estrutura institucional, embora reconhecida por parte expressiva do grupo, ainda não é percebida como satisfatória. A presença de percentual igualmente elevado de neutralidade pode indicar desconhecimento sobre os recursos existentes ou ausência de experiência direta com determinados serviços.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (questão 5), os dados revelam que 63,6% dos estudantes afirmaram não ter necessitado do AEE. Entre os quatro estudantes que declararam ter utilizado o serviço, três (75%) consideraram-no satisfatório e um (25%) avaliou-o como não satisfatório. Embora o número absoluto seja reduzido, o dado aponta para reconhecimento majoritário da importância do AEE por parte daqueles que efetivamente o acessaram.

A relevância do Atendimento Educacional Especializado encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial e na regulamentação estabelecida pelo

Decreto nº 7.611/2011, que define o AEE como serviço complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, tal serviço assume papel estratégico na mediação entre currículo, acessibilidade pedagógica e permanência qualificada.

Sob a perspectiva de Sassaki (2009), a acessibilidade não se limita à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas envolve dimensões pedagógicas, metodológicas e instrumentais. Assim, a avaliação dos estudantes quanto à adequação dos recursos institucionais deve ser compreendida dentro de uma concepção ampliada de acessibilidade, que inclui organização curricular, apoio técnico e articulação intersetorial.

Ao dialogar com Saviani (2008), em *Escola e democracia*, pode-se afirmar que a estrutura institucional constitui condição objetiva para a realização do trabalho pedagógico. Quando parte dos estudantes não reconhece plenamente a suficiência dos recursos disponíveis, evidencia-se a necessidade de aprimoramento contínuo das condições materiais e organizacionais que sustentam a inclusão no cotidiano escolar.

Os resultados desta dimensão indicam que a instituição foi percebida como funcional no que concerne à oferta de recursos de acessibilidade e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora essa percepção não tenha sido consensual entre os participantes. Considerando que o acolhimento não se restringe ao momento inicial de ingresso, mas envolve a construção de condições que favoreçam a permanência e a participação dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, a existência e o adequado funcionamento do AEE constituem importantes estratégias de continuidade desse processo, ao oferecer suporte pedagógico especializado em articulação com o ensino comum.

A dispersão das respostas sugere, contudo, que a inclusão estrutural ainda se encontrava em processo de consolidação, demandando maior sistematização das informações sobre os serviços disponíveis e fortalecimento das práticas institucionais de acompanhamento dos estudantes.

Em síntese, a dimensão analisada revela cenário de reconhecimento parcial da adequação institucional, associado a avaliações majoritariamente positivas do AEE entre seus usuários, mas marcado por variabilidade perceptiva que indica espaço para aperfeiçoamento das condições estruturais de acessibilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

4.2.4 Dimensão IV – Inclusão, participação e cultura institucional (Q6, Q7, Q9 e Q10)

A Dimensão IV contempla as respostas às questões 6, 7, 9 e 10 do instrumento aplicado aos estudantes. A questão 6 investigou o sentimento de inclusão no ambiente escolar, a questão 7 abordou a participação em atividades extracurriculares; já a questão 9 examinou a percepção quanto ao preparo institucional do IFRR/CBV para acolher e incluir estudantes da educação especial; e a questão 10 solicitou sugestões de aprimoramento do acolhimento.

No que se refere ao sentimento de inclusão no ambiente escolar (questão 6), 54,6% dos estudantes manifestaram concordância, 27,3% posicionaram-se em discordância e 18,2% mantiveram-se neutros. A média aproximada foi de 3,27, indicando percepção moderadamente positiva, porém sem caráter homogêneo. A existência de mais de um quarto dos respondentes em posição de discordância revela que a experiência de inclusão não é vivenciada de forma uniforme.

A análise da participação em atividades extracurriculares (questão 7) apresenta dado particularmente relevante: 63,6% dos estudantes afirmaram não participar dessas atividades. Entre os motivos indicados, destacam-se ausência de interesse, outros fatores não especificados e, ainda que em menor proporção, dificuldades relacionadas à acessibilidade. Apenas 36,4% relataram participação ativa ou ocasional.

Esse resultado exige leitura cuidadosa. A inclusão, sob a perspectiva defendida por Saviani (2008), não se restringe ao acesso formal à escolarização, mas envolve participação efetiva na vida escolar e apropriação dos espaços formativos. A baixa participação extracurricular pode indicar que, embora o estudante esteja formalmente incluído, sua integração plena à dinâmica institucional ainda enfrenta limites.

Por outro lado, a questão 9 revelou percepção amplamente favorável quanto ao preparo institucional: 72,8% dos estudantes concordaram que o IFRR/CBV está preparado para acolher e incluir estudantes com deficiência, 18,2% mantiveram-se neutros e apenas 9,1% discordaram. A média aproximada de 3,91 representa o índice mais elevado entre as dimensões analisadas, sugerindo confiança significativa na capacidade institucional.

Essa aparente coexistência entre alta percepção de preparo institucional e baixa participação extracurricular indica tensão analítica relevante. A instituição é percebida como preparada, mas essa preparação não se traduz necessariamente em

engajamento ampliado em todas as dimensões da vida escolar. Conforme argumenta Sassaki (2009), a inclusão efetiva pressupõe transformação cultural, e não apenas adequação estrutural ou normativa.

A questão 10, que solicitava sugestões de melhoria, apresentou dado singular: 100% dos estudantes afirmaram não ter sugestões. Esse resultado pode ser interpretado de múltiplas formas. Pode indicar satisfação geral com o acolhimento; pode refletir desconhecimento de possibilidades de aprimoramento; ou pode revelar baixa mobilização crítica. À luz das reflexões de Melo (2023), especialmente ao discutir os desafios da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, a ausência de sugestões não deve ser automaticamente associada à inexistência de problemas, mas analisada como possível expressão de conformidade institucional ou de limitação no exercício da crítica.

Sob o prisma da Lei Brasileira de Inclusão (2015), a participação plena e efetiva constitui princípio estruturante da política inclusiva. Nesse sentido, a discrepância entre percepção positiva de preparo institucional e participação extracurricular reduzida sugere que a consolidação de uma cultura inclusiva demanda ações que ultrapassem a garantia formal de direitos, alcançando a promoção ativa do protagonismo estudantil.

Em síntese, esta dimensão revela que os estudantes reconhecem a instituição como preparada para acolher e incluir, mas que a vivência da inclusão, especialmente no que se refere à participação ampliada na vida escolar, ainda apresenta limites. A cultura institucional mostra-se em processo de consolidação, exigindo estratégias que fortaleçam o engajamento, a autonomia e a participação efetiva dos estudantes da educação especial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

4.2.5 Síntese interpretativa das percepções dos estudantes

A síntese das respostas dos estudantes, organizada em quatro dimensões analíticas, indica uma percepção majoritariamente positiva quanto ao acolhimento e à capacidade inclusiva do IFRR/CBV, ainda que persistam assimetrias que evidenciam desafios na consolidação de uma cultura institucional plenamente inclusiva.

No que se refere ao acolhimento inicial e ao acesso à informação (Dimensão I), predominou avaliação favorável, sugerindo que o ingresso ocorre, em geral, sob

percepção de recepção adequada e disponibilidade de orientações. Contudo, a presença de respostas neutras e discordantes aponta fragilidades na sistematização dessas informações, indicando a necessidade de fluxos institucionais mais estruturados.

A Dimensão II introduz um elemento crítico ao evidenciar que, embora a incidência de discriminação não seja predominante, há registros significativos de constrangimentos e barreiras comunicacionais. Mesmo minoritárias, essas ocorrências revelam limites na efetivação da inclusão, sobretudo no campo das atitudes e das interações cotidianas.

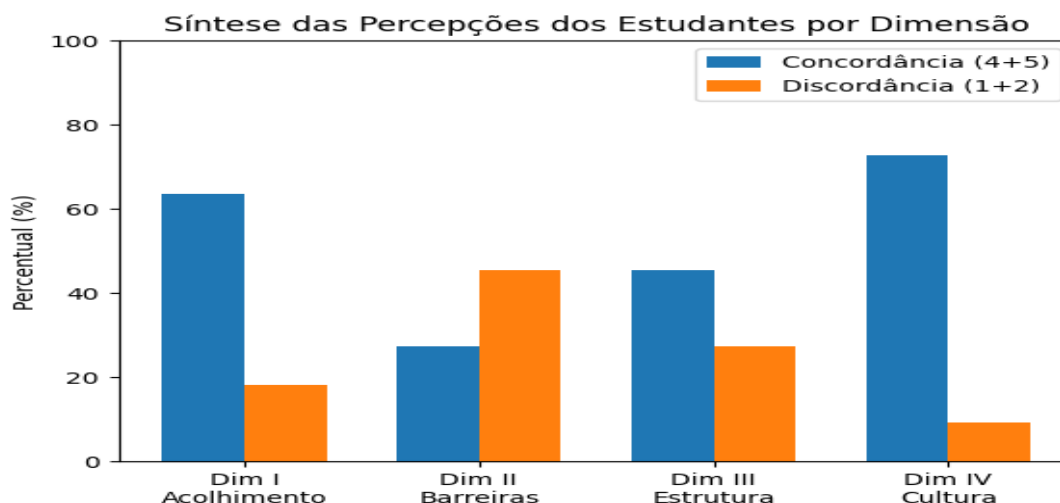
Na Dimensão III, relativa à estrutura institucional e ao Atendimento Educacional Especializado, observa-se avaliação moderadamente positiva, porém marcada por dispersão de respostas, o que sugere percepções desiguais quanto à suficiência dos recursos e serviços. A avaliação favorável do AEE entre seus usuários reforça sua relevância, embora seu alcance ainda seja limitado no conjunto dos respondentes.

Por fim, a Dimensão IV aponta elevada confiança na capacidade institucional de inclusão, mas revela menor uniformidade no sentimento efetivo de pertencimento, além de baixa participação em atividades extracurriculares. Esses dados indicam que a inclusão, embora reconhecida institucionalmente, ainda enfrenta desafios na ampliação da participação plena dos estudantes.

Em síntese, a Figura 2 abaixo apresenta a consolidação das quatro dimensões analisadas na percepção dos estudantes, considerando o agrupamento das respostas de concordância (escores 4 e 5) e de discordância (escores 1 e 2) da escala Likert. Observa-se maior concordância nas dimensões relacionadas ao acolhimento inicial (Dimensão I) e à cultura institucional (Dimensão IV), resultados intermediários na dimensão referente à estrutura institucional (Dimensão III) e maior concentração de discordâncias na dimensão das barreiras comunicacionais e atitudinais (Dimensão II). Sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2016), os relatos dos estudantes evidenciaram categorias relacionadas ao acolhimento, ao apoio institucional, às barreiras comunicacionais e ao pertencimento escolar.

Essas categorias dialogam diretamente com as dimensões construídas para a análise dos questionários, conferindo maior profundidade interpretativa aos resultados quantitativos e permitindo compreender aspectos que não seriam plenamente evidenciados apenas pelos percentuais obtidos na escala Likert..

Figura 2 - Síntese das percepções dos estudantes por dimensão, considerando os percentuais de concordância (escores 4 e 5) e discordância (escores 1 e 2) da escala Likert.



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026).

4.3 Análise dos dados do questionário aplicado aos professores

A compreensão das percepções docentes acerca da inclusão de estudantes da educação especial constitui elemento fundamental para a análise das condições de acolhimento no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na perspectiva da formação humana integral, defendida por Saviani (2013) e Ramos (2014), o processo educativo deve articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia, assegurando o desenvolvimento omnilateral dos estudantes e a efetivação do direito à educação.

Nesse contexto, o acolhimento e a inclusão não se restringem ao acesso à instituição, mas pressupõem a eliminação de barreiras e a criação de condições que favoreçam a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, conforme a concepção de inclusão defendida por Sassaki (2010).

Assim, o professor ocupa posição central na mediação pedagógica e na concretização dessas práticas educativas, sendo suas percepções e experiências fundamentais para compreender como os princípios da educação inclusiva se materializam no cotidiano escolar, aspecto também evidenciado por Melo (2023) ao discutir a implementação das políticas inclusivas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, investigar como os docentes percebem sua formação, suas experiências e as condições institucionais disponíveis permite compreender não apenas aspectos individuais da prática pedagógica, mas também as dinâmicas institucionais que favorecem ou dificultam a consolidação de uma cultura educacional inclusiva.

No campo da educação inclusiva, diversos estudos destacam que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência depende de mudanças estruturais no sistema educacional, envolvendo tanto a organização institucional quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Não obstante, a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença do estudante com deficiência no espaço escolar, mas como um processo que exige a reorganização das condições pedagógicas, físicas e atitudinais da instituição educacional.

Conforme observa Sassaki (2010), a inclusão implica a eliminação de barreiras e a construção de ambientes educacionais capazes de atender à diversidade humana, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa discussão assume relevância ainda maior, pois a formação ofertada pelos Institutos Federais está fundamentada na perspectiva da formação humana integral, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Saviani, 2013; Ramos, 2014).

Nessa concepção, a permanência de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais compromete a efetivação desse princípio, ao limitar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Assim, a eliminação dessas barreiras constitui condição indispensável para que a formação integral se concretize de maneira equitativa e inclusiva.

Dessa forma, a inclusão de estudantes da educação especial deve ser compreendida como parte integrante do compromisso institucional com a democratização do acesso ao conhecimento e com a promoção da cidadania. Saviani destaca que a função social da escola consiste em assegurar a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição indispensável para a participação crítica na sociedade (Saviani, 2013).

Além disso, a legislação educacional brasileira estabelece de forma explícita a responsabilidade das instituições de ensino em garantir condições adequadas para a inclusão de estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina que o sistema educacional deve assegurar condições de

acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a eliminação de barreiras e a oferta de recursos de acessibilidade e apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2015, art. 28).

Nesse contexto, destaca-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como conjunto de serviços e recursos destinados a complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, conforme previsto no Decreto nº 7.611/2011.

Considerando esses aspectos, o presente subcapítulo analisa as percepções dos docentes do IFRR – Campus Boa Vista acerca da inclusão e do acolhimento de estudantes com deficiência no contexto institucional investigado.

A análise fundamenta-se em respostas obtidas por meio de questionário estruturado, aplicado ao conjunto de docentes aptos a participar da pesquisa, do qual se obteve a participação de 12 professores, e organizado em quatro dimensões analíticas: formação e preparo docente para inclusão; experiência e desafios pedagógicos na inclusão; condições institucionais e rede de apoio à inclusão; e percepção pedagógica da inclusão e propostas de melhoria.

Tal organização possibilita uma compreensão articulada entre os aspectos formativos e as condições institucionais que influenciam as práticas inclusivas no ambiente escolar.

A partir dessa estrutura analítica, busca-se identificar como os docentes percebem sua própria preparação para atuar em contextos inclusivos, quais desafios enfrentam no cotidiano pedagógico e de que maneira avaliam o suporte institucional oferecido para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Pretende-se assim contribuir para a compreensão das condições de acolhimento presentes na instituição investigada, articulando os dados empíricos obtidos na pesquisa com o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

4.3.1 Dimensão I - Formação e preparo docente para inclusão (Q1, Q2 e Q3)

A primeira dimensão analítica do questionário docente buscou investigar aspectos relacionados à formação e ao preparo dos professores para atuar em

contextos educacionais inclusivos. Essa dimensão é particularmente relevante para a compreensão das condições de acolhimento de estudantes com deficiência no ambiente escolar, uma vez que a formação docente constitui um dos elementos centrais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, as questões 1, 2 e 3 do questionário procuraram identificar como os professores percebem sua própria formação para lidar com estudantes com deficiência, bem como avaliar em que medida a formação inicial e continuada tem contribuído para o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão.

A literatura especializada tem apontado de forma consistente que a formação docente representa um fator decisivo para a consolidação de práticas educacionais inclusivas. Para Sassaki, a inclusão educacional exige não apenas a presença do estudante com deficiência na escola, mas também a preparação adequada dos profissionais da educação para reconhecer e atender às necessidades específicas desses estudantes, promovendo condições efetivas de participação e aprendizagem (Sassaki, 2010). Nesse contexto, a formação docente deve contemplar não apenas conhecimentos teóricos sobre a educação inclusiva, mas também estratégias pedagógicas capazes de enfrentar as barreiras presentes no cotidiano escolar.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio assume contornos ainda mais complexos. Os docentes que atuam nos Institutos Federais, em grande parte, possuem formação específica nas áreas técnicas ou científicas de suas disciplinas, nem sempre contemplando em sua formação inicial conteúdos voltados à educação inclusiva.

Dessa forma, a preparação para lidar com a diversidade presente em sala de aula muitas vezes ocorre de maneira parcial ou fragmentada, sendo frequentemente suprida por meio de processos de formação continuada ou pela experiência pedagógica acumulada no exercício da docência. Como observa Saviani (2013), a prática pedagógica se desenvolve historicamente em interação com as condições concretas da escola e com os desafios educacionais que emergem do cotidiano escolar.

Além disso, estudos sobre educação inclusiva no âmbito da EPT indicam que a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, que envolve tanto o desenvolvimento de competências pedagógicas quanto a construção de uma cultura institucional voltada à inclusão. Melo (2023), ressalta que a efetivação

da inclusão educacional nos Institutos Federais depende da articulação entre políticas institucionais, formação docente e suporte pedagógico especializado, de modo a garantir que os professores disponham de condições adequadas para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Diante desse quadro, a análise das respostas dos docentes às questões 1, 2 e 3 permite compreender como os professores avaliam sua própria preparação para atuar em contextos inclusivos, bem como identificar possíveis lacunas formativas que podem impactar o processo de acolhimento e de aprendizagem dos estudantes com deficiência. A interpretação desses dados será apresentada a seguir, considerando os resultados obtidos em cada uma das questões que compõem esta dimensão analítica.

4.3.1.1 Suficiência da formação docente para atender estudantes público da Educação Especial (Q1)

A primeira questão desta dimensão investigou a percepção dos docentes acerca da suficiência da formação recebida para atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência no contexto da sala de aula. Os resultados evidenciam uma distribuição relativamente heterogênea entre as diferentes posições da escala Likert.

Observa-se que 25% dos respondentes discordam totalmente da afirmação de que a formação recebida foi suficiente para atender estudantes com deficiência, enquanto outros 25% discordam parcialmente. Esses dados indicam que metade dos docentes participantes da pesquisa expressa algum grau de insatisfação ou percepção de insuficiência formativa para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Por outro lado, 25% dos docentes afirmam concordar parcialmente com a afirmação apresentada, sugerindo que reconhecem algum nível de preparo advindo de sua formação, embora não o considerem plenamente suficiente. Apenas 8,3% dos respondentes concordam totalmente com a suficiência da formação recebida. Além disso, 16,7% dos professores adotaram posição neutra na escala, indicando que não percebem claramente sua formação como suficiente ou insuficiente para o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência.

A distribuição das respostas revela, portanto, um cenário marcado pela

percepção de lacunas formativas no campo da educação inclusiva. A predominância de respostas situadas entre discordância e concordância parcial sugere que muitos docentes reconhecem limitações em sua formação inicial ou continuada para atuar com estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Esse resultado encontra respaldo na literatura educacional, que aponta a formação docente como um dos principais desafios para a implementação efetiva da educação inclusiva. Sassaki destaca que a inclusão educacional exige que os profissionais da educação desenvolvam competências específicas para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que implica a necessidade de processos formativos que abordem não apenas aspectos teóricos da inclusão, mas também estratégias pedagógicas concretas de atendimento às diferentes necessidades educacionais (Sassaki, 2010).

Saviani também enfatiza que a prática pedagógica está profundamente relacionada às condições de formação dos professores, de modo que a qualidade da formação inicial e continuada influencia diretamente a capacidade docente de enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar (Saviani, 2013).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio tende a se intensificar, uma vez que muitos docentes ingressam nos Institutos Federais a partir de formações predominantemente técnicas ou específicas de suas áreas de conhecimento. Melo (2023) observa que, nesses contextos, a formação pedagógica voltada à inclusão frequentemente ocorre de forma posterior à formação inicial, sendo construída por meio de processos de formação continuada e da própria experiência docente.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta questão sugerem que, embora existam docentes que percebem algum nível de preparo para lidar com estudantes da educação especial, prevalece entre os participantes a percepção de que a formação recebida ainda não contempla plenamente as exigências pedagógicas da educação inclusiva. Tal cenário reforça a importância do fortalecimento de políticas institucionais de formação continuada voltadas à inclusão, bem como da ampliação das estratégias de apoio pedagógico destinadas aos docentes que atuam diretamente com estudantes público da educação especial.

4.3.1.2 *Percepção de preparo docente para práticas inclusivas (Q2)*

A segunda questão desta dimensão investigou a percepção dos docentes acerca de seu nível de preparo para acolher e incluir estudantes com deficiência em suas práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam uma predominância de respostas que indicam preparo parcial para atuar em contextos educacionais inclusivos. Observa-se que 66,7% dos respondentes afirmaram sentir-se parcialmente preparados para acolher e incluir estudantes com deficiência em suas aulas. Esse dado sugere que a maioria dos docentes reconhece possuir algum nível de preparo para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, embora não considere esse preparo plenamente suficiente para enfrentar, com segurança pedagógica, os desafios cotidianos da educação inclusiva.

Além disso, 16,7% dos participantes declararam não se sentir nem preparados nem despreparados para atuar com estudantes com deficiência, posição que pode indicar incerteza ou percepção de preparo limitado frente às demandas específicas da inclusão. Por outro lado, 16,7% dos docentes afirmaram sentir-se totalmente preparados para promover práticas inclusivas em sala de aula. Não foram registradas respostas nas categorias que indicariam percepção de despreparo total para o atendimento de estudantes com deficiência.

A distribuição das respostas aponta, portanto, para um cenário em que predomina a percepção de preparo intermediário entre os docentes. Esse resultado pode ser interpretado como indicativo de que os professores reconhecem a importância da inclusão e demonstram disposição para atuar nesse campo, mas ainda percebem limitações em sua formação ou nas condições institucionais disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas plenamente inclusivas.

A literatura educacional tem apontado que esse tipo de percepção é recorrente entre professores que atuam em contextos de inclusão. De acordo com Sassaki, a efetivação da educação inclusiva exige não apenas mudanças estruturais nas instituições educacionais, mas também a preparação contínua dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que implica o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas voltadas à inclusão (Sassaki, 2010). Assim, o sentimento de preparo parcial entre os docentes pode refletir processos formativos ainda em desenvolvimento ou a necessidade de ampliação das oportunidades de formação continuada voltadas à temática da inclusão.

Saviani também destaca que a prática pedagógica se constrói historicamente a partir da articulação entre formação docente, experiência profissional e condições institucionais de trabalho. Assim, a percepção de preparo docente não depende exclusivamente da formação inicial, mas também das oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas pelas instituições educacionais e da experiência acumulada no exercício da docência (Saviani, 2013).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, Melo (2023) observa que a consolidação de práticas inclusivas nos Institutos Federais depende de uma combinação entre formação docente, suporte institucional e atuação dos núcleos especializados de apoio à inclusão, como as CAPNEs. Esses espaços institucionais desempenham papel relevante no fortalecimento das práticas inclusivas, oferecendo orientação pedagógica, apoio técnico e mediação entre docentes e estudantes público da educação especial.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta questão indicam que os docentes do IFRR/*Campus* Boa Vista demonstram reconhecer a importância da inclusão educacional e percebem possuir algum grau de preparo para atuar com estudantes com deficiência.

Entretanto, a predominância de respostas que indicam preparo apenas parcial evidencia a necessidade de fortalecer estratégias institucionais voltadas à formação continuada e ao apoio pedagógico aos professores, de modo a ampliar a segurança docente na implementação de práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula.

4.3.1.3 *Conhecimento docente sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência (Q3)*

A terceira questão desta dimensão investigou o grau de conhecimento dos docentes acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no âmbito do IFRR – *Campus* Boa Vista. A análise das respostas evidencia uma distribuição que aponta para diferentes níveis de familiaridade com a temática entre os professores participantes.

Observa-se que 41,7% dos docentes afirmaram conhecer parcialmente os direitos educacionais das pessoas com deficiência no contexto institucional, enquanto outros 41,7% declararam posição neutra, indicando que não se consideram plenamente informados, mas tampouco afirmam desconhecer tais direitos. Esse

resultado revela que uma parcela significativa dos professores do ensino regular demonstra conhecimento apenas intermediário ou incerto acerca das normativas e garantias institucionais destinadas aos estudantes da educação especial.

Além disso, 8,3% dos docentes indicaram desconhecer parcialmente os direitos das pessoas com deficiência no âmbito do IFRR, enquanto outros 8,3% afirmaram desconhecê-los totalmente. Não foram registradas respostas que indicassem conhecimento completo desses direitos por parte dos professores participantes da pesquisa.

A distribuição das respostas evidencia, portanto, que o conhecimento sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência ainda não se encontra plenamente consolidado entre os docentes da instituição. A predominância de respostas situadas entre conhecimento parcial e neutralidade sugere que muitos professores possuem alguma familiaridade com o tema, mas não necessariamente dominam de forma aprofundada os marcos legais e institucionais que orientam as políticas de inclusão educacional.

A literatura especializada destaca que o conhecimento da legislação e das políticas educacionais voltadas à inclusão constitui elemento fundamental para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que o sistema educacional deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). Para que essas garantias se concretizem no cotidiano escolar, torna-se essencial que os profissionais da educação conheçam os dispositivos legais que fundamentam tais direitos.

Sassaki ressalta que a inclusão educacional exige não apenas mudanças estruturais nas instituições, mas também o desenvolvimento de uma cultura institucional comprometida com os princípios da acessibilidade e da igualdade de oportunidades, o que implica ampliar o conhecimento dos profissionais da educação acerca dos direitos das pessoas com deficiência (Sassaki, 2010).

Na Educação Profissional e Tecnológica, Melo (2023) observa que a disseminação de informações sobre legislação inclusiva e direitos educacionais constitui um dos fatores que contribuem para o fortalecimento das práticas inclusivas nas instituições de ensino, especialmente quando articulada às ações desenvolvidas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais

Específicas (NAPNE).

Dessa forma, os resultados desta questão indicam que, embora exista algum nível de conhecimento entre os docentes acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, ainda há espaço para o fortalecimento das estratégias institucionais de divulgação e formação voltadas à temática. A ampliação desse conhecimento pode contribuir para consolidar práticas pedagógicas mais alinhadas às políticas de inclusão e aos princípios da educação inclusiva no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.3.2 Dimensão II — Experiência e desafios pedagógicos na inclusão (Q4–Q5)

A segunda dimensão analítica do questionário docente buscou compreender a experiência prática dos professores em contextos de inclusão educacional, bem como os desafios pedagógicos enfrentados no atendimento a estudantes com deficiência em sala de aula. Diferentemente da dimensão anterior, que investigou principalmente aspectos relacionados à formação e ao preparo docente, esta etapa da análise concentra-se nas experiências concretas vivenciadas pelos professores no exercício da prática pedagógica.

A inclusão educacional não se realiza apenas por meio de dispositivos legais ou diretrizes institucionais, mas também através das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente pelos docentes no ambiente escolar. Nesse contexto, a atuação junto aos estudantes da Educação Especial constitui importante oportunidade para o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à educação inclusiva, ampliando a capacidade dos professores de planejar e implementar estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A literatura educacional tem enfatizado que a experiência docente desempenha papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas.

Para Saviani, a prática pedagógica se constrói no interior das condições concretas do trabalho docente, sendo influenciada tanto pela formação profissional quanto pelas experiências acumuladas no cotidiano escolar (Saviani, 2013). Dessa forma, o contato direto com estudantes com deficiência tende a produzir aprendizagens profissionais relevantes, contribuindo para o desenvolvimento de

estratégias pedagógicas mais adequadas às demandas da educação inclusiva.

Por outro lado, a experiência docente em contextos inclusivos também pode revelar desafios significativos relacionados às condições institucionais, aos recursos pedagógicos disponíveis e ao suporte especializado oferecido pelas instituições de ensino. Sassaki destaca que a inclusão educacional exige mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas, incluindo a oferta de recursos de acessibilidade, apoio pedagógico especializado e formação continuada para os profissionais da educação (Sassaki, 2010).

Na ausência dessas condições, os docentes podem enfrentar dificuldades para responder de maneira adequada às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, Melo (2023) observa que os Institutos Federais têm avançado na implementação de políticas inclusivas, especialmente por meio da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Entretanto, a efetivação dessas políticas depende da articulação entre os diferentes atores institucionais e da participação ativa dos docentes na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante desse contexto, as questões 4 e 5 do questionário procuraram investigar, respectivamente, a experiência dos docentes em atividades relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as dificuldades enfrentadas no atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência em suas aulas. A análise dessas questões permite compreender em que medida os professores já tiveram contato com práticas pedagógicas associadas à educação especial e quais desafios emergem no cotidiano da sala de aula inclusiva.

4.3.2.1 *Experiência docente em contextos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Q4)*

A quarta questão do questionário buscou identificar se os docentes participantes da pesquisa já haviam atuado em contextos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme definido pela legislação educacional brasileira. O AEE constitui um conjunto de atividades pedagógicas específicas voltadas à complementação da escolarização de estudantes da educação

especial, sendo ofertado, em regra, no contraturno escolar e orientado à eliminação de barreiras que possam comprometer o processo de aprendizagem (Brasil, 2011; Brasil, 2015).

Os resultados indicam que metade dos docentes participantes (50%) afirmou já ter atuado ocasionalmente em situações relacionadas ao AEE. Esse dado sugere que, embora muitos professores tenham algum contato com práticas pedagógicas associadas à educação especial, essa participação ocorre de maneira esporádica ou circunstancial, não necessariamente configurando uma atuação contínua ou sistemática nesse campo.

Observa-se também que 33,3% dos docentes declararam nunca ter atuado em contextos de Atendimento Educacional Especializado. Esse percentual revela que uma parcela significativa do corpo docente ainda não teve experiência direta com atividades pedagógicas vinculadas ao AEE, o que pode limitar o desenvolvimento de conhecimentos práticos relacionados às estratégias de apoio educacional destinadas aos estudantes da educação especial.

Além disso, 8,3% dos participantes indicaram ter atuado apenas uma vez em situações relacionadas ao AEE, enquanto outros 8,3% afirmaram atuar regularmente nesse tipo de atividade. Não foram registradas respostas que indicassem atuação frequente nesse contexto, o que reforça a percepção de que a experiência docente vinculada ao Atendimento Educacional Especializado ainda não constitui uma prática amplamente disseminada entre os professores participantes da pesquisa.

A distribuição das respostas sugere que a experiência docente com o AEE ocorre predominantemente de forma indireta ou eventual. Tal cenário pode ser compreendido à luz da própria organização institucional do Atendimento Educacional Especializado, que geralmente é desenvolvido por profissionais com formação específica na área da educação especial, atuando em articulação com os professores das disciplinas regulares.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado tem como finalidade complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas específicas que favoreçam sua participação no processo educativo (Brasil, 2011). Nesse modelo, o AEE não substitui o ensino regular, mas atua como um serviço de apoio especializado que contribui para a inclusão escolar.

Sassaki (2010) destaca que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre diferentes profissionais da educação, incluindo professores do ensino regular, especialistas em educação especial e equipes de apoio pedagógico. Essa colaboração é fundamental para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso às adaptações necessárias para sua participação plena no ambiente escolar.

No contexto dos Institutos Federais, essa articulação costuma ocorrer por meio da atuação das CAPNE, que desempenham papel importante na mediação entre docentes, estudantes e políticas institucionais de inclusão. Melo (2023) ressalta que esses núcleos constituem espaços estratégicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção de ações de formação e orientação aos docentes.

Dessa forma, os resultados desta questão indicam que, embora parte dos docentes já tenha tido algum contato com práticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, essa experiência ainda ocorre de forma predominantemente ocasional. Esse dado reforça a importância de ampliar estratégias institucionais de integração entre o AEE, os núcleos de apoio à inclusão e os professores do ensino regular, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais articuladas e efetivas no atendimento aos estudantes com deficiência.

4.3.2.2 Dificuldades pedagógicas no atendimento a estudantes da educação especial (Q5)

A quinta questão investigou se os docentes já haviam enfrentado dificuldades ao lidar com as necessidades específicas de estudantes com deficiência em suas aulas. A análise das respostas permite compreender em que medida os desafios associados à inclusão educacional se manifestam no cotidiano da prática pedagógica.

Os resultados indicam que 41,7% dos docentes afirmaram enfrentar dificuldades às vezes ao lidar com as necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência. Esse dado representa a maior concentração de respostas, sugerindo que tais desafios fazem parte da realidade pedagógica de uma parcela significativa dos professores, ainda que não ocorram de forma constante. A presença desse percentual aponta para a existência de situações em que os docentes

se deparam com demandas educacionais que exigem adaptações pedagógicas ou estratégias específicas de ensino.

Além disso, 25% dos participantes relataram enfrentar dificuldades frequentemente, enquanto 8,3% afirmaram vivenciar essas dificuldades sempre. A soma dessas categorias indica que aproximadamente um terço dos docentes participantes percebe enfrentar desafios recorrentes no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Esse resultado evidencia que, para parte do corpo docente, a inclusão escolar envolve obstáculos pedagógicos que exigem apoio institucional e estratégias específicas de enfrentamento.

Por outro lado, 16,7% dos respondentes afirmaram nunca ter enfrentado dificuldades nesse contexto, enquanto 8,3% indicaram vivenciá-las raramente. Esses dados podem refletir diferentes fatores, como menor contato com estudantes público da educação especial, experiências pedagógicas positivas ou a presença de suporte institucional que contribua para a condução das práticas inclusivas.

A literatura educacional tem destacado que os desafios enfrentados pelos docentes na educação inclusiva frequentemente estão associados à necessidade de adaptação curricular, à diversificação de estratégias pedagógicas e à ausência de formação específica para lidar com determinadas demandas educacionais. Sasaki observa que a inclusão escolar implica a reorganização das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais, exigindo dos professores novas formas de planejar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem (Sasaki, 2010).

Saviani também destaca que a prática pedagógica se desenvolve em condições concretas de trabalho, sendo influenciada pelas possibilidades e limitações presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, as dificuldades relatadas pelos docentes podem refletir tanto desafios individuais de formação quanto questões institucionais relacionadas à oferta de recursos pedagógicos, apoio especializado e condições adequadas de trabalho docente (Saviani, 2013).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, Melo (2023) destaca que a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas exige uma atuação articulada entre professores, equipes de apoio e políticas institucionais de inclusão, de modo a favorecer o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Nesse processo, a CAPNE desempenha papel estratégico ao orientar, articular e acompanhar ações voltadas à acessibilidade e à inclusão,

oferecendo suporte técnico-pedagógico aos docentes e contribuindo para a eliminação de barreiras que possam comprometer o percurso escolar dos estudantes.

A análise desta questão revela que as dificuldades pedagógicas relacionadas à inclusão educacional fazem parte da experiência de muitos docentes, ainda que em intensidades distintas. Esse cenário reforça a importância de fortalecer estratégias institucionais de formação continuada, apoio pedagógico e integração entre os diferentes setores responsáveis pela promoção da inclusão no ambiente escolar.

A ampliação dessas ações pode contribuir para reduzir os desafios enfrentados pelos professores e favorecer a construção de práticas pedagógicas mais efetivas no atendimento aos estudantes com deficiência.

4.3.3 Dimensão III – Condições institucionais e rede de apoio à inclusão (Q6–Q7–Q8)

A terceira dimensão analítica do questionário docente investiga as condições institucionais e a rede de apoio existentes para a promoção da inclusão educacional no IFRR – *Campus* Boa Vista. Enquanto as dimensões anteriores abordaram aspectos relacionados à formação docente e à experiência pedagógica dos professores no atendimento a estudantes com deficiência, esta etapa da análise concentra-se nos elementos estruturais e institucionais que sustentam ou limitam a efetivação das práticas inclusivas no ambiente escolar.

A implementação da educação inclusiva não depende exclusivamente da atuação individual do professor, mas está diretamente relacionada às condições institucionais oferecidas pelas instituições de ensino. Recursos pedagógicos adequados, suporte especializado, articulação entre setores institucionais e políticas de apoio à inclusão constituem fatores essenciais para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso efetivo às oportunidades educacionais em igualdade de condições com os demais estudantes.

A literatura educacional tem destacado que a construção de ambientes escolares inclusivos exige a presença de uma rede institucional de apoio capaz de auxiliar os docentes no enfrentamento das demandas pedagógicas associadas à diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, Sassaki enfatiza que a inclusão educacional requer a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais, o que implica a organização de estruturas de apoio capazes de

favorecer a participação plena dos estudantes com deficiência no processo educativo (Sassaki, 2010).

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação de núcleos institucionais de apoio à inclusão desempenham papel relevante na construção dessa rede de suporte. O Decreto nº 7.611/2011 estabelece que os sistemas de ensino devem garantir serviços e recursos de apoio especializados destinados a eliminar barreiras que dificultem a escolarização de estudantes com deficiência, promovendo condições adequadas para sua participação e aprendizagem (Brasil, 2011).

Diante desse contexto, as questões 6, 7 e 8 do questionário procuraram investigar como os docentes percebem as condições institucionais e os mecanismos de apoio disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A análise dessas questões permitirá compreender em que medida os professores reconhecem a existência de suporte institucional para lidar com as demandas da inclusão e como avaliam o funcionamento da rede de apoio à inclusão no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.3.3.1 Percepção docente sobre os recursos institucionais de acessibilidade (Q6)

A sexta questão do questionário buscou investigar a percepção dos docentes acerca da existência de recursos e serviços de acessibilidade oferecidos pelo IFRR – *Campus Boa Vista* para a inclusão de estudantes com deficiência. A análise dessa questão permite compreender como os professores avaliam as condições institucionais disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar.

Os resultados indicam que 41,7% dos docentes afirmaram concordar parcialmente que a instituição oferece os recursos e serviços de acessibilidade necessários para a inclusão de estudantes com deficiência, enquanto 8,3% declararam concordar totalmente com essa afirmação. A soma dessas respostas indica que metade dos participantes da pesquisa reconhece a existência de recursos institucionais voltados à inclusão educacional, ainda que parte deles perceba tais recursos como apenas parcialmente adequados.

Por outro lado, 33,3% dos respondentes adotaram posição neutra, indicando

não concordar nem discordar da afirmação apresentada. Esse resultado pode refletir diferentes interpretações por parte dos docentes, como desconhecimento acerca dos recursos disponíveis, percepção limitada sobre o funcionamento dos serviços de apoio à inclusão ou experiências diferenciadas no contato com estudantes público da educação especial.

Além disso, 16,7% dos docentes indicaram discordar parcialmente da afirmação, sugerindo que uma parcela dos participantes considera que os recursos institucionais existentes ainda não são plenamente suficientes para atender às demandas associadas à inclusão educacional.

A distribuição das respostas evidencia que, embora exista reconhecimento da presença de recursos e serviços institucionais voltados à inclusão, ainda há percepções divergentes entre os docentes quanto à suficiência dessas condições para o atendimento às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Esse cenário pode indicar que os mecanismos institucionais de apoio à inclusão, embora presentes, ainda não são percebidos de forma homogênea pelo corpo docente.

A literatura educacional destaca que a efetivação da educação inclusiva depende da existência de condições institucionais adequadas, incluindo recursos pedagógicos acessíveis, serviços de apoio especializado e estruturas organizacionais voltadas à eliminação de barreiras educacionais. Sassaki (2010) observa que a acessibilidade constitui um princípio fundamental da inclusão, abrangendo não apenas aspectos arquitetônicos, mas também dimensões pedagógicas, comunicacionais e institucionais que garantam a participação plena dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

No campo das políticas públicas educacionais brasileiras, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o sistema educacional deve assegurar condições de acessibilidade que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). Nesse sentido, a oferta de recursos e serviços de apoio à inclusão constitui uma responsabilidade institucional fundamental para a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

Dessa forma, os resultados desta questão indicam que, embora os docentes reconheçam a existência de iniciativas institucionais voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão educacional, ainda há espaço para o fortalecimento das políticas e estruturas de apoio existentes. A ampliação da divulgação dessas iniciativas, bem como o fortalecimento das estratégias institucionais de suporte

pedagógico aos professores, pode contribuir para consolidar a percepção de que a instituição dispõe de condições adequadas para promover a inclusão de estudantes da educação especial.

4.3.3.2 Ocorrência de situações de discriminação ou constrangimento envolvendo estudantes com deficiência (Q7)

A sétima questão do questionário buscou investigar se os docentes já haviam presenciado ou se deparado com situações de discriminação ou constrangimento envolvendo estudantes com deficiência no ambiente da sala de aula. A análise dessa questão permite compreender aspectos relacionados ao clima institucional e às dinâmicas de convivência presentes no contexto escolar, elementos que influenciam diretamente a efetivação da educação inclusiva.

Os resultados indicam que 66,7% dos docentes afirmaram já ter presenciado esse tipo de situação às vezes, enquanto 33,3% declararam nunca ter se deparado com episódios de discriminação ou constrangimento envolvendo estudantes com deficiência em sala de aula. Não foram registradas respostas nas categorias “raramente”, “frequentemente” ou “sempre”.

A predominância da categoria “às vezes” sugere que, embora tais situações não ocorram de forma constante, elas ainda se manifestam no cotidiano escolar em determinados contextos. Esse resultado evidencia que a inclusão educacional não se limita apenas à garantia de acesso físico ou pedagógico à escola, mas envolve também a construção de relações sociais baseadas no respeito à diversidade e na valorização das diferenças.

A literatura sobre educação inclusiva tem destacado que práticas discriminatórias ou situações de constrangimento podem surgir em ambientes escolares que ainda se encontram em processo de adaptação às políticas de inclusão. Sassaki observa que a inclusão exige uma transformação cultural nas instituições educacionais, envolvendo mudanças nas atitudes, nos valores e nas formas de interação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar (Sassaki, 2010).

No campo jurídico e educacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que o sistema educacional deve assegurar não apenas o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na escola, mas também

condições que garantam sua participação plena e livre de qualquer forma de discriminação (Brasil, 2015). Nesse sentido, situações de constrangimento ou exclusão representam barreiras atitudinais que podem comprometer o processo de inclusão educacional.

Saviani (2011) destaca que a escola é um espaço de socialização fundamental para a formação dos sujeitos, sendo responsabilidade da instituição educacional promover práticas pedagógicas e relações sociais orientadas pelos princípios da igualdade e do respeito à dignidade humana.

Dessa forma, os resultados desta questão indicam que, embora parte dos docentes não tenha presenciado episódios de discriminação envolvendo estudantes com deficiência, a ocorrência eventual dessas situações aponta para a necessidade de fortalecer ações institucionais voltadas à promoção de uma cultura escolar inclusiva. Programas de sensibilização, formação docente e estratégias pedagógicas voltadas à convivência respeitosa podem contribuir para reduzir a ocorrência de comportamentos discriminatórios e favorecer a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

4.3.3.3 Busca por orientação pedagógica e suporte institucional para a inclusão (Q8)

A oitava questão investigou o nível de conforto dos docentes em buscar ajuda e orientação pedagógica, no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*, para lidar com as necessidades educacionais de estudantes com deficiência. A análise dessa questão permite compreender como os professores percebem a acessibilidade da rede institucional de apoio disponível para o enfrentamento dos desafios associados à educação inclusiva.

Os resultados indicam que 33,3% dos docentes afirmaram sentir-se totalmente confortáveis em buscar orientação pedagógica na instituição para lidar com as demandas educacionais de estudantes com deficiência. Além disso, 25% declararam sentir-se parcialmente confortáveis para recorrer a esse tipo de suporte institucional. A soma dessas duas categorias revela que mais da metade dos docentes participantes da pesquisa demonstra uma percepção positiva em relação à possibilidade de buscar apoio pedagógico no contexto institucional.

Por outro lado, 41,7% dos respondentes indicaram posição neutra, declarando

não se sentir nem confortáveis nem desconfortáveis ao procurar orientação pedagógica para lidar com as necessidades de estudantes com deficiência. Esse resultado pode sugerir diferentes interpretações, como desconhecimento sobre os canais institucionais disponíveis para apoio pedagógico, experiências limitadas de interação com os setores responsáveis pela inclusão ou ainda a percepção de que o suporte institucional não é frequentemente acionado no cotidiano docente.

Não foram registradas respostas que indicassem desconforto em buscar orientação pedagógica na instituição. Esse dado pode ser interpretado como um indicativo de que os docentes não percebem barreiras institucionais explícitas para acessar os mecanismos de apoio pedagógico existentes no *campus*.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que o sistema educacional deve garantir apoio pedagógico adequado aos profissionais da educação, de modo a assegurar condições efetivas para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Nesse sentido, o suporte institucional oferecido aos docentes constitui elemento estratégico para a efetivação das políticas de inclusão educacional.

Dessa forma, os resultados desta questão sugerem que os docentes reconhecem a existência de espaços institucionais de apoio pedagógico no *campus*, ainda que uma parcela significativa apresente percepção neutra quanto ao conforto em buscar esse tipo de orientação.

Esse cenário indica a importância de fortalecer as estratégias de comunicação institucional, de modo a ampliar a visibilidade dos serviços de apoio disponíveis e incentivar uma maior aproximação entre os docentes e os setores responsáveis pela promoção da inclusão educacional no IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.3.4 Dimensão VI – Percepção pedagógica da inclusão e propostas de melhoria (Q9–Q10)

A quarta dimensão analítica do questionário docente buscou compreender a percepção pedagógica dos professores acerca da inclusão educacional e identificar possíveis sugestões ou perspectivas de aprimoramento das práticas institucionais voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Diferentemente das

dimensões anteriores, que abordaram aspectos relacionados à formação docente, à experiência pedagógica e às condições institucionais de apoio à inclusão, esta etapa da análise concentra-se na avaliação reflexiva dos docentes sobre o próprio processo inclusivo desenvolvido no contexto do IFRR – *Campus* Boa Vista.

A percepção pedagógica dos professores constitui um elemento importante para a compreensão das dinâmicas da inclusão educacional no ambiente escolar. Os docentes ocupam posição central na implementação das políticas inclusivas, pois são responsáveis pela mediação direta entre os estudantes, os conteúdos curriculares e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, suas percepções sobre a inclusão e sobre as condições necessárias para sua efetivação podem revelar aspectos relevantes acerca dos avanços e dos desafios presentes no contexto institucional.

A literatura educacional destaca que a consolidação de práticas inclusivas depende da construção coletiva de estratégias pedagógicas que considerem as diferentes necessidades educacionais presentes no ambiente escolar. Sassaki ressalta que a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma política de acesso à escola, mas como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais, de modo a garantir a participação plena de todos os estudantes no processo educativo (Sassaki, 2010).

De forma semelhante, Saviani observa que a prática pedagógica se constrói a partir da articulação entre teoria e prática, sendo constantemente influenciada pelas experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar. Nesse contexto, a reflexão docente sobre as práticas educacionais constitui um elemento essencial para o aprimoramento das estratégias pedagógicas e para o fortalecimento das políticas de inclusão educacional (Saviani, 2013).

Diante desse contexto, as questões 9 e 10 do questionário buscaram investigar como os docentes percebem o processo de inclusão educacional no IFRR – *Campus* Boa Vista e quais elementos consideram importantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas e institucionais voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência.

4.3.4.1 Percepção docente sobre o impacto pedagógico da inclusão (Q9)

A questão 9 buscou compreender como os docentes percebem o impacto da inclusão de estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à possibilidade de enriquecimento pedagógico para o conjunto dos estudantes. A pergunta investigou se, na percepção dos professores, a presença de estudantes da educação especial contribui positivamente para a dinâmica educativa da sala de aula.

Os resultados indicam uma percepção amplamente favorável à inclusão. Entre os docentes participantes, 66,7% afirmaram concordar totalmente que a inclusão de estudantes com deficiência contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, 16,7% declararam concordar parcialmente com a afirmação. Assim, ao se considerar o agrupamento metodológico adotado nesta pesquisa, observa-se que 83,4% dos respondentes situam-se no bloco de concordância, indicando uma percepção majoritariamente positiva acerca do impacto pedagógico da inclusão.

Por outro lado, 16,7% dos docentes posicionaram-se na opção “nem concordo nem discordo”, representando o grupo de neutralidade na escala Likert. Não houve registros de respostas nas categorias de discordância, o que sugere a ausência de percepção negativa explícita em relação ao potencial pedagógico da inclusão entre os participantes do estudo.

A predominância de respostas no campo da concordância sugere que os docentes reconhecem que a convivência com a diversidade pode contribuir para a ampliação das experiências educacionais no ambiente escolar. A inclusão, nesse sentido, tende a favorecer a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e sensíveis às diferenças presentes no contexto educacional.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva apresentada por Sasaki, ao afirmar que a inclusão educacional não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas promove transformações no próprio ambiente escolar, estimulando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis às diversas formas de aprendizagem (Sasaki, 2010).

De modo semelhante, Saviani (2011) destaca que o processo educativo se fortalece quando considera a diversidade presente na realidade social dos estudantes, uma vez que a educação escolar tem como finalidade possibilitar a apropriação crítica do conhecimento por todos os sujeitos, independentemente de suas condições individuais.

Assim, os resultados obtidos nesta questão sugerem que, no contexto do IFRR – *Campus* Boa Vista, há entre os docentes uma percepção predominantemente positiva acerca do potencial pedagógico da inclusão. Tal percepção indica que a presença de estudantes da educação especial tende a ser compreendida não apenas como uma demanda institucional ou normativa, mas também como uma oportunidade de enriquecimento das práticas educativas e das interações pedagógicas no ambiente escolar.

4.3.4.2 Sugestões docentes para o aprimoramento da inclusão (Q10)

A questão 10 buscou identificar se os docentes possuem sugestões para o aprimoramento das práticas institucionais relacionadas ao acolhimento e à inclusão de estudantes com deficiência no IFRR – *Campus* Boa Vista. Diferentemente das questões anteriores, que investigaram percepções e experiências pedagógicas, esta pergunta teve caráter mais propositivo, visando captar possíveis contribuições dos professores para o fortalecimento das políticas inclusivas no contexto institucional.

Os resultados indicam que 33,3% dos docentes afirmaram possuir sugestões para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes da educação especial, enquanto 66,7% declararam não possuir sugestões no momento da resposta ao questionário. Esse resultado sugere que, embora exista entre os docentes uma percepção majoritariamente positiva acerca da inclusão como observado na questão anterior, nem todos se sentem aptos ou mobilizados a apresentar propostas concretas de aprimoramento institucional.

Esse dado pode ser interpretado sob diferentes perspectivas. Por um lado, a ausência de sugestões por parte significativa dos respondentes pode indicar que os docentes percebem que a instituição já dispõe de mecanismos institucionais de apoio relativamente satisfatórios. Por outro lado, também pode refletir limitações relacionadas à participação docente nos processos institucionais de planejamento e avaliação das políticas de inclusão, o que pode reduzir as oportunidades de formulação coletiva de propostas de melhoria.

Assim, ainda que a maioria dos docentes não tenha apresentado sugestões específicas neste momento da pesquisa, a existência de um grupo de professores que

se dispõe a contribuir com propostas de melhoria indica potencial para o fortalecimento de espaços institucionais de diálogo e construção coletiva de estratégias voltadas ao acolhimento e à inclusão de estudantes com deficiência no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.3.4.3 Sugestões apresentadas pelos docentes para o aprimoramento da inclusão

A questão 11 foi destinada aos docentes que indicaram possuir sugestões para o aprimoramento do acolhimento e da inclusão de estudantes com deficiência no IFRR – *Campus Boa Vista*. Trata-se de uma questão aberta, cuja finalidade foi possibilitar aos participantes a apresentação de contribuições qualitativas acerca de possíveis melhorias institucionais voltadas ao fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente educacional.

Ao todo, foram registradas cinco respostas nessa questão. Embora uma das respostas tenha indicado não possuir sugestão específica, as demais manifestações apresentaram contribuições relevantes relacionadas ao fortalecimento das políticas de inclusão no contexto institucional.

Entre as sugestões apresentadas pelos docentes, observa-se inicialmente a necessidade de ampliação da formação e capacitação docente voltada à compreensão das especificidades dos estudantes da educação especial. Um dos respondentes sugeriu a realização de formações e estudos que auxiliem os professores a compreender melhor o público alvo da educação especial, indicando a importância do desenvolvimento de processos formativos que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Outra sugestão apresentada refere-se à ampliação da atenção institucional destinada aos estudantes da educação especial, com destaque para a necessidade de fortalecimento das oportunidades educacionais oferecidas a esse público no âmbito do instituto. Essa percepção reforça a compreensão de que a inclusão educacional envolve não apenas o acesso à instituição, mas também a garantia de condições efetivas de permanência e participação no processo educativo.

Também foi mencionada a possibilidade de buscar experiências junto a instituições ou entidades externas que possuam atuação consolidada na área da

inclusão, como forma de ampliar o repertório institucional de práticas e estratégias voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Essa perspectiva evidencia a relevância da construção de redes de colaboração e intercâmbio de experiências entre instituições que atuam no campo da educação inclusiva.

Por fim, um dos docentes sugeriu a adoção de mecanismos institucionais de identificação mais precisa dos estudantes com deficiência, especialmente no processo seletivo e no acompanhamento posterior ao ingresso na instituição. Segundo o respondente, alguns estudantes podem não declarar sua condição no momento da inscrição, o que pode dificultar a identificação de suas necessidades educacionais específicas e, conseqüentemente, a implementação de estratégias adequadas de acompanhamento pedagógico.

De modo geral, as sugestões apresentadas pelos docentes convergem para três eixos principais, quais sejam, formação docente continuada, fortalecimento do acompanhamento institucional aos estudantes da educação especial e aperfeiçoamento dos mecanismos institucionais de identificação e atendimento às necessidades educacionais específicas. Esses elementos dialogam com a literatura sobre inclusão educacional, que enfatiza a importância da articulação entre formação docente, suporte institucional e políticas educacionais voltadas à promoção de ambientes escolares mais inclusivos convergem com os apontamentos de Sassaki, (2010).

Assim, ainda que o número de contribuições registradas tenha sido reduzido, as sugestões apresentadas revelam aspectos importantes para o aprimoramento das políticas de inclusão no contexto do IFRR – *Campus* Boa Vista, indicando caminhos institucionais que podem contribuir para o fortalecimento das práticas de acolhimento e permanência de estudantes com deficiência no ambiente educacional.

A análise da dimensão Percepção pedagógica da inclusão e propostas de melhoria (Q9, Q10 e Q11) evidencia que os docentes participantes reconhecem, de forma majoritária, o potencial da inclusão de estudantes da educação especial para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo, as sugestões apresentadas indicam a necessidade de avanços institucionais, especialmente no que se refere à formação docente continuada, ao fortalecimento do acompanhamento institucional aos estudantes da educação especial e ao aprimoramento dos mecanismos de identificação e atendimento das necessidades educacionais específicas.

Esses resultados reforçam que a consolidação da inclusão no IFRR – *Campus Boa Vista* depende da articulação entre práticas pedagógicas, suporte institucional e participação ativa da comunidade acadêmica na construção de um ambiente educacional mais acolhedor e acessível.

Da análise das respostas fornecidas pelos docentes ao longo do questionário evidencia que a inclusão de estudantes da educação especial no IFRR – *Campus Boa Vista* é percebida, de modo geral, como um processo relevante para o fortalecimento do ambiente educacional, embora ainda apresente desafios relacionados à formação docente, às condições institucionais de apoio e à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da inclusão e, em grande medida, percebem seu potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de ampliar mecanismos institucionais de apoio, formação continuada e acompanhamento pedagógico dos estudantes da educação especial. Essa percepção dialoga com a literatura especializada que compreende a inclusão educacional como um processo que ultrapassa o simples acesso à escola, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições educacionais.

Nesse sentido, Sassaki (2010) afirma que a inclusão pressupõe a reorganização das práticas educacionais e institucionais para garantir a participação plena de todos os estudantes no processo educativo. De modo semelhante, Saviani (2011) ressalta que a função social da escola consiste em assegurar a todos os sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido, o que implica reconhecer e enfrentar as desigualdades presentes no processo educativo.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, Melo (2023) ressalta que a consolidação de uma educação inclusiva nos Institutos Federais exige a articulação entre formação docente, políticas institucionais, gestão educacional e práticas pedagógicas inclusivas, de modo a promover a eliminação de barreiras e garantir condições efetivas de acesso, participação, permanência e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, em consonância com os princípios da formação humana integral.

Além disso, a própria legislação brasileira estabelece a educação inclusiva como princípio estruturante do sistema educacional, ao determinar que o ensino deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para

estudantes da educação especial, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Assim, a análise das percepções docentes apresentada neste estudo permite compreender que, embora existam avanços institucionais no campo da inclusão no IFRR – *Campus* Boa Vista, permanece a necessidade de fortalecer ações voltadas à formação docente, ao suporte institucional e à construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas, elementos fundamentais para a consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica comprometida com os princípios da equidade, da acessibilidade e do acolhimento educacional.

4.4 Análise dos dados do questionário aplicado aos servidores, técnicos e professores que atuam na CAPNE.

A seção que seguimos analisa as percepções dos profissionais que atuam diretamente no atendimento educacional especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista. Diferentemente das seções anteriores deste capítulo, que examinaram as percepções de estudantes e docentes sobre o processo de inclusão, esta etapa da análise concentra-se nos servidores vinculados às ações de atendimento educacional especializado, incluindo docentes e técnicos que desenvolvem atividades relacionadas à Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPNE).

A análise busca compreender como esses profissionais percebem as condições institucionais, os desafios e as estratégias pedagógicas envolvidas no acompanhamento dos estudantes da educação especial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

A atuação desses profissionais está inserida no conjunto de políticas públicas voltadas à inclusão educacional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entre essas iniciativas destaca-se o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, concebido com o objetivo de promover a inserção de estudantes da educação especial TEA e altas habilidades ou superdotação nos cursos ofertados pela rede federal.

No âmbito dessas políticas, foram estruturados os Núcleos de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responsáveis por apoiar as instituições na construção de práticas pedagógicas inclusivas e na promoção da cultura institucional de valorização da diversidade.

No Instituto Federal de Roraima, as ações relacionadas ao atendimento educacional especializado são desenvolvidas no âmbito da CAPNE, cuja organização e atribuições encontram respaldo na Resolução CONSUP/IFRR nº 772, de 25 de janeiro de 2024, que regulamenta sua estrutura e funcionamento no âmbito institucional. De acordo com esse regulamento, compete à coordenação promover ações voltadas à inclusão educacional, acompanhar estudantes com necessidades educacionais específicas, articular adaptações pedagógicas e colaborar para a eliminação de barreiras que possam comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

A atuação dessas estruturas institucionais encontra fundamento em um conjunto de dispositivos legais que orientam a política educacional inclusiva no Brasil. A Constituição Federal estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser assegurado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208, III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a educação especial como modalidade transversal do sistema educacional (Brasil, 1996, art. 58), enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reafirma o dever do poder público de garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015, art. 27).

Nesse contexto, a análise das respostas fornecidas pelos profissionais vinculados à CAPNE permite compreender de que maneira as políticas e diretrizes institucionais de inclusão se materializam no cotidiano do *campus*, especialmente no que se refere às condições de atendimento, à articulação pedagógica e às estratégias de apoio desenvolvidas no acompanhamento dos estudantes.

Para fins metodológicos, os resultados do questionário foram organizados em dimensões analíticas que procuram evidenciar diferentes aspectos da atuação desses profissionais, permitindo examinar de forma articulada as experiências, percepções e desafios relacionados à implementação das práticas inclusivas no IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.4.1 Dimensão I – Perfil profissional e formação para atuação no atendimento educacional especializado questões (Q1, Q1.2 e Q1.3)

A primeira dimensão analítica deste questionário busca compreender o perfil profissional e o nível de formação dos servidores que atuam diretamente nas atividades relacionadas ao atendimento educacional especializado no IFRR – *Campus Boa Vista*. Considerando que a CAPNE desempenha papel estratégico na mediação entre as demandas educacionais dos estudantes da educação especial e as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito institucional, torna-se fundamental examinar quem são os profissionais envolvidos nesse processo e quais são as condições formativas que sustentam sua atuação.

A literatura sobre educação inclusiva destaca que a efetividade das políticas de inclusão depende, em grande medida, da qualificação dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado e pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente no ambiente educacional.

Saviani (2011) observa que o processo educativo exige mediações pedagógicas qualificadas, uma vez que o acesso ao conhecimento historicamente produzido depende da atuação consciente e preparada dos profissionais da educação. No campo específico da educação inclusiva, Sassaki (2010) ressalta que a inclusão escolar não se limita à presença do estudante com deficiência na instituição de ensino, mas exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e na formação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Assim, os profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado precisam articular conhecimentos pedagógicos, estratégias de acessibilidade educacional e mecanismos institucionais de apoio à permanência dos estudantes.

Diante desse cenário, esta dimensão analítica examina aspectos relacionados ao perfil dos profissionais participantes da pesquisa, ao tempo de atuação no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas e às experiências formativas voltadas à educação inclusiva.

A análise desses elementos permite compreender as bases profissionais que

sustentam o funcionamento das ações desenvolvidas pela CAPNE no IFRR – *Campus Bom Vista*, contribuindo para identificar potencialidades e desafios relacionados à formação dos servidores envolvidos na promoção da inclusão educacional no contexto da instituição.

4.4.1.1 Formação inicial e necessidade de formação complementar para o atendimento educacional especializado

A primeira questão desta dimensão buscou identificar se os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado consideram que sua formação inicial foi suficiente para atender adequadamente às demandas educacionais dos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise dessa variável é relevante, pois a literatura sobre educação inclusiva indica que a formação inicial dos profissionais da educação nem sempre contempla, de maneira aprofundada, os conhecimentos pedagógicos necessários para lidar com a diversidade presente nas instituições de ensino.

Os resultados obtidos indicam percepções distintas entre os participantes da pesquisa. Observa-se que 40% dos respondentes concordam parcialmente que sua formação inicial foi suficiente para atender às demandas relacionadas ao AEE, enquanto 20% concordam totalmente com essa afirmação. Por outro lado, 20% discordam totalmente e 20% assumem posição neutra, indicando nem concordar nem discordar. Esse conjunto de respostas revela que, embora parte dos profissionais reconheça que sua formação inicial forneceu subsídios para atuar com estudantes da educação especial, também há indicativos de que a formação recebida não contemplou integralmente as competências necessárias para o desenvolvimento das práticas inclusivas no contexto institucional.

Esse resultado dialoga com a literatura que aponta a formação docente como um dos desafios estruturais para a efetivação da educação inclusiva. Sassaki (2010) observa que a inclusão educacional exige transformações nas práticas pedagógicas e na organização institucional, o que pressupõe profissionais preparados para compreender e enfrentar as diversas barreiras que podem comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes da educação especial. De forma semelhante, Saviani (2011) destaca que a mediação pedagógica qualificada constitui elemento

essencial para garantir o acesso efetivo dos estudantes ao conhecimento sistematizado, sendo a formação profissional um dos pilares desse processo.

Assim, os dados sugerem que, embora parcela dos profissionais considere possuir formação inicial adequada para atuar no atendimento educacional especializado, há também indícios de lacunas formativas que podem demandar processos de qualificação continuada, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

4.4.1.1.1 Necessidade de formação complementar para atuação no AEE

A segunda parte da primeira questão buscou verificar se os profissionais consideraram necessário complementar sua formação inicial por meio de cursos ou capacitações voltadas ao atendimento educacional especializado. Os resultados indicam que 80% dos respondentes afirmaram ter buscado formação complementar para atender adequadamente às demandas dos estudantes que necessitam de AEE, enquanto 20% indicaram não ter considerado necessária essa complementação formativa.

Esse resultado reforça a percepção de que a formação inicial, embora relevante, frequentemente não é suficiente para responder plenamente às exigências pedagógicas da educação inclusiva. A necessidade de formação continuada aparece, nesse contexto, como estratégia importante para o aprimoramento das práticas educacionais e para a ampliação da capacidade institucional de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A literatura especializada destaca que a formação continuada constitui elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas no ambiente escolar. Segundo Melo (2023), a consolidação de políticas institucionais de inclusão não depende apenas da existência de estruturas organizacionais destinadas ao apoio aos estudantes da Educação Especial, mas também da formação continuada dos profissionais responsáveis pela implementação dessas políticas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a busca por capacitação complementar evidenciada pelos participantes da pesquisa revela o reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento permanente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a eliminação de barreiras, o fortalecimento do

acolhimento institucional e a promoção da participação, permanência e aprendizagem dos estudantes.

4.4.1.1.2 Oferta institucional de formação complementar

A terceira parte da primeira questão analisou se o IFRR – *Campus* Boa Vista ofereceu cursos ou ações formativas voltadas à complementação da formação dos profissionais para o atendimento aos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado. Os resultados indicam uma distribuição equilibrada entre as respostas: 40% dos participantes afirmaram que a instituição ofereceu cursos de formação complementar, enquanto outros 40% indicaram que essa oferta não ocorreu. Além disso, 20% dos respondentes afirmaram que não houve necessidade de complementação formativa.

Esses resultados sugerem que, embora existam iniciativas institucionais voltadas à qualificação dos profissionais para atuação no atendimento educacional especializado, tais ações podem não alcançar de maneira homogênea todos os servidores envolvidos no processo de inclusão educacional. Essa percepção pode estar relacionada tanto à oferta limitada de ações formativas quanto à participação diferenciada dos profissionais nas atividades de capacitação institucional.

Assim, os dados obtidos nesta pesquisa indicam a importância de fortalecer as políticas institucionais de formação continuada voltada aos profissionais que atuam diretamente no atendimento educacional especializado.

4.4.2 Dimensão II — Competência profissional para atuação inclusiva questões Q2 e Q3

Esta dimensão busca analisar a percepção dos profissionais sobre sua capacidade de atuar no atendimento educacional especializado, considerando tanto o preparo pedagógico percebido quanto o conhecimento sobre os direitos educacionais dos estudantes da educação especial.

A literatura sobre educação inclusiva destaca que a competência profissional para atuação nesse campo não se limita à formação inicial, mas envolve também o

desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, jurídicos e institucionais que permitam ao profissional compreender as demandas educacionais dos estudantes e garantir a efetivação de seus direitos no ambiente escolar.

Nesse sentido, a preparação profissional para a inclusão envolve tanto a segurança pedagógica para lidar com diferentes necessidades educacionais quanto o domínio das normativas que orientam as políticas de inclusão educacional.

Assim, esta dimensão foi organizada em duas variáveis analíticas: a autopercepção de preparo profissional para atendimento aos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado e o conhecimento dos direitos dos estudantes da educação especial no contexto institucional do IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.4.2.1 Autopercepção de preparo profissional para atuação no Atendimento Educacional Especializado

A questão 2 buscou identificar como os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado percebem seu próprio nível de preparo para atender estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa variável é relevante porque a efetividade das práticas inclusivas não depende apenas da formação inicial ou da oferta de capacitações institucionais, mas também da segurança pedagógica e da autopercepção de competência dos profissionais envolvidos no processo educacional.

A literatura sobre educação inclusiva indica que a atuação docente diante da diversidade exige não apenas conhecimentos técnicos, mas também confiança profissional para lidar com diferentes necessidades educacionais, adaptar práticas pedagógicas e mobilizar recursos institucionais de apoio ao estudante.

Os resultados obtidos indicam uma percepção predominantemente positiva em relação ao preparo profissional para atuação no atendimento educacional especializado. Observa-se que 60% dos respondentes afirmaram concordar parcialmente com a afirmação de que se sentem preparados para atender estudantes que necessitam de AEE, enquanto 20% declararam concordar totalmente com essa percepção. Além disso, 20% dos participantes adotaram posição neutra, indicando nem concordar nem discordar com a afirmação apresentada. Não foram registradas respostas de discordância total ou parcial entre os participantes da pesquisa.

Esse resultado sugere que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa percebe possuir condições para atuar no atendimento educacional especializado, ainda que parte deles reconheça que esse preparo não é absoluto. A predominância da categoria “concordo parcialmente” pode indicar que, embora exista confiança profissional para lidar com as demandas educacionais relacionadas à inclusão, os participantes reconhecem a complexidade do trabalho desenvolvido nesse campo e a necessidade de constante aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a percepção positiva observada entre os respondentes pode estar associada à experiência acumulada pelos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, bem como às práticas institucionais de apoio à inclusão desenvolvidas no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.4.2.2 Conhecimento sobre os direitos dos estudantes da educação especial no IFRR – Campus Boa Vista

A questão 3 buscou identificar o nível de conhecimento dos profissionais participantes da pesquisa acerca dos direitos dos estudantes da educação especial no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*. A análise dessa variável é relevante, pois o conhecimento sobre os direitos educacionais dos estudantes da educação especial constitui elemento fundamental para a efetivação das políticas de inclusão no ambiente institucional.

No contexto da educação inclusiva, a atuação dos profissionais da educação envolve não apenas práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes, mas também o reconhecimento e a garantia dos direitos previstos na legislação educacional e nas normativas institucionais que regulam o atendimento educacional especializado.

Os resultados indicam que a maioria dos participantes afirma possuir elevado nível de conhecimento sobre os direitos dos estudantes da educação especial no contexto institucional. Observa-se que 60% dos respondentes declararam conhecer completamente esses direitos, enquanto 20% afirmaram conhecê-los parcialmente. Por outro lado, 20% indicaram desconhecimento parcial acerca desses direitos, não sendo registradas respostas que apontassem desconhecimento total ou posição neutra.

Esses dados sugerem que, embora a maior parte dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado demonstre familiaridade com os direitos dos estudantes da educação especial, ainda existem lacunas de conhecimento entre parte dos servidores que atuam diretamente nesse campo.

A literatura especializada aponta que o domínio das normativas educacionais constitui componente essencial para a consolidação de práticas inclusivas nas instituições de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, assegurando a oferta de recursos de acessibilidade e de atendimento educacional especializado (Brasil, 2015, art. 27).

Nesse sentido, o conhecimento desses direitos por parte dos profissionais da educação torna-se elemento indispensável para que as políticas de inclusão sejam efetivamente implementadas no cotidiano institucional. Assim, os resultados observados nesta pesquisa indicam que, embora exista um nível significativo de conhecimento entre os profissionais que atuam na CAPNE, ainda se mostra pertinente o fortalecimento de ações formativas voltadas à disseminação e aprofundamento das normativas que garantem os direitos educacionais dos estudantes da educação especial. A análise desta dimensão evidencia que os profissionais participantes da pesquisa demonstram percepção majoritariamente positiva quanto à sua capacidade de atuação no atendimento educacional especializado, bem como um nível significativo de conhecimento acerca dos direitos educacionais dos estudantes da educação especial no âmbito institucional. Entretanto, a presença de respostas parciais ou de desconhecimento relativo indica que ainda existem aspectos que podem ser aprimorados, especialmente no que se refere ao aprofundamento do conhecimento normativo e ao fortalecimento da segurança pedagógica para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Esses resultados reforçam a importância de ações permanentes de formação continuada e de difusão das normativas institucionais e legais, contribuindo para consolidar práticas educacionais cada vez mais alinhadas aos princípios da educação inclusiva no IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.4.3 Dimensão III — Experiência profissional e desafios no atendimento educacional especializado

Esta dimensão analítica busca compreender aspectos relacionados à experiência profissional dos participantes no atendimento educacional especializado e aos desafios enfrentados no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. A análise dessas variáveis é relevante porque a prática cotidiana no atendimento educacional especializado envolve situações pedagógicas complexas que exigem dos profissionais não apenas formação teórica, mas também experiência acumulada, capacidade de adaptação das estratégias de ensino e articulação com diferentes recursos institucionais de apoio.

No contexto da educação inclusiva, a experiência profissional constitui elemento importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes da educação especial. Saviani (2011) destaca que a prática educativa se concretiza por meio da mediação pedagógica realizada pelos profissionais da educação, sendo a experiência acumulada no exercício da docência um elemento fundamental para a organização de estratégias pedagógicas capazes de garantir o acesso efetivo dos estudantes ao conhecimento sistematizado.

No campo específico da educação inclusiva, Sassaki (2010) ressalta que a construção de ambientes educacionais inclusivos exige que os profissionais da educação desenvolvam competências para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, superando barreiras pedagógicas e institucionais que possam dificultar a participação plena dos estudantes no processo.

Nesse sentido, compreender o tempo de atuação dos profissionais no atendimento educacional especializado e as dificuldades vivenciadas no exercício dessa função permite identificar elementos importantes sobre as condições concretas em que se desenvolvem as práticas inclusivas no IFRR – *Campus* Boa Vista.

Assim, esta dimensão foi organizada em duas variáveis analíticas complementares quais sejam, o tempo de experiência dos profissionais no atendimento educacional especializado ou no acompanhamento de estudantes da educação especial e as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionadas a esse atendimento. A análise desses aspectos contribui para compreender como a experiência profissional e os desafios enfrentados no

cotidiano institucional influenciam o desenvolvimento das práticas de inclusão educacional.

4.4.3.1 Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado

A questão 4 buscou identificar o tempo de atuação dos participantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou no acompanhamento de dos estudantes da educação especial no ambiente escolar. A análise dessa variável permite compreender o nível de experiência profissional acumulada pelos servidores que atuam diretamente com estudantes da educação especial, aspecto relevante para a interpretação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto institucional. Além disso, é importante considerar que, no contexto das instituições públicas de ensino, determinadas funções relacionadas ao atendimento educacional especializado podem ser desempenhadas tanto por servidores do quadro permanente quanto por profissionais vinculados por contratos temporários ou outras formas de vínculo institucional, o que pode influenciar o tempo de atuação registrado entre os participantes da pesquisa.

Os resultados indicam uma distribuição heterogênea no tempo de experiência dos respondentes. Observa-se que 60% dos participantes declararam atuar há menos de um ano no atendimento educacional especializado ou no acompanhamento de dos estudantes da educação especial. Por outro lado, 40% afirmaram possuir quatro anos ou mais de experiência nesse tipo de atendimento. Não foram registradas respostas nas categorias intermediárias de um, dois ou três anos de atuação.

Esse resultado revela a presença de dois perfis distintos entre os profissionais participantes da pesquisa, um grupo que apresenta experiência recente no atendimento educacional especializado e outro que possui trajetória mais consolidada nessa área. Essa heterogeneidade pode estar associada a diferentes fatores institucionais, como a renovação das equipes responsáveis pelo atendimento educacional especializado, a ampliação das ações de inclusão no ambiente escolar e a participação de profissionais com diferentes vínculos institucionais nas atividades de acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A literatura educacional aponta que a experiência docente constitui elemento

importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas concretas do processo educativo. Saviani (2011) destaca que o trabalho pedagógico exige a articulação entre conhecimento teórico e experiência prática, sendo no exercício cotidiano da docência que os educadores desenvolvem formas mais eficazes de mediação do processo de ensino e aprendizagem.

No campo da educação inclusiva, Sassaki (2010) observa que a construção de ambientes educacionais inclusivos depende da capacidade institucional e pedagógica de reconhecer e responder às diferentes necessidades dos estudantes, o que envolve também o desenvolvimento de competências profissionais específicas voltadas à inclusão.

Dessa forma, os dados observados sugerem que a atuação no atendimento educacional especializado no IFRR – *Campus* Boa Vista envolve profissionais com diferentes níveis de experiência, o que pode contribuir para a combinação de perspectivas distintas no desenvolvimento das práticas inclusivas. Ao mesmo tempo, os resultados reforçam a importância da formação continuada e da articulação entre profissionais com diferentes trajetórias institucionais, de modo a fortalecer as práticas pedagógicas voltadas à inclusão educacional no contexto da instituição.

4.4.3.2 Dificuldades no atendimento (Q5)

A questão 5 buscou identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais no desenvolvimento do atendimento educacional especializado e no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. A análise dessa variável permite compreender os desafios concretos presentes no cotidiano institucional e identificar fatores que podem influenciar a efetividade das práticas inclusivas no contexto do IFRR – *Campus* Boa Vista.

Os resultados indicam que as dificuldades relatadas pelos participantes concentram-se principalmente em três aspectos, insuficiência de recursos pedagógicos específicos, limitações estruturais relacionadas à acessibilidade e necessidade de maior formação continuada voltada ao atendimento educacional especializado. Esses elementos revelam que, embora haja iniciativas institucionais voltadas à inclusão educacional, ainda existem desafios práticos que impactam o

desenvolvimento pleno das estratégias pedagógicas destinadas aos estudantes da educação especial.

A literatura especializada aponta que a efetivação da educação inclusiva depende da superação de múltiplas barreiras presentes no ambiente educacional. Nesse sentido, Sassaki (2010) afirma que a inclusão exige a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que possam limitar a participação dos estudantes com deficiência (dos estudantes da educação especial conforme a nova política) no processo.

Essas barreiras não se restringem à infraestrutura física das instituições, mas envolvem também aspectos relacionados à formação dos profissionais, à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e à organização institucional do atendimento educacional especializado.

Do ponto de vista das políticas públicas educacionais, a legislação brasileira também reconhece a necessidade de garantir condições adequadas para o atendimento dos estudantes da educação especial. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) estabelece que o sistema educacional deve assegurar condições de acessibilidade, recursos pedagógicos apropriados e formação de profissionais capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes da educação especial, de modo a promover sua participação plena e efetiva no ambiente escolar.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta questão indicam que as dificuldades relatadas pelos profissionais estão diretamente relacionadas aos desafios estruturais e pedagógicos que ainda permeiam o processo de consolidação da educação inclusiva nas instituições de ensino. Ao mesmo tempo, evidenciam a importância do fortalecimento das políticas institucionais de inclusão, especialmente no que se refere à ampliação de recursos pedagógicos especializados, à melhoria das condições de acessibilidade e à promoção de processos contínuos de formação profissionais voltados ao atendimento educacional especializado.

4.4.4 Dimensão VI – Condições institucionais para o atendimento educacional especializado

Esta dimensão analítica busca compreender as condições institucionais existentes para a realização do atendimento educacional especializado no IFRR –

Campus Boa Vista, a partir da percepção dos profissionais que atuam diretamente nas atividades vinculadas à CAPNE.

Diferentemente das dimensões anteriores, que abordaram aspectos relacionados à formação profissional, à experiência de atuação e aos desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano do atendimento, esta seção concentra-se na análise das condições estruturais, organizacionais e pedagógicas que sustentam o desenvolvimento das práticas inclusivas no ambiente institucional.

No campo das políticas públicas educacionais, a garantia de condições institucionais adequadas constitui elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva. A legislação brasileira estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio institucional capazes de favorecer o pleno desenvolvimento dos estudantes da educação especial (Brasil, 2011, art. 2º).

Nesse sentido, a organização institucional do atendimento educacional especializado envolve não apenas a existência de estruturas físicas acessíveis, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos específicos, apoio técnico especializado e articulação entre os diferentes setores responsáveis pela inclusão educacional.

Nesse contexto, as questões analisadas nesta dimensão (Q6, Q7 e Q8) buscam identificar como os profissionais que atuam na CAPNE percebem as condições institucionais disponíveis para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, permitindo compreender em que medida os recursos, estruturas e formas de apoio existentes contribuem para a consolidação das práticas de inclusão educacional no IFRR – *Campus* Boa Vista.

4.4.4.1 Recursos institucionais para o atendimento (Q6)

A questão 6 buscou identificar a percepção dos profissionais participantes da pesquisa acerca da existência de recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelo IFRR – *Campus* Boa Vista para a inclusão de dos estudantes da educação especial. A análise dessa variável é relevante porque as condições

institucionais de acessibilidade constituem um dos elementos centrais para a efetivação das políticas de educação inclusiva, uma vez que o atendimento educacional especializado depende da existência de recursos pedagógicos, serviços de apoio e estruturas institucionais capazes de responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Os resultados indicam uma avaliação predominantemente positiva por parte dos participantes. Observa-se que 60% dos respondentes afirmaram concordar parcialmente com a afirmação de que o IFRR – *Campus* Boa Vista oferece os recursos e serviços de acessibilidade necessários para a inclusão de dos estudantes da educação especial, enquanto 40% declararam concordar totalmente com essa afirmação. Não foram registradas respostas de discordância ou posições neutras entre os participantes da pesquisa.

Esses dados sugerem que, na percepção dos profissionais que atuam diretamente no atendimento educacional especializado, a instituição dispõe de condições institucionais que contribuem para o desenvolvimento das práticas de inclusão educacional.

Entretanto, a predominância da categoria “concordo parcialmente” pode indicar que, embora os recursos existentes sejam considerados adequados de modo geral, ainda existem aspectos institucionais que podem ser aprimorados para fortalecer as condições de acessibilidade e de atendimento educacional especializado.

De forma legal, o Decreto nº 7.611/2011 estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado de maneira articulada com o ensino regular, assegurando recursos e serviços que favoreçam a eliminação de barreiras e a promoção da inclusão educacional (Brasil, 2011, art. 2º).

Assim, os resultados obtidos nesta questão indicam que, na percepção dos profissionais que atuam na CAPNE, o IFRR – *Campus* Boa Vista apresenta condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento do atendimento educacional especializado. Ao mesmo tempo, os dados sugerem que o fortalecimento contínuo das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão pode contribuir para ampliar ainda mais a efetividade das práticas educacionais voltadas aos estudantes da educação especial.

4.4.4.2 Situações de discriminação ou constrangimento no ambiente escolar (Q7)

A questão 7 buscou identificar se os profissionais participantes da pesquisa já presenciaram ou tiveram conhecimento de situações de discriminação ou constrangimento envolvendo dos estudantes da educação especial no ambiente escolar. A inclusão dessa variável na pesquisa é relevante porque a efetividade das políticas de inclusão não se limita à existência de recursos pedagógicos ou serviços de apoio, envolvendo também a construção de um ambiente institucional pautado pelo respeito às diferenças e pela promoção da igualdade de oportunidades no espaço educativo.

Os dados obtidos indicam um cenário heterogêneo quanto às experiências relatadas pelos participantes. Observa-se que 40% dos respondentes afirmaram nunca ter presenciado situações de discriminação ou constrangimento envolvendo dos estudantes da educação especial no ambiente escolar. Por outro lado, 20% indicaram que tais situações ocorrem às vezes, 20% afirmaram que ocorrem frequentemente e 20% relataram que tais episódios acontecem sempre. A ausência de respostas na categoria “raramente” revela uma distribuição polarizada das percepções, indicando que, enquanto parte dos profissionais não identifica a ocorrência desse tipo de situação, outra parcela significativa reconhece a presença de episódios recorrentes de discriminação ou constrangimento no cotidiano escolar.

Esses resultados evidenciam que, embora existam avanços institucionais na implementação de políticas de inclusão, ainda podem persistir desafios relacionados às dimensões atitudinais da acessibilidade.

No plano normativo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa da educação especial, conforme nova terminologia da política acerca dos estudantes da educação especial, estabelece que é dever das instituições educacionais assegurar ambientes livres de discriminação e promover condições que garantam a igualdade de oportunidades aos estudantes da educação especial (Brasil, 2015, art. 27).

Dessa forma, situações de constrangimento ou discriminação no ambiente escolar devem ser compreendidas como desafios institucionais que demandam ações contínuas de sensibilização, formação e fortalecimento das políticas de inclusão.

Assim, os resultados desta questão indicam que, embora parte dos

profissionais não identifique a ocorrência de episódios discriminatórios no cotidiano escolar, uma parcela relevante dos respondentes reconhece a presença dessas situações em diferentes níveis de frequência. Esse dado reforça a importância de iniciativas institucionais voltadas à promoção de uma cultura escolar inclusiva, capaz de enfrentar não apenas as barreiras estruturais, mas também as barreiras atitudinais que ainda podem persistir no ambiente educacional.

A questão 7 buscou identificar se os profissionais participantes da pesquisa já se depararam com situações de discriminação ou constrangimento envolvendo estudantes com deficiência no ambiente escolar. A análise dessa variável é relevante porque a inclusão educacional não se limita à oferta de recursos pedagógicos ou serviços especializados, envolvendo também a construção de um ambiente escolar pautado pelo respeito à dignidade humana e pela garantia de relações institucionais baseadas na igualdade e no reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, a presença ou ausência de episódios de discriminação constitui um importante indicador das condições de convivência escolar inclusiva e das dimensões relacionais que permeiam o cotidiano das instituições educacionais.

Os resultados obtidos revelam percepções distintas entre os participantes da pesquisa. Observa-se que 40% dos respondentes afirmaram nunca ter presenciado situações de discriminação ou constrangimento envolvendo estudantes com deficiência no ambiente escolar. Por outro lado, 20% indicaram que tais situações ocorrem às vezes, enquanto outros 20% afirmaram que ocorrem frequentemente e 20% relataram que tais episódios acontecem sempre. Não houve registros na categoria “raramente”.

Essa distribuição evidencia que, embora parte dos profissionais não identifique a ocorrência de episódios discriminatórios no cotidiano institucional, uma parcela significativa dos respondentes reconhece a presença de situações que podem comprometer a qualidade da convivência escolar e o pleno exercício do direito à educação inclusiva.

Sob a perspectiva jurídica, a ocorrência de discriminação ou constrangimento contra estudantes com deficiência representa uma violação direta das garantias estabelecidas pela Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O artigo 27 da referida lei estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurada em sistema educacional inclusivo em todos os

níveis, sendo dever das instituições de ensino promover condições que garantam igualdade de oportunidades e a eliminação de qualquer forma de discriminação no ambiente educacional (Brasil, 2015, art. 27). Dessa forma, a proteção contra práticas discriminatórias e constrangedoras integra o núcleo das políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

No campo teórico da educação inclusiva, autores como Mantoan (2015) destacam que a inclusão escolar exige não apenas transformações estruturais, mas também mudanças nas relações sociais estabelecidas no ambiente educacional, de modo que a escola se constitua como espaço de reconhecimento da diversidade e de promoção da convivência democrática entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a garantia de um ambiente escolar livre de discriminação representa condição fundamental para que estudantes com deficiência possam participar plenamente da vida acadêmica e desenvolver suas potencialidades.

Assim, os resultados desta questão indicam que, embora existam percepções positivas quanto à ausência de episódios discriminatórios em parte das respostas, também há evidências de que situações de constrangimento ou discriminação ainda podem ocorrer no ambiente escolar.

Esse dado reforça a importância do fortalecimento de políticas institucionais voltadas à promoção de uma cultura educacional inclusiva, baseada na proteção contra práticas discriminatórias, no respeito à dignidade dos estudantes com deficiência e na consolidação de relações institucionais que favoreçam uma convivência escolar verdadeiramente inclusiva.

4.4.4.3 Busca de apoio pedagógico para o atendimento a estudantes da educação especial (Q8)

A questão 8 teve como objetivo identificar o grau de conforto dos profissionais participantes da pesquisa em buscar apoio e orientação pedagógica no âmbito do IFRR – *Campus* Boa Vista para lidar com as necessidades educacionais de estudantes com deficiência. A análise dessa variável é relevante porque a inclusão escolar pressupõe a existência de redes institucionais de apoio capazes de auxiliar os profissionais no enfrentamento dos desafios pedagógicos relacionados ao atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, a disposição dos servidores em procurar orientação

pedagógica constitui um indicador importante da confiança nas estruturas institucionais de suporte e da existência de canais de colaboração dentro da instituição.

Os dados obtidos indicam uma percepção predominantemente positiva em relação à possibilidade de buscar apoio pedagógico no *campus*. Observa-se que 60% dos respondentes afirmaram sentir-se totalmente confortáveis em buscar ajuda ou orientação pedagógica para lidar com as necessidades de estudantes com deficiência. Além disso, 20% declararam sentir-se parcialmente confortáveis para realizar essa busca. Por outro lado, 20% dos participantes posicionaram-se na categoria neutra, indicando não se sentirem nem confortável nem desconfortável para buscar esse tipo de apoio institucional. Não foram registradas respostas nas categorias de desconforto parcial ou total.

Esse resultado sugere que, para a maioria dos profissionais participantes da pesquisa, o ambiente institucional apresenta condições favoráveis para a construção de redes de apoio pedagógico voltadas ao atendimento educacional especializado. Ao mesmo tempo, a presença de respostas na categoria neutra pode indicar a existência de espaços institucionais que ainda podem ser fortalecidos no sentido de ampliar a confiança dos profissionais na busca por orientação pedagógica ou de tornar mais visíveis os canais de apoio existentes.

Do ponto de vista normativo, a organização de estruturas institucionais de apoio ao processo de inclusão encontra respaldo na Lei nº 13.146/2015, que estabelece a obrigação das instituições educacionais de garantir condições adequadas para o atendimento de estudantes com deficiência, incluindo a disponibilização de serviços e recursos de apoio necessários à promoção da inclusão educacional (Brasil, 2015, art. 28).

Nessa órbita, a existência de um ambiente institucional que estimule a busca por apoio pedagógico contribui para fortalecer as práticas inclusivas e para ampliar as possibilidades de atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Dessa forma, os resultados desta questão indicam que os profissionais participantes da pesquisa percebem de maneira majoritariamente positiva as condições institucionais para a busca de apoio pedagógico no *campus*.

Esse dado reforça a importância da manutenção e do fortalecimento das redes institucionais de orientação e suporte pedagógico, consideradas elementos

fundamentais para a consolidação de práticas educacionais inclusivas e para a promoção de uma convivência escolar que respeite a diversidade e assegure o direito à educação de todos os estudantes.

4.4.5 Dimensão V – Percepção pedagógica da inclusão

Esta dimensão busca compreender como os profissionais participantes da pesquisa percebem a inclusão de estudantes com deficiência no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Para além das condições institucionais e das experiências práticas no atendimento educacional especializado, a inclusão também envolve uma dimensão pedagógica fundamental, relacionada à forma como os educadores interpretam o papel da diversidade no ambiente escolar e sua contribuição para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, investigar a percepção pedagógica dos profissionais permite compreender se a presença de estudantes com deficiência é vista apenas como um desafio institucional ou se é reconhecida como elemento que potencializa processos educativos mais amplos.

A literatura da educação inclusiva destaca que a convivência com a diversidade no espaço escolar tende a ampliar as possibilidades de aprendizagem coletiva, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e sensíveis às diferentes formas de aprender.

Para Mantoan (2015), a inclusão escolar implica a transformação da escola em um espaço de aprendizagem compartilhada, no qual a diversidade dos estudantes passa a ser compreendida como componente constitutivo do processo educativo e não como obstáculo ao ensino.

Nessa perspectiva, compreender como os profissionais percebem o impacto pedagógico da inclusão contribui para avaliar o grau de internalização das concepções inclusivas no cotidiano institucional.

A partir dessa perspectiva, esta dimensão analisa a percepção dos profissionais quanto à contribuição da inclusão de estudantes com deficiência para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, conforme apresentado na questão 9 do instrumento de pesquisa.

4.4.5.1 Contribuição da inclusão para o processo de ensino-aprendizagem (Q9)

A questão 9 buscou identificar a percepção dos profissionais sobre a contribuição da inclusão de estudantes com deficiência para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Essa questão permite avaliar em que medida os participantes reconhecem a diversidade presente na escola como fator capaz de ampliar as experiências educativas e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Os resultados obtidos revelam uma percepção amplamente positiva entre os respondentes. Observa-se que 80% dos participantes afirmaram concordar totalmente com a afirmação de que a inclusão de estudantes com deficiência contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, enquanto 20% indicaram concordar parcialmente com essa afirmação. Não foram registradas respostas nas categorias neutra ou de discordância. Esses dados indicam um elevado nível de reconhecimento, por parte dos profissionais participantes, do valor pedagógico da inclusão no ambiente escolar.

A predominância de respostas nas categorias de concordância total sugere que os profissionais compreendem a inclusão não apenas como uma obrigação legal ou institucional, mas como uma prática educacional capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover experiências pedagógicas mais ricas e diversificadas. Essa percepção encontra respaldo na literatura educacional que aponta a diversidade como elemento estruturante de processos educativos mais democráticos e colaborativos.

Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como característica intrínseca ao ambiente educacional, estimulando novas formas de organização do ensino e de interação entre os estudantes.

De forma complementar, Vigotski (2007) ressalta que o processo de aprendizagem ocorre de maneira profundamente influenciada pelas interações sociais, sendo a convivência entre sujeitos com diferentes experiências e formas de aprendizagem um fator relevante para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Sob a perspectiva normativa, a Lei nº 13.146/2015 estabelece que o sistema

educacional deve promover ambientes inclusivos que assegurem o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, garantindo condições de participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades (Brasil, 2015, art. 27).

Dessa forma, a inclusão não se limita à garantia de acesso à escola, mas envolve a criação de contextos pedagógicos capazes de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, os resultados desta questão indicam que os profissionais participantes da pesquisa reconhecem amplamente o potencial pedagógico da inclusão, compreendendo a presença de estudantes com deficiência como elemento que contribui para o enriquecimento das experiências educativas no ambiente escolar. Esse dado revela um alinhamento relevante entre as percepções dos profissionais e os princípios que orientam as políticas contemporâneas de educação inclusiva.

4.4.6 Dimensão VI – Propostas de aprimoramento institucional

A última dimensão analítica desta seção busca identificar possíveis caminhos para o aprimoramento das práticas institucionais relacionadas ao acolhimento e à inclusão de estudantes com deficiência no IFRR – *Campus* Boa Vista. Diferentemente das questões anteriores, que investigaram percepções estruturadas em escala, esta etapa da pesquisa incorpora uma pergunta aberta, permitindo aos participantes apresentar sugestões ou observações a partir de suas experiências no cotidiano institucional.

Esse tipo de abordagem qualitativa contribui para ampliar a compreensão dos desafios e das possibilidades de fortalecimento das políticas de inclusão, permitindo que os próprios profissionais envolvidos no processo educacional indiquem aspectos que consideram relevantes para o aperfeiçoamento das práticas institucionais.

A análise dessas contribuições é particularmente importante porque as políticas de inclusão educacional dependem não apenas da existência de normas legais ou diretrizes institucionais, mas também da capacidade das instituições de ensino de promover processos contínuos de avaliação e aprimoramento de suas práticas. Nesse sentido, a participação dos profissionais que atuam diretamente no ambiente educacional constitui uma fonte relevante de diagnóstico institucional, possibilitando a

identificação de demandas concretas relacionadas à organização do atendimento educacional especializado e às condições de acolhimento dos estudantes da educação especial.

Nesse contexto, a análise das sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa permite compreender como os profissionais percebem as necessidades de aprimoramento das práticas institucionais relacionadas à inclusão. As respostas obtidas são apresentadas e discutidas a seguir, permitindo identificar elementos que podem contribuir para o fortalecimento das políticas de acolhimento e inclusão no âmbito do IFRR – *Campus Boa Vista*.

4.4.6.1 Sugestões para melhoria do acolhimento e da inclusão de estudantes da educação especial (Q10)

A questão 10 buscou identificar se os profissionais participantes da pesquisa possuíam sugestões para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes com deficiência no IFRR – *Campus Boa Vista*. Diferentemente das questões anteriores, estruturadas em escala de respostas, esta pergunta foi apresentada em formato aberto, permitindo que os participantes expressassem livremente suas percepções e eventuais propostas de aprimoramento institucional.

Os resultados indicam que a maior parte dos respondentes não apresentou sugestões específicas de melhoria. Observa-se que 60% das respostas registradas corresponderam à opção “não”, indicando que os participantes não apresentaram propostas adicionais relacionadas ao aprimoramento das práticas de inclusão no *campus*. Entre as respostas que indicaram sugestões, uma delas apontou a necessidade de ampliação de recursos institucionais, mencionando a importância de maior orçamento e aumento do número de servidores voltados ao atendimento educacional especializado. Outra resposta apresentou uma observação de caráter mais pontual, sem detalhamento de propostas estruturadas para o aprimoramento das políticas de inclusão.

Embora as contribuições apresentadas sejam limitadas em termos de profundidade analítica, é possível identificar, ainda que de forma incipiente, a percepção de que a ampliação de recursos institucionais pode contribuir para o fortalecimento das ações de inclusão educacional. Essa observação encontra

respaldo na literatura especializada, que destaca a importância do investimento em recursos humanos e institucionais para a consolidação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que a efetivação da inclusão educacional depende não apenas da adoção de princípios pedagógicos inclusivos, mas também da existência de condições institucionais que possibilitem a implementação dessas práticas no cotidiano escolar.

Assim, mesmo considerando o caráter simplificado das respostas obtidas nesta questão, os dados permitem identificar elementos que reforçam a importância do fortalecimento das condições institucionais voltadas ao atendimento educacional especializado.

Ao mesmo tempo, a ausência de sugestões mais detalhadas pode indicar que os profissionais participantes percebem as condições institucionais atuais como relativamente adequadas ou que não identificaram, naquele momento, propostas específicas de aprimoramento a serem registradas no instrumento de pesquisa.

4.5 Considerações finais acerca da análise de dados.

A análise dos dados realizada neste capítulo permitiu compreender, de forma integrada, as percepções de estudantes, professores e profissionais da CAPNE acerca do acolhimento e da inclusão dos estudantes da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Boa Vista*. A articulação entre os resultados empíricos e o referencial teórico possibilitou identificar avanços institucionais, desafios ainda presentes e aspectos que demandam aperfeiçoamento para a consolidação de práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica.

De modo geral, os resultados evidenciam o reconhecimento da importância da inclusão educacional e do acolhimento institucional como elementos fundamentais para a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Os participantes destacaram a relevância das ações desenvolvidas pelo CAPNE, da atuação articulada entre os diferentes setores da instituição e do Atendimento Educacional Especializado como instrumentos de apoio ao processo inclusivo. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que a efetivação da inclusão depende do

fortalecimento das condições institucionais, da ampliação da formação continuada dos profissionais, do aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas e da consolidação de protocolos de acolhimento e acompanhamento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Embora as percepções obtidas sejam predominantemente positivas, também foram identificados desafios relacionados à adaptação das práticas pedagógicas, à ampliação dos recursos institucionais e à superação de barreiras atitudinais e comunicacionais. Os relatos de situações pontuais de constrangimento ou discriminação reforçam a necessidade de fortalecer uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças, na equidade e na convivência inclusiva, conforme preconizam a Lei Brasileira de Inclusão e as políticas públicas de educação inclusiva.

Os resultados dialogam diretamente com os referenciais adotados nesta pesquisa. A compreensão da inclusão como processo de transformação institucional converge com Sassaki (2010), ao evidenciar que a inclusão ultrapassa o acesso físico à escola e exige reorganização das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais. Também se aproxima da concepção de Saviani (2011), ao reafirmar a função social da escola na garantia do acesso ao conhecimento e da formação integral dos sujeitos, bem como das contribuições de Melo (2023), que destaca a necessidade de articulação entre formação docente, suporte institucional e políticas inclusivas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas evidências mostram-se igualmente coerentes com o marco normativo brasileiro, especialmente com a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão, que asseguram o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação regular.

Dessa forma, conclui-se que o processo de inclusão no IFRR – *Campus Boa Vista* apresenta avanços importantes, especialmente quanto ao reconhecimento institucional da inclusão, à atuação da CAPNE e às ações de acolhimento desenvolvidas pela instituição. Entretanto, a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva requer a continuidade das ações de formação continuada, do fortalecimento da rede institucional de apoio, da ampliação das estratégias de acompanhamento pedagógico e da promoção permanente de práticas voltadas à acessibilidade, à equidade e ao respeito à diversidade.

Os resultados desta pesquisa oferecem, assim, subsídios relevantes para o planejamento e o aperfeiçoamento de políticas institucionais de acolhimento e

inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, além de fundamentarem a elaboração do produto educacional proposto neste estudo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A Educação Profissional e Tecnológica, ao assumir o compromisso com a formação humana integral, deve considerar não apenas os conteúdos curriculares e as competências técnicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, mas também as políticas e práticas de inclusão como elementos fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo ao processo educativo.

Os resultados apresentados ao longo deste capítulo anterior permitiram identificar elementos importantes acerca das condições institucionais de acolhimento e inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista. A análise das percepções dos participantes evidenciou, de um lado, o reconhecimento da relevância da inclusão educacional no ambiente institucional e, de outro, a existência de desafios relacionados à formação dos profissionais da educação, à articulação entre os diferentes setores institucionais e ao fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional especializado.

Também foram identificadas demandas relacionadas ao aprimoramento das estratégias de acolhimento institucional e à ampliação do conhecimento, por parte da comunidade escolar, acerca dos direitos dos estudantes da educação especial.

Essas evidências empíricas indicam que a consolidação de ambientes educacionais inclusivos depende não apenas da existência de dispositivos normativos e estruturas institucionais de apoio, mas também da disseminação de informações, da sensibilização da comunidade acadêmica e da construção de instrumentos pedagógicos capazes de orientar práticas de acolhimento e convivência escolar baseadas no respeito à diversidade.

Nesse contexto, atendendo às exigências do programa PROFEPT e considerando os resultados evidenciados pela pesquisa, identificamos a necessidade de que o nosso Produto Educacional fosse estruturado como um material didático capaz de ampliar o conhecimento institucional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, deveria servir como guia para professores, estudantes e servidores diante de situações concretas relacionadas ao processo de inclusão no ambiente escolar.

Diante dessas constatações, o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa foi concebido como uma resposta prática e aplicada às demandas

identificadas no contexto investigado.

Trata-se de um e-book estruturado a partir de situações-problema e respectivas possibilidades de solução e encaminhamento, abordando temas relacionados ao acolhimento institucional, aos direitos dos estudantes com deficiência, às práticas pedagógicas inclusivas e à prevenção de situações de discriminação, preconceito ou constrangimento no ambiente escolar.

A proposta do material é contribuir para a ampliação do conhecimento do estudante sobre a inclusão educacional e oferecer subsídios práticos que auxiliem a comunidade escolar na construção de relações educacionais mais inclusivas e respeitosas.

Dessa forma, os resultados empíricos apresentados neste capítulo constituem a base que orienta a elaboração do produto educacional, evidenciando a relação direta entre a investigação realizada e a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito desta pesquisa.

A partir dessa conexão entre diagnóstico institucional e proposição educativa, o capítulo seguinte apresenta o produto educacional elaborado, descrevendo suas características, fundamentos teóricos, finalidades e possibilidades de aplicação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

5.1 Descrição do produto educacional

O Produto Educacional consiste em um e-book ilustrado voltado a estudantes do ensino médio integrado, com faixa etária aproximada entre 14 e 16 anos, que tem como objetivo apresentar, de forma clara, acessível e pedagógica, aspectos relacionados ao funcionamento da escola, aos direitos dos estudantes, às redes de apoio institucionais e às práticas de convivência respeitosa no ambiente escolar.

O material foi concebido como um instrumento de acolhimento institucional, especialmente para estudantes ingressantes, auxiliando-os a compreender o funcionamento da instituição e os recursos disponíveis para apoio acadêmico e pessoal.

O e-book apresenta linguagem acessível, narrativa dialogada e elementos visuais que facilitam a compreensão dos conteúdos. Um dos elementos centrais do material é a presença de um personagem mascote, denominado Gatec, representado

por um gato estilizado, que atua como mediador da comunicação com o leitor. O personagem dialoga diretamente com os estudantes, explicando conceitos, orientando sobre direitos e estimulando atitudes de respeito e convivência no ambiente escolar.

Cada capítulo segue uma estrutura pedagógica padronizada composta por: um título do tema abordado; uma explicação do conteúdo em linguagem simples; um comentário ou orientação do personagem Gatec e uma ilustração temática representando situações do cotidiano escolar.

Essa organização busca facilitar a compreensão do material e estimular o engajamento dos estudantes com os temas apresentados.

A estrutura do e-book foi organizada em nove capítulos temáticos, abordando os seguintes conteúdos: 1 - Acolhimento; 2 - Apoio inicial; 3 - Conhecendo seus direitos; 4 - Ciclo da inclusão 5 - Ser diferente é normal; 6 - Rede de apoio; 7 - Enfrentando o Bullying e as Considerações finais.

5.2 Finalidade do produto educacional

A finalidade principal do Produto Educacional é contribuir para o fortalecimento das práticas de acolhimento institucional no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, auxiliando os estudantes a compreender melhor o funcionamento da escola, seus direitos e os recursos institucionais disponíveis para apoio acadêmico e pessoal.

Além disso, o material busca promover: a ampliação do conhecimento dos estudantes sobre seus direitos educacionais; o fortalecimento da cultura institucional de respeito às diferenças; a sensibilização da comunidade escolar para práticas inclusivas; a facilitação da integração de novos estudantes ao ambiente escolar e a divulgação das redes institucionais de apoio existentes na instituição.

Nesse sentido, o produto educacional atua como instrumento pedagógico de orientação e acolhimento, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

5.3 Bases teóricas que sustentam o produto educacional

O desenvolvimento do Produto Educacional está fundamentado em diferentes contribuições teóricas que abordam a educação inclusiva, a formação humana integral e a importância das relações pedagógicas no processo educativo.

No campo da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) destaca que a educação escolar deve contribuir para a formação plena do sujeito, possibilitando sua participação consciente na vida social. Nesse sentido, a escola deve organizar práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao conhecimento e a participação efetiva dos estudantes no ambiente educativo.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposta por Vigotski, também contribui para compreender a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais presentes no ambiente educacional.

No campo da educação inclusiva, autores como Sassaki enfatizam que a construção de uma escola inclusiva exige a superação de barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a participação plena dos estudantes no processo educativo.

Essas contribuições teóricas reforçam a importância de práticas institucionais que promovam ambientes educacionais acolhedores, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente no espaço escolar.

5.4 Local de aplicação do produto educacional

O Produto Educacional foi desenvolvido tendo como referência o contexto institucional do Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista, local em que a pesquisa foi realizada. A proposta do material é que ele possa ser utilizado em diferentes momentos do processo de acolhimento institucional, tais como: atividades de recepção de novos estudantes; ações de integração promovidas pela escola; atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; iniciativas institucionais voltadas à promoção da inclusão.

Por apresentar linguagem acessível e estrutura pedagógica simples, o material

também pode ser utilizado por professores, técnicos administrativos e setores institucionais envolvidos nas políticas de inclusão e permanência estudantil.

5.5 Elementos visuais e recursos didáticos do produto educacional

O Produto Educacional incorpora diferentes recursos visuais e pedagógicos que buscam facilitar a compreensão do conteúdo pelos estudantes.

Entre esses elementos destacam-se: ilustrações representando situações do cotidiano escolar; personagens que dialogam diretamente com o leitor; quadros explicativos sobre direitos dos estudantes e representações visuais de conceitos relacionados à inclusão, como na figura abaixo:

Figura 3 - Ciclo da exclusão à integração (E-book página 23)



Fonte: Gerada pelo autor no Chatgpt-openIA

Um dos exemplos presentes no material é a representação visual das diferentes fases históricas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, ilustrando os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão. Essa representação busca auxiliar os estudantes a compreender a evolução histórica das políticas de inclusão e a importância da construção de ambientes educacionais mais acessíveis conforme exemplo abaixo:

Figura 4 - Ciclo de apoio; (E-book página 35)



Fonte: Gerada pelo autor no Chatgpt-openIA

As ilustrações e recursos visuais utilizados no material foram desenvolvidos de forma a tornar o conteúdo mais acessível e atrativo para o público-alvo, contribuindo para o engajamento dos estudantes com os temas abordados.

O produto educacional, após ter sido aplicado e validado pela banca com os ajustes necessários, deverá ser depositado na Plataforma EDUCAPES, sendo que o mesmo será registrado como produto vinculado à dissertação de pesquisa em EPT.

Inserir aqui o link (EDUCAPES) para o produto educacional (apenas exigido na versão final da dissertação)

5.6 Aplicação e avaliação do produto educacional

A aplicação do produto educacional constituiu etapa fundamental para sua validação no contexto da pesquisa, permitindo analisar sua aplicabilidade, clareza e potencial de contribuição para o acolhimento e a inclusão no ambiente escolar. Participaram dessa etapa avaliativa dez sujeitos escolhidos aleatoriamente dentre o público-alvo da investigação, sendo dois servidores da CAPNE, três professores dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado, quatro estudantes e a diretora da Diretoria

de Apoio Pedagógico, possibilitando a obtenção de diferentes perspectivas institucionais e pedagógicas acerca do material. Para essa finalidade, foi elaborado um instrumento de avaliação composto por dez questões objetivas, estruturadas em escala Likert de cinco pontos, e duas questões dissertativas. Os dados obtidos permitiram avaliar a qualidade do produto educacional, identificar potencialidades e apontar possibilidades de aperfeiçoamento.

Os resultados evidenciaram elevado nível de aceitação quanto à clareza e à acessibilidade do e-book. Em relação à facilidade de compreensão, 80% dos participantes concordaram totalmente e 20% concordaram parcialmente que o material apresenta linguagem acessível e de fácil entendimento.

Quanto à adequação da linguagem ao público-alvo, verificou-se concordância total (100%), indicando que a opção por uma linguagem direta, contextualizada e compatível com a faixa etária mostrou-se adequada aos objetivos propostos.

Da mesma forma, 90% dos participantes concordaram totalmente e 10% parcialmente que o e-book contribui para a compreensão dos direitos dos estudantes, demonstrando que o material consegue traduzir conteúdos normativos em linguagem acessível, embora a exemplificação prática de alguns direitos possa ser ampliada em futuras versões.

No que se refere ao acolhimento institucional, os resultados também foram amplamente positivos. Noventa por cento dos participantes concordaram totalmente e 10% parcialmente que o e-book fortalece a percepção de pertencimento e demonstra ao estudante que ele não está sozinho no ambiente escolar.

De igual modo, 100% dos respondentes reconheceram que o material orienta adequadamente sobre os canais institucionais de apoio, evidenciando sua efetividade na divulgação da rede de acolhimento existente no IFRR. Esses resultados indicam que o produto cumpre sua finalidade de reduzir inseguranças iniciais e favorecer a aproximação dos estudantes com os serviços institucionais de apoio.

A avaliação dos recursos pedagógicos empregados revelou aceitação igualmente expressiva. Todos os participantes (100%) reconheceram que o personagem Gatec contribui para facilitar a compreensão dos conteúdos, confirmando sua eficácia como elemento de mediação pedagógica e aproximação com o público-alvo.

O mesmo percentual foi observado quanto à utilização das imagens, consideradas importantes para a compreensão das situações apresentadas e para a

contextualização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Entretanto, os participantes identificaram pequenas limitações decorrentes do uso de ferramentas de inteligência artificial na produção das ilustrações, especialmente relacionadas à padronização estética, coerência visual e ocorrência pontual de distorções textuais, aspectos que poderão ser aperfeiçoados em futuras versões do material.

Quanto aos impactos pedagógicos do e-book, os resultados indicam que 80% dos participantes concordaram totalmente e 20% parcialmente que o material amplia a sensação de segurança dos estudantes em relação ao ambiente escolar após sua leitura. Além disso, todos os respondentes (100%) reconheceram seu potencial para promover o respeito às diferenças, fortalecer valores relacionados à inclusão e estimular a construção de uma cultura escolar mais acolhedora.

Esses resultados evidenciam que o produto ultrapassa a função meramente informativa, contribuindo também para o desenvolvimento de atitudes compatíveis com os princípios da educação inclusiva.

As questões abertas reforçaram as evidências obtidas nos itens objetivos. Entre os aspectos positivos, destacaram-se a clareza da linguagem, a organização didática, a facilidade de compreensão, a pertinência das situações apresentadas e o equilíbrio entre informação, acessibilidade e recursos visuais, características que favoreceram a identificação dos estudantes com o conteúdo.

Por outro lado, as sugestões de aprimoramento concentraram-se principalmente na organização visual do material, no maior destaque para frases-chave, na inclusão de recursos interativos, como quizzes, na ampliação de versões mais sintéticas, na revisão das ilustrações produzidas por inteligência artificial e na inserção de links diretos para legislações e serviços institucionais de apoio. Tais contribuições não comprometem a proposta pedagógica do e-book; ao contrário, evidenciam sua pertinência e oferecem subsídios relevantes para seu aperfeiçoamento contínuo.

5.7 Acesso ao E-BOOK

Para acessar o produto educacional em sua integralidade clique no link a seguir:

<https://drive.google.com/file/d/1n2VK9tuEFf-TRjVlgUzjXlfZ-Y3HRHgU/view?usp=sharing>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções da comunidade escolar acerca das práticas de acolhimento e inclusão no Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista, com especial atenção às condições institucionais que favorecem ou dificultam a construção de um ambiente educacional efetivamente inclusivo.

Partiu-se do pressuposto de que o acolhimento constitui dimensão fundamental para a concretização da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência e às necessidades educacionais específicas.

A investigação buscou compreender como estudantes, professores e servidores técnico-administrativos percebem o acolhimento institucional e de que maneira as práticas pedagógicas, as estruturas de apoio e a articulação entre os setores contribuem para a construção de um ambiente educacional mais acessível e inclusivo.

No primeiro capítulo foram apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, situando a temática da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse momento, destacou-se a importância de compreender o acolhimento não apenas como um ato inicial de recepção institucional, mas como um processo contínuo que envolve relações pedagógicas, organização institucional e sensibilidade às diferenças presentes no ambiente escolar.

O segundo capítulo desenvolveu o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, discutindo os princípios da educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Foram abordadas as contribuições de autores como Saviani, Freire, Sassaki e Vigotski, além da análise do arcabouço normativo que orienta as políticas de inclusão no Brasil, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Declaração de Salamanca.

A partir desse referencial, evidenciou-se que a inclusão educacional ultrapassa a simples presença física do estudante na escola, exigindo transformações pedagógicas, institucionais e culturais que assegurem condições reais de participação e aprendizagem.

No terceiro capítulo foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como estudo de abordagem qualiquantitativa, de natureza exploratória

e descritiva. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários estruturados com escala Likert e questões abertas, direcionados a estudantes, docentes e técnicos administrativos do IFRR – *Campus* Boa Vista.

Os dados quantitativos foram tratados por meio de análise estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos foram examinados por meio da análise de conteúdo, permitindo identificar percepções, experiências e desafios relacionados às práticas de acolhimento e inclusão na instituição.

O quarto capítulo concentrou a análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa. Os resultados indicaram que, embora haja reconhecimento institucional da importância da inclusão e do acolhimento, ainda persistem desafios relacionados à formação continuada dos profissionais, à articulação entre os setores institucionais e à consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ao mesmo tempo, foram identificadas experiências positivas no âmbito do *campus*, especialmente no esforço de docentes, técnicos e setores de apoio em desenvolver estratégias que favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

A análise também evidenciou que o acolhimento é percebido pela comunidade escolar como elemento relevante para a permanência estudantil e para a construção de um ambiente institucional mais humano e sensível às diferenças. Nesse sentido, os dados obtidos confirmam que a construção de práticas inclusivas depende não apenas de dispositivos normativos ou estruturais, mas também de atitudes institucionais, práticas pedagógicas e relações interpessoais comprometidas com a valorização da diversidade.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que foi possível identificar percepções institucionais, práticas existentes e desafios relacionados ao acolhimento no IFRR – *Campus* Boa Vista. As evidências empíricas reforçam a hipótese de que o fortalecimento das práticas de acolhimento constitui elemento importante para a consolidação de políticas institucionais de inclusão e para o aprimoramento das condições de permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

Como desdobramento da investigação, foi desenvolvido um produto educacional voltado ao fortalecimento das práticas de acolhimento no ambiente escolar. O produto busca contribuir para a sensibilização da comunidade acadêmica e para o fortalecimento de práticas institucionais que promovam ambientes

educacionais mais inclusivos, dialogando diretamente com as necessidades identificadas ao longo da pesquisa.

Cabe destacar ainda que a presente investigação apresenta um elemento particular que contribuiu para a compreensão do fenômeno estudado. O pesquisador é pessoa com deficiência e percorreu, ao longo de sua trajetória acadêmica, diferentes etapas da educação tecnológica até alcançar o nível de mestrado. Essa experiência vivida permitiu um olhar interno sobre os processos institucionais, possibilitando perceber nuances, dificuldades e potencialidades que muitas vezes não são facilmente identificadas em análises exclusivamente externas.

Essa condição não substitui o rigor científico exigido pela pesquisa acadêmica, mas contribui para ampliar a sensibilidade interpretativa do pesquisador diante da realidade investigada. A vivência direta no ambiente educacional, somada à experiência pessoal com as barreiras e desafios da inclusão, favoreceu uma compreensão mais profunda dos meandros institucionais, das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e das possibilidades de transformação presentes no cotidiano escolar.

Os Institutos Federais têm como missão promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, orientada para a formação humana integral. Entretanto, a efetivação desse princípio exige a construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade de estudantes presentes no espaço escolar.

Nesse contexto, o acolhimento institucional assume papel relevante, pois contribui para reduzir barreiras pedagógicas, sociais e comunicacionais que podem dificultar a integração dos estudantes ao ambiente escolar.

Por fim, recomenda-se que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica continuem investindo no fortalecimento de práticas institucionais de acolhimento, na formação continuada dos profissionais e na articulação entre os diferentes setores responsáveis pelas políticas de inclusão. Tais iniciativas podem contribuir para consolidar ambientes educacionais mais acessíveis, humanos e comprometidos com o direito à educação para todos.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar a reflexão sobre o acolhimento na Educação Profissional e Tecnológica e para estimular o desenvolvimento de práticas institucionais que fortaleçam a inclusão, a permanência estudantil e a construção de uma escola mais democrática e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2020: Glossário da Educação Especial**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_da_educacao_basica_2020_glossario_da_educacao_especial.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

DANTAS, Lucas Emanuel Ricci. **O estado de coisas inconstitucional e a pessoa com deficiência.** 1. ed. Curitiba: Juruá, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR). **Resolução nº 785/2024-CONSUP/IFRR.** Dispõe sobre as diretrizes de acesso e inclusão para pessoas com deficiência no âmbito do IFRR. Boa Vista: IFRR, 2024.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Lana Cristina Barbosa de. **A nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão na Rede Federal de Ensino.** 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2010.

OPENAI. **Modelo GPT-5.3. Plataforma de inteligência artificial, 2026.** Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 8 abr. 2026.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal: IFRN, 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e pedagógicos. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado.** Pará: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

71

APÊNDICE A

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao: Ananias Noronha Filho

Diretor Substituto do Campus Boa Vista

Eu, Hoffmam Rodrigues da Silva, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada **"ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INGRASSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR"** a ser realizada no Comitê de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas/ Campus Boa Vista sob minha responsabilidade.

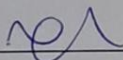
Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Hoffmam Rodrigues da Silva, telefonê (95) 99174-8181, e-mail: hoffmam.r.juridico@hotmail.com

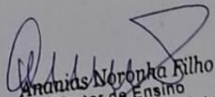
Pesquisador assistente: Não há.



Assinatura do pesquisador responsável

☒ Concordamos com a solicitação

☐ Não concordamos com a solicitação


Ananias Noronha Filho
Diretor de Ensino
IFRR/Campus Boa Vista
Port. nº 737/2011 de 04/05/2017

Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa

Boa Vista, 20/08/24.

71

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEL)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS nº 466/2012)
OU
REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS nº 510/2016)

Seu filho sendo ele criança ou adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INGRASSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Hoffmam Rodrigues da Silva. Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o(a) pesquisador(a).

Explicação sobre a pesquisa

Esta pesquisa quer entender como estudantes da educação especial que estudam no IFRR/CBV se sentem quando chegam na escola, especialmente no ensino médio integrado. A ideia é ouvir esses alunos e também estudar textos e pesquisas já existentes para ajudar a melhorar o jeito como a escola recebe e apoia quem tem alguma deficiência.

Como será sua participação

Com sua autorização seu (filho/filha) será convidado(a) a participar como colaborador(a), ou seja, alguém que vai ajudar respondendo perguntas e compartilhando experiências. Tudo será explicado com clareza para que todos entendam bem o que será feito.

Durante a pesquisa, podem acontecer algumas atividades, como:

- Responder questionários simples;
- Conversar com a gente em entrevistas, se quiser;
- Sempre com perguntas relacionadas à escola.

Tudo será feito com muito respeito e cuidado. As informações que você contar serão mantidas em sigilo, ou seja, ninguém de fora saberá o que foi dito. A participação é voluntária, e você pode parar a qualquer momento, se desejar.

O objetivo é garantir que a voz dos alunos seja ouvida e que os dados da pesquisa ajudem a escola a melhorar o acolhimento e a inclusão de todos.

Como será feito o trabalho da pesquisa

Tudo o que será feito na pesquisa vai seguir regras éticas. Isso quer dizer que os participantes serão tratados com respeito, terão sua privacidade protegida e suas informações guardadas em segredo. Ninguém de fora vai saber o que cada pessoa

respondeu.

As etapas da pesquisa serão explicadas de forma clara para que todos entendam. Isso ajuda a garantir que os resultados sejam verdadeiros, importantes e representem bem o que os participantes pensam e sentem.

Por que essa pesquisa é importante

Essa pesquisa quer ajudar a melhorar a forma como o Instituto Federal de Roraima (IFRR) recebe e apoia os de estudantes da educação especial, especialmente os que entram no ensino médio integrado.

Hoje, ainda faltam regras ou orientações específicas sobre como acolher bem esses alunos, o que pode atrapalhar a adaptação deles e o sucesso nos estudos.

Por isso, a pesquisa busca entender como está sendo feito esse acolhimento no IFRR, encontrar o que precisa melhorar e sugerir soluções para que todos tenham as mesmas chances de aprender e crescer.

Também vamos olhar como a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) podem ajudar a tornar a escola mais justa e inclusiva para todos.

Possíveis desconfortos

Durante a pesquisa, pode ser que alguns participantes fiquem um pouco desconfortáveis ao responder perguntas — por exemplo, podem sentir vergonha, medo, tristeza, cansaço ou ficar preocupados com o sigilo das informações.

Esses sentimentos são normais, e os pesquisadores estarão atentos para cuidar do bem-estar de todos.

Possíveis benefícios

Ao participar, você estará ajudando a melhorar a escola! A pesquisa vai ajudar a identificar o que pode ser feito para que de estudantes da educação especial tenham mais apoio, se sintam mais incluídos e tenham uma educação melhor.

Isso também ajuda a escola a crescer, promover a diversidade e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades.

Privacidade e segurança

Tudo o que for respondido será guardado em sigilo. As informações vão ser usadas apenas para esta pesquisa, e ninguém será identificado.

Custos e apoio

Você (ou seu filho/filha) não terá nenhum gasto para participar da pesquisa. Não haverá pagamento pela participação, mas, se for necessário sair de casa para alguma atividade da pesquisa, os custos com transporte ou alimentação poderão ser pagos ou reembolsados.

Se acontecer algum problema causado pela pesquisa, o participante receberá todo o apoio necessário, e poderá até pedir indenização, se for o caso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor, entre em contato com o pesquisador responsável: Hoffmam Rodrigues da Silva, número (95) 99174-8181
Endereço pessoal do pesquisador: Endereço profissional do pesquisador: Força Aérea Brasileira • BABV • BASE AÉREA DE BOA VISTA • Rua Valdemar Bastos de Oliveira, 2990 - Aeroporto • CEP 69.301-108 - Boa Vista, RR

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu (*nome por extenso do(a) participante da pesquisa), _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Assinatura do(a) responsável pela criança ou adolescente participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

ATENÇÃO:

Caso a metodologia da pesquisa inclua uso de imagem e/ou voz, deve ser inserido no TCLE/RCLE as opções excludentes entre si, para que os participantes possam exercer tais direitos (caso contrário excluir esta informação).

- () Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.
- () Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.
- () Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS nº 466/2012)

OU

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS nº 510/2016)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INGRASSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR” sob a responsabilidade do pesquisador: Hoffmam Rodrigues da Silva. Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o(a) pesquisador(a).

O objetivo deste estudo é realizar um estudo, a partir da percepção dos estudantes público alvo da Educação Especial e da revisão bibliográfica existente, sobre o acolhimento realizado pelo IFRR/CBV para a recepção de estudantes da educação especial ingressantes no ensino médio integrado de modo a aprimorar estratégias na perspectiva da inclusão.

Sua participação nesta pesquisa será como colaborador.

Esta pesquisa se justifica pela importância da inclusão de estudantes da educação especial, com foco no Instituto Federal de Roraima (IFRR) e no ensino médio integrado. Ela destaca a falta de protocolos específicos para o acolhimento de dos estudantes da educação especial s no IFRR, o que pode dificultar sua integração e sucesso acadêmico. A pesquisa associada ao programa ProfEPT, especificamente na linha de pesquisa II, busca investigar como o IFRR organiza o acolhimento desses estudantes, identificando lacunas e propondo soluções para melhorar a inclusão. A pesquisa também explora o papel da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na criação de ambientes inclusivos e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Os potenciais riscos relacionados com a sua participação serão no contexto geral do projeto, verifica-se a possibilidade de vários riscos de origem psicológica. Isso inclui constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Esses riscos devem ser considerados ao conduzir qualquer atividade que envolva questões psicológicas ou emocionais

Os potenciais benefícios relacionados com a sua participação serão a identificação de áreas com lacunas a serem melhoradas, desenvolver estratégias eficazes, promover a inclusão e diversidade, melhorar a qualidade da educação e empoderar os estudantes da educação especial. Em suma, essa pesquisa contribui para criar ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e eficazes.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, você não terá

qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Porém, caso necessário, custos relativos ao transporte e alimentação serão cobertos pela pesquisa na forma de custeio direto ou reembolso. Se necessário, o(a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso haja danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor, entre em contato com o pesquisador responsável: Hoffmam Rodrigues da Silva, número (95) 99174-8181
Endereço profissional do pesquisador: Força Aérea Brasileira • BABV • BASE AÉREA DE BOA VISTA • Rua Valdemar Bastos de Oliveira, 2990 - Aeroporto • CEP 69.301-108 - Boa Vista , RR

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu (*nome por extenso do(a) participante da pesquisa), _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Assinatura do participante da pesquisa maior de idade

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

ATENÇÃO:

Caso a metodologia da pesquisa inclua uso de imagem e/ou voz, deve ser inserido no TCLE/RCLE as opções excludentes entre si, para que os participantes possam exercer tais direitos (caso contrário excluir esta informação).

- () Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.
- () Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.
- () Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO

ESPECIAL DO IFRR/CBV.

1- Você se sentiu acolhido(a) ao ingressar no IFRR/CBV?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

2. Você teve acesso a informações necessárias sobre seus direitos como estudante da educação especial?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

3. Você já vivenciou alguma situação de discriminação ou constrangimento no IFRR/CBV por ser estudante da educação especial?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

4. Você considera que o IFRR/CBV oferece os recursos e serviços de acessibilidade necessários para o seu aprendizado?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

5. Você já precisou solicitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se sim,

você considera que o atendimento foi satisfatório?

Não precisei do AEE: 1

Precisei do AEE e o atendimento foi satisfatório: 2

Precisei do AEE e o atendimento não foi satisfatório: 3

6. O ambiente escolar do IFRR/CBV te faz sentir incluído(a)?

Discordo totalmente: 1

Discordo Parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

7. Você participa ativamente das atividades extracurriculares oferecidas pelo IFRR/CBV?

Sim, participo ativamente: 5

Sim, participo ocasionalmente: 4

Não participo por falta de interesse: 3

Não participo por falta de acessibilidade: 2

Não participo por outros motivos: 1

8. Você já teve dificuldade em se comunicar com seus professores ou colegas por ser estudante da educação especial ?

Nunca: 1

Raramente: 2

Às vezes: 3

Frequentemente: 4

Sempre: 5

9. Você acredita que o IFRR/CBV está preparado para acolher e incluir estudantes estudante da educação especial ?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

10. Você tem alguma sugestão para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes da educação especial no IFRR/CBV?

Não tenho sugestões

Sim, tenho sugestões

11. Caso tenha marcado a opção sim na pergunta anterior e tenha alguma sugestão para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes da educação especial no IFRR/CBV escreva aqui:

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO REGULAR
DO IFRR/CBV (Somente professor que leciona para o 1º ano dos ensinos
médio e integrado).**

1. A formação que você recebeu foi suficiente para atender às necessidades dos estudantes da educação especial em sala de aula?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

2. Você se sente preparado(a) para acolher e incluir estudantes da educação especial em suas aulas?

Sim, totalmente preparado(a): 5

Sim, parcialmente preparado(a): 4

Nem preparado(a) nem despreparado(a): 3

Parcialmente despreparado(a): 2

Totalmente despreparado(a): 1

3. Você conhece os direitos dos estudantes da educação especial no IFRR/CBV?

Sim, completamente: 5

Sim, parcialmente: 4

Nem conheço nem desconheço: 3

Parcialmente desconheço: 2

Totalmente desconheço: 1

4. Você já atuou como docente em contextos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme definido na legislação vigente?

Entende-se por AEE o conjunto de atividades pedagógicas específicas, recursos de acessibilidade e estratégias voltadas à complementação ou suplementação da formação dos estudantes público da Educação Especial, com vistas à eliminação de

barreiras e à promoção de sua participação e aprendizagem, ofertado de forma articulada à escolarização, conforme a legislação vigente.

Adendo: Para fins deste instrumento, a expressão anteriormente utilizada “estudantes da Educação Especial” deve ser compreendida e atualizada para “estudantes público da Educação Especial”, em adequação à terminologia adotada na regulamentação vigente.

Nunca atuei: 1

Atuei uma vez apenas: 2

Atuei ocasionalmente: 3

Atuei com frequência: 4

Atuo regularmente no AEE: 5

5. Você já vivenciou alguma dificuldade em lidar com as necessidades específicas de algum estudante da educação especial em suas aulas?

Nunca: 1

Raramente: 2

Às vezes: 3

Frequentemente: 4

Sempre: 5

6. O IFRR/CBV oferece os recursos e serviços de acessibilidade necessários para a inclusão de estudantes PcD.

Concordo totalmente: 5

Concordo parcialmente: 4

Nem concordo nem discordo: 3

Discordo parcialmente: 2

Discordo totalmente: 1

7. Você já se deparou com alguma situação de discriminação ou constrangimento de um estudante da educação especial em sala de aula?

Nunca: 1

Raramente: 2

Às vezes: 3

Frequentemente: 4

Sempre: 5

8. Você se sente confortável em buscar ajuda e orientação pedagógica, no âmbito do *Campus Boa Vista*, para lidar com as necessidades de estudantes da educação especial?

Sim, totalmente confortável: 5

Sim, parcialmente confortável: 4

Nem confortável nem desconfortável: 3

Parcialmente desconfortável: 2

Totalmente desconfortável: 1

9. Na sua percepção, a inclusão de estudantes da educação especial contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos?

Sim, totalmente: 5

Sim, parcialmente: 4

Nem concordo nem discordo: 3

Parcialmente discordo: 2

Totalmente discordo: 1

10. Você tem alguma sugestão para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes PcD no IFRR/CBV?

Sim, tenho sugestões.

Não tenho sugestões.

11. Caso tenha marcado a opção sim na pergunta anterior e tenha alguma sugestão para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes estudante da educação especial no IFRR/CBV escreva aqui:

**APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E SERVIDORES QUE
ATUAM NO CAPNE DO IFRR-CBV.**

1. A sua formação inicial (Curso superior ou técnico), foi suficiente para atender adequadamente às demandas dos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

1.2 Foi necessário complementar a sua formação inicial (Curso superior ou técnico), com cursos para atender adequadamente às demandas dos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Sim 1

Não 2

1.3 O IFRRCBV forneceu algum curso complementar a sua formação inicial (Curso superior ou técnico), com cursos para atender adequadamente às demandas dos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Sim 1

Não 2

Não foi necessário 3

2. Você se sente preparado(a) para atender os estudantes do AEE?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

3. Você conhece os direitos dos estudantes da educação especial no IFRR/CBV?

Parcialmente desconheço: 2

Sim, completamente: 5

Nem conheço nem desconheço: 3

Totalmente desconheço: 1

Sim, parcialmente: 4

4. Há quanto tempo atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ou com estudantes da educação especial s?

2 anos: 3

4 anos ou mais: 5

1 ano: 2

Menos de 1 ano: 1

3 anos: 4

5. Você já vivenciou alguma dificuldade em lidar com as necessidades específicas de algum estudante do AEE durante o atendimento?

Raramente: 2

Às vezes: 3

Frequentemente: 4

Sempre: 5

Nunca: 1

6. Você acredita que o IFRR/CBV oferece os recursos e serviços de acessibilidade necessários para a inclusão de estudantes da educação especial?

Parcialmente discordo: 2

Nem concordo nem discordo: 3

Sim, totalmente: 5

(Totalmente discordo: 1

Sim, parcialmente: 4

7. Você já se deparou com alguma situação de discriminação ou constrangimento de um estudante da educação especial no ambiente escolar?

Nunca: 1

Frequentemente: 4

Sempre: 5

Raramente: 2

Às vezes: 3

8. Você se sente confortável em buscar ajuda e orientação pedagógica, no âmbito do *campus* IFRRCBV, para lidar com as necessidades de estudantes da educação especial?

Sim, totalmente confortável: 5

Parcialmente desconfortável: 2

Sim, parcialmente confortável: 4

Totalmente desconfortável: 1

Nem confortável nem desconfortável: 3

9. Na sua percepção, a inclusão de estudantes da educação especial contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos?

Concordo parcialmente: 4

Discordo parcialmente: 2

Nem concordo nem discordo: 3

Discordo totalmente: 1

Concordo totalmente: 5

10. Você tem alguma sugestão para melhorar o acolhimento e a inclusão de estudantes da educação especial no IFRR/CBV?

APÊNDICE G - AVALIAÇÃO DO E-BOOK “Cheguei... e Agora? Guia de Acolhimento, Direitos e Inclusão no IFRR”

1- O e-book foi fácil de entender?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

2. A linguagem usada no e-book é clara e combina com estudantes da minha idade?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

3. As situações mostradas no e-book parecem com coisas que realmente acontecem na escola?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

4. O e-book me ajudou a entender melhor meus direitos como estudante? *

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

5. O material me ajudou a entender que não estou sozinho(a) na escola? *

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

6. O e-book me mostrou onde posso buscar ajuda dentro da escola?

Discordo totalmente: 1

Discordo Parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

7. As explicações do Gatec ajudaram a entender melhor o conteúdo?

Discordo totalmente: 1

Discordo Parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

8. As imagens e cenas ajudaram a compreender as situações apresentadas?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

9. Depois de ler o e-book, me sinto mais seguro(a) em relação à escola?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

10. O e-book ajuda a promover respeito e inclusão entre os estudantes?

Discordo totalmente: 1

Discordo parcialmente: 2

Nem discordo nem concordo: 3

Concordo parcialmente: 4

Concordo totalmente: 5

11. O que você mais gostou no e-book?

12. Tem algo que poderia melhorar? O quê?

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INGRESSANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRR

Pesquisador: HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 83998624.1.0000.5302

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.838.957

Apresentação do Projeto:

Introdução Em março de 2023, vivi um momento surpreendente ao receber duas notícias significativas: minha aprovação no mestrado PROFEPT e o diagnóstico de autismo aos 42 anos. Enquanto o ingresso no mestrado representava a concretização de um sonho acadêmico, o diagnóstico trouxe uma nova compreensão sobre quem eu sou, forçando-me a refletir sobre minha vida e como o autismo sempre fez parte de mim. Essa revelação transformou meu entendimento sobre mim mesmo, levando-me a encarar o autismo não como um obstáculo, mas como uma característica que me confere habilidades únicas. Diante dessa autodescoberta, decidi direcionar minha pesquisa de mestrado para o campo da educação inclusiva, com um foco especial no acolhimento de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino médio integrado. Reconheço a importância de criar ambientes educacionais que valorizem e apoiem a diversidade, o que é essencial para a transição bem-sucedida de alunos com deficiência. Minha própria experiência como estudante autista, aliada à minha formação em Direito, me motiva a explorar como esses alunos são recebidos e como suas necessidades são atendidas no contexto educacional. Além disso, acredito que é necessário uma mudança institucional e cultural mais ampla para garantir a inclusão plena de pessoas com deficiência. A inclusão não deve ser vista apenas como uma questão de conformidade legal, mas

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737
Bairro Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município** BOA VISTA
Telefone (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-** coep@ufrr.br

como um compromisso com a justiça social. Por isso, destaco a importância de políticas inclusivas, conscientização e adaptação no ambiente escolar, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para promover um ambiente onde todos os estudantes possam prosperar e ser respeitados. Hipótese Com base nos fundamentos e objetivos desta pesquisa define-se como hipóteses: i) Se o CBV constrói um ambiente acolhedor no ensino médio tecnológico não apenas promove a inclusão, mas também contribui para o desenvolvimento global dos estudantes com deficiência. Quando sentirem-se bem-vindos e apoiados pela instituição, esses alunos têm maior probabilidade de se engajar nas atividades escolares, buscar oportunidades de aprendizado e desenvolver relacionamentos positivos com colegas e professores. Além disso, um ambiente inclusivo ajuda a combater o estigma e a discriminação associados à deficiência, promovendo uma cultura de respeito, empatia e aceitação. ii) Se cria um ambiente inclusivo e acolhedor que reconheça e respeite a diversidade dos estudantes PcDs, estaremos contribuindo significativamente para a promoção da igualdade e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Quando todos se unem para apoiar os alunos com deficiência, criam-se redes de suporte robustas que ajudam a superar desafios e maximizar oportunidades de aprendizado. Isso fortalece o senso de comunidade na escola e promove um clima de colaboração e solidariedade. Metodologia Proposta Esta pesquisa adota o método misto, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para investigar a importância do acolhimento para o estabelecimento de efetiva comunicação entre ingressante e instituição. Utilizando a metodologia de estudo de caso, os objetivos exploratórios e descritivos buscam maior compreensão do tema para enfim, estabelecer discussão sobre estratégias a serem incorporadas ou reforçadas no cotidiano institucional. Metodologia de Análise de Dados Da pesquisa propriamente dita, nesta etapa após os dados serem coletados estes serão organizados, limpos e preparados para análise. Isso inclui a verificação da consistência dos dados, o tratamento de valores ausentes ou discrepantes, e a codificação, quando necessário. Da fase de exploração dos dados; observaremos que nesta fase, os dados são cultivados por meio de técnicas descritivas, como medidas de tendência central (média, mediana, moda) e medidas de dispersão (desvio padrão, amplitude). Gráficos e tabelas também podem ser utilizados para

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-:** coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 7.838.957

visualizar os padrões e as relações entre as variáveis. Após a exploração dos dados aplicaremos técnicas estatísticas para testar hipóteses, identificar padrões e realizar inferências sobre a população em estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário O objetivo deste estudo é realizar um estudo, a partir da percepção dos estudantes público alvo da Educação Especial e da revisão bibliográfica existente, sobre o acolhimento realizado pelo IFRR/CBV para a recepção de estudantes com deficiência ingressantes no ensino médio integrado de modo a aprimorar estratégias na perspectiva da inclusão.

Objetivo Secundário 1-Conhecer as práticas de acolhimento na comunidade acadêmica do IFRR/CBV para estudantes PcD; 2-Identificar as necessidades de atendimento dos estudantes PcDs no IFRR/CBV; 3 Entender percepção dos estudantes com deficiência (PcDs) em relação ao acolhimento escolar no ambiente acadêmico, considerando fatores como a existência de protocolos específicos, o suporte oferecido pelos servidores, a acessibilidade das instalações e materiais didáticos; 4- Desenvolver um produto educacional visando aprimorar o acolhimento dos estudantes pcDs no IFRR/CBV

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos Os potenciais riscos relacionados com a sua participação serão no contexto geral do projeto, verifica-se a possibilidade de vários riscos de origem psicológica. Isso inclui constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Esses riscos devem ser considerados ao conduzir qualquer atividade que envolva questões psicológicas ou emocionais **Benefícios** Os potenciais benefícios relacionados com a sua participação serão a identificação de áreas com lacunas a serem melhoradas, desenvolver estratégias eficazes, promover a inclusão e diversidade, melhorar a qualidade da educação e empoderar os Estudantes com deficiência. Em suma, essa pesquisa contribui para criar ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e eficazes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Endereço:	Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737		
Bairro	Aeroporto	CEP:	69.310-000
UF:	RR	Município	BOA VISTA
Telefone	(95)3621-3112	Fax:	(95)3621-3112
		E-	coep@ufrr.br

Continuação do Parecer: 7.838.957

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do CEP, a pendência 3 da versão 3 foi sanada pelo Pesquisador. Entretanto, uma nova pendência foi gerada na versão. Assim, o protocolo retorna para sanar a seguinte pendência:

PENDÊNCIA 1 - Incluir um RALE direcionado para as crianças e adolescentes(em LINGUAGEM CLARA E DE FÁCIL ENTENDIMENTO (destaque nosso) para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 15). Indicamos a utilização do termo adolescente ou criança e não menor

RESPOSTA DO PESQUISADOR: Pendência sanada e documento inserido no sistema. Alteração do cronograma realizada no projeto detalhado (pág.71) sendo documento inserido no sistema.

ANÁLISE DO CEP: Pendência atendida

CONCLUSÃO: A pendência (1) da versão 3 do protocolo de Pesquisa foi sanada pelo Pesquisador, não sendo mais observados óbices éticos. Desta forma, recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2402790.pdf	22/07/2025 11:47:28		Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737
Bairro Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município** BOA VISTA
Telefone (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-** coep@ufrr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR**



Continuação do Parecer: 7.838.957

Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2402790.pdf	22/07/2025 11:47:28		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	22/07/2025 11:46:03	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_19_07_25.pdf	21/07/2025 21:27:47	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	RALE_ADOLESCENTE_IFRR_18_07_2 5.pdf	21/07/2025 20:49:13	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_19_05_25.pdf	19/05/2025 22:31:12	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_MAIOR_18_ANOS_19_05_25.pd f	19/05/2025 22:30:41	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RALE_RESPONSAVEL19_05_25 .pdf	19/05/2025 22:28:50	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_20_02_25.pdf	20/02/2025 09:07:06	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/02/2025 08:58:43	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RCLE_ATUALIZADO_0125.pdf	27/01/2025 08:32:45	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia.pdf	20/08/2024 19:07:39	HOFFMAM RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737

Bairro Aeroporto **CEP:** 69.310-000

UF: RR **Município** BOA VISTA

Telefone (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-** coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 7.838.957

BOA VISTA, 15 de Setembro de 2025

Assinado por:
NIVIA PIRES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737
Bairro Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município** BOA VISTA
Telefone (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-** coep@ufrr.br