



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

CARINE GUEDES CRUZ

**As Políticas Inclusivas no Ensino Técnico Integrado no
IFBA *campus* Salvador.**

Salvador-BA
2025

CARINE GUEDES CRUZ

**As Políticas Inclusivas no Ensino Técnico Integrado no
IFBA *campus* Salvador.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia apresentado ao Departamento de Educação I, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura do curso de Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Sheila de Quadros Uzêda

Salvador-BA
2025

CARINE GUEDES CRUZ

**As Políticas Inclusivas no Ensino Técnico Integrado no
IFBA *campus* Salvador.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia apresentado ao Departamento de Educação I, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciatura do curso de Pedagogia.

Aprovado, 07 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora

Sheila de Quadros Uzêda - Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo - USP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Marize Souza Carvalho _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às 12 horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada, na sala Iguape a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do(a) graduando(a) Carine Guedes Cruz perante a Banca Avaliadora composta pelos(as) professores(as): Fernanda Matrignoni M. G. de Siqueira e Marize Souza Carvalho e por mim Julia de Siqueira Vêde professora-orientadora do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado As políticas inclusivas no Ensino Técnico Integrado na UFBA campus Salvador

Após a apresentação a Banca Avaliadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi aprovado (aprovado/reprovado) com média 10,0 (dez). E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos seguintes interessados: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as).

Salvador, 07 de fevereiro de 2025

Julia Vêde, IMF, Siqueira, Carine Guedes Cruz

Neste espaço deverão ser inseridas as assinaturas de: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as)

Aos,

estudantes com deficiência e suas famílias, que, com sua luta diária por inclusão e igualdade, inspiram-me a seguir buscando avanços na educação inclusiva. À minha comunidade quilombola Maragojipinho, que me ensinou a importância da resistência e da valorização da diversidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por mais essa conquista, por nunca me desamparar e sempre reservar o melhor para mim. Com sua graça e bênçãos, cheguei até aqui.

Agradeço à minha mãe, que nunca deixou de me incentivar a buscar o melhor e, com muito amor, sonha comigo os meus sonhos. Sua força e apoio incondicional foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente.

Aos meus amigos universitários, agradeço por tornarem o ambiente acadêmico mais leve e acolhedor. Em especial, à minha amiga Thalita Rios, minha eterna dupla universitária. Você foi minha companheira de todos os momentos: dividimos os surtos, as tristezas, as preocupações e as alegrias. Sua amizade fez essa jornada ainda mais especial.

Aos meus amigos fora da universidade e aos meus familiares, sou imensamente grata por toda a paciência e compreensão durante as minhas ausências, causadas pelas intensas demandas acadêmicas.

À minha orientadora, Sheila Uzêda, minha sincera gratidão por todo o apoio, paciência e dedicação ao longo desta caminhada. Sua orientação cuidadosa, incentivo constante e olhar atento foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e por acreditar no meu potencial.

Com todo o amor, incentivo e dedicação de todos, consegui alcançar esse sonho. Esta conquista é nossa!

Muito obrigada a todos!

CRUZ, Carine Guedes. As Políticas Inclusivas no Ensino Técnico Integrado no IFBA *campus* Salvador. 2025. Orientadora: Sheila de Quadro Uzeda. 119 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este estudo analisou as políticas educacionais implementadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Salvador, com o objetivo de compreender como essas iniciativas contribuem para a inclusão e o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência. A investigação destacou a relevância do modelo social da deficiência, que enxerga as barreiras sociais como principais fatores limitantes, e foi sustentada pelas diretrizes legais que promovem a inclusão educacional. O estudo contextualizou os avanços institucionais alcançados, bem como os desafios ainda existentes no processo de efetivação das políticas. Com abordagem qualitativa e natureza exploratória, a pesquisa consistiu em um estudo de caso centrado no IFBA Salvador. Os participantes foram duas professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), sendo uma vinculada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As entrevistas semiestruturadas, aplicadas em diferentes formatos, possibilitaram explorar as percepções das docentes sobre as práticas inclusivas e os impactos dessas políticas no cotidiano educacional. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, que permitiu identificar categorias relevantes e compreender a dinâmica da inclusão no *campus*. Os resultados evidenciaram avanços significativos, como a atuação estruturada do AEE e da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE), que desempenham um papel central na adaptação pedagógica e no suporte às especificidades dos estudantes com deficiência. Também foi destacada a formação de equipes multidisciplinares, que contribuem para um acompanhamento mais eficaz das demandas individuais. Entretanto, a pesquisa revelou desafios importantes, como a insuficiência de especialização docente para lidar com as particularidades da inclusão, o monitoramento inadequado das políticas implementadas e a falta de recursos adaptativos em quantidade e qualidade suficientes. A pesquisa conclui que, apesar das iniciativas institucionais relevantes, há uma necessidade urgente de maior articulação entre teoria e prática. Essa articulação deve englobar um diálogo mais efetivo entre todos os atores envolvidos no processo educacional e a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a inclusão. Dessa forma, torna-se possível avançar na construção de uma educação mais equitativa e acessível para todos.

Palavras-chave: inclusão educacional, políticas públicas, IFBA Salvador.

CRUZ, Carine Guedes. Inclusive Policies in Integrated Technical Education at the IFBA Salvador *campus*. 2025. Advisor: Sheila de Quadro Uzeda. 119 f. Course Completion Work (Pedagogy) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This study analyzed the educational policies implemented at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA), Salvador campus, with the aim of understanding how these initiatives contribute to the inclusion and academic performance of students with disabilities. The investigation highlighted the relevance of the social model of disability, which sees social barriers as the main limiting factors, and was supported by legal guidelines that promote educational inclusion. The study contextualized the institutional advances achieved, as well as the challenges that still exist in the process of implementing the policies. With a qualitative approach and exploratory nature, the research consisted of a case study focused on IFBA Salvador. The participants were two teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT), one of whom was linked to Specialized Educational Assistance (AEE). The semi-structured interviews, applied in different formats, made it possible to explore the teachers' perceptions about inclusive practices and the impacts of these policies on daily educational life. For data analysis, the Content Analysis technique was used, which allowed identifying relevant categories and understanding the dynamics of inclusion on campus. The results showed significant progress, such as the structured work of the AEE and the Coordination of Assistance to People with Specific Needs (CAPNE), which play a central role in pedagogical adaptation and support for the specific needs of students with disabilities. The formation of multidisciplinary teams was also highlighted, which contribute to more effective monitoring of individual demands. However, the research revealed important challenges, such as insufficient teacher specialization to deal with the particularities of inclusion, inadequate monitoring of implemented policies, and the lack of adaptive resources in sufficient quantity and quality. The research concludes that, despite relevant institutional initiatives, there is an urgent need for greater articulation between theory and practice. This articulation should include a more effective dialogue between all actors involved in the educational process and the consolidation of an institutional culture committed to inclusion. In this way, it becomes possible to advance in the construction of a more equitable and accessible education for all.

Keywords: educational inclusion, public policies, IFBA Salvador.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	Caracterização dos entrevistados.....	46
Imagem	1	Fluxograma da distribuição das vagas do Processo Seletivo IFBA - 2024.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela	1	Quantitativo de estudantes matriculados por modalidade no Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	87
Tabela	2	Quantitativo de estudantes da Educação Especial por curso no Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	90
Tabela	3	Quantitativo de estudantes da Educação Especial por especificidade no Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	93
Tabela	4	Quantitativo de estudantes da Educação Especial por gênero no Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	100
Tabela	5	Quantitativo de estudantes da Educação Especial por cor/raça no Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	102
Tabela	6	Tabela de recursos ponderadas no Censo 2023 do Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	103
Tabela	7	Quantitativo de estudantes da Educação Especial por especificidade com recursos, sem informação ou não possuem recurso cadastrado no Censo 2023 no Ensino Técnico Integrado - IFBA.....	105

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AENP	Atividades de Ensino Não Presenciais
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPNE	Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSU P	Conselho Superior
DE	Diretoria de Ensino
DEPAE	Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
eMAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
HTML	HyperText Markup Language (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PAAE	Programa de Assistência e Apoio ao Estudante
PCD	Pessoa com Deficiência

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEP EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPI	Pessoas Pretas, Pardas ou Indígenas
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROSE L	Processo de Seleção
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UITC	Universidade Tecnológica Intercontinental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
2.1.1	Documentos Fundamentais para a Educação Especial	25
2.1.2	Compreendendo o Público da Educação Especial	33
3.	METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1	Participantes da Pesquisa	39
3.2	Procedimentos, Instrumentos de Coleta e Técnica de Análise	39
3.3	Aspectos Éticos da Pesquisa	42
4	POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	44
4.1	4.1 O papel do atendimento educacional especializado na educação especial com perspectiva inclusiva	58
5.	ANÁLISE DO PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFBA SALVADOR: CARACTERÍSTICAS, RECURSOS E NECESSIDADES	77
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	110
	APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com professor/a do AEE - IFBA	114
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com professor/a de sala de aula comum	116
	ANEXOS	118

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional tem sido um tema central nas discussões sobre equidade e acessibilidade. A Educação Especial, como área dedicada ao atendimento das necessidades específicas de estudantes com deficiência, busca garantir seu direito à educação de qualidade e sua plena participação nas escolas regulares. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, estabelecendo diretrizes para a criação de ambientes educacionais acessíveis e respeitosos à diversidade.

A inclusão pode ser compreendida como um paradigma abrangente que transcende os espaços físicos e permeia os contextos simbólicos. Conforme refletido por Camargo (2017), em ambientes inclusivos, as particularidades e características únicas dos indivíduos não são apenas reconhecidas, mas também valorizadas. Assim, segundo a percepção do autor, concluímos que a inclusão é, antes de tudo, uma prática social abrangente que se manifesta em diferentes dimensões da vida, como o trabalho, o lazer, a educação e a cultura. No entanto, sua essência reside nas atitudes e na maneira como percebemos o mundo, a nós mesmos e aos outros. Essa perspectiva reforça a necessidade de um entendimento mais profundo sobre os fatores subjetivos que influenciam o sucesso da inclusão no contexto educacional. Ressaltando a importância de uma postura sensível e empática que permita a construção de espaços verdadeiramente inclusivos.

No âmbito educacional, a inclusão assume um papel central, destacando-se como um princípio que orienta a prática pedagógica e a organização escolar. Trabalhar com identidade, diferença e diversidade requer uma abordagem intencional, que reconheça a singularidade de cada estudante e a diversidade como uma riqueza coletiva. Essa perspectiva exige a construção de metodologias inovadoras, materiais didáticos adaptados e processos de comunicação acessíveis, capazes de atender tanto às necessidades comuns quanto às específicas de todos os estudantes. Assim, a inclusão na educação não é apenas uma questão de acesso, mas de garantir condições reais para a participação ativa, o aprendizado significativo e a valorização de cada indivíduo em sua integralidade.

Embora frequentemente tratadas como sinônimos, a educação inclusiva e a educação especial possuem definições, propósitos e abrangências distintas, ainda que complementares. A educação inclusiva é um paradigma mais amplo, que busca transformar o ambiente educacional para que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a um ensino de qualidade em igualdade de condições. Por outro lado, Segundo Brasil (2008) a educação especial é uma modalidade de educação que contempla todos os níveis e etapas de ensino “[...] proporcionando atendimento educacional especializado. Além disso, disponibiliza recursos específicos e orienta estudantes e professores sobre seu uso em turmas regulares do ensino comum”, configurando-se como uma modalidade específica, destinada a atender, de maneira mais direcionada, às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Compreender essas diferenças é fundamental para fortalecer as políticas educacionais implementadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Essa instituição, como parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assume o compromisso de oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade, promovendo o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de seus estudantes. Alinhado às diretrizes federais e às políticas públicas de educação inclusiva, o IFBA busca assegurar que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência sejam uma realidade, reafirmando sua missão de promover uma educação equitativa e acessível.

A instituição atende a um público diverso, composto por estudantes de diferentes faixas etárias e perfis socioeconômicos, o que reforça a relevância de políticas pedagógicas inclusivas. Nesse cenário, destacam-se o trabalho da Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) e da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE). A DEPAE desempenha um papel estratégico no suporte ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, enquanto a CAPNE foca em adaptações de atividades e no uso de tecnologias assistivas. Ambas as iniciativas contribuem para a promoção da inclusão educacional no ensino técnico integrado, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam usufruir de uma educação de qualidade.

No *campus* Salvador do IFBA, o processo educacional de estudantes com deficiência esbarra em dificuldades, como limitações no atendimento adequado às suas necessidades específicas e questões relacionadas à eficácia das políticas de inclusão em vigor. Esses fatores podem comprometer tanto a qualidade quanto a equidade do suporte oferecido. Entre os principais desafios, destacam-se a ausência de dados detalhados sobre o perfil dos estudantes com deficiência, falhas na implementação e no monitoramento das políticas inclusivas e a necessidade de identificar áreas estratégicas para melhoria. Essas lacunas tornam essencial a análise aprofundada das políticas públicas educacionais que regem o *campus*, com o objetivo de diagnosticar problemas e propor soluções que assegurem um ambiente educacional acessível para todos.

Meu interesse em pesquisar políticas públicas com perspectiva inclusivas no contexto educacional surgiu durante o período em que atuei como estagiária no IFBA, de 2022 a 2024. A minha atuação na instituição se deu na DEPAE. A DEPAE é formada por uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, nutricionistas, psicólogos, assistentes sociais e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de acompanhar e apoiar o processo educacional dos estudantes, por meio de ações planejadas e focadas no atendimento individual e em grupo, visando minimizar a reprovação e a evasão escolar.

Essa experiência me permitiu interagir diretamente com a CAPNE, vivenciando práticas como adaptações de atividades, uso de tecnologias assistivas e a compreensão das políticas institucionais voltadas para a Educação Especial¹. A atuação aliada a CAPNE me proporcionou uma compreensão mais profunda e abrangente do processo de inclusão de estudantes da educação especial, bem como das necessidades e dos desafios enfrentados por esses estudantes, especialmente com deficiência. O interesse pessoal pela Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, aliado à experiência adquirida durante o estágio no Ensino Técnico — com maior ênfase no Integrado —, despertou também minha atenção para a Educação Profissional.

¹ Considera-se aluno público da Educação Especial: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Atualmente o TGD é denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante desse contexto, é fundamental compreender o arcabouço institucional e político que orienta as ações do IFBA em relação à inclusão educacional em âmbito nacional. A inclusão educacional no Brasil baseia-se em documentos legais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que promove a igualdade e a inclusão plena das pessoas com deficiência, especialmente na educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta políticas educacionais que garantem acesso, permanência e desempenho acadêmico, respeitando as necessidades individuais dos estudantes. O Decreto nº 7.611, de 2011, define a educação como um direito fundamental, promovendo a acessibilidade e a adequação dos currículos às especificidades dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, garante a inclusão plena das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, especialmente no contexto educacional, promovendo acessibilidade, igualdade e respeito à diversidade. Juntos, esses documentos reforçam o compromisso com a educação inclusiva, garantindo o atendimento educacional especializado e os direitos das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

A partir desse arcabouço legal e político, os objetivos da pesquisa são:

1. **Objetivo Geral:** Analisar como as políticas educacionais implementadas no IFBA, *campus* Salvador-BA, contribuem para a efetivação da inclusão e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.
2. **Objetivos Específicos:**
 - Identificar o perfil dos estudantes com deficiência do IFBA Salvador, identificando características da deficiência, recursos e necessidades específicas.
 - Descrever as políticas de inclusão em vigor, focando no acesso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência nos cursos.
 - Apresentar as áreas de melhoria nas políticas de inclusão do IFBA *campus* Salvador, propondo recomendações específicas para promover uma inclusão mais efetiva e equitativa para os estudantes com deficiência.

A pesquisa possui uma natureza básica e qualitativa, focada na expansão do conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional do IFBA *campus* Salvador. O estudo é centrado no caso exploratório e descritivo, permitindo uma análise minuciosa das políticas e práticas de inclusão no ambiente

técnico-profissionalizante. A metodologia emprega uma revisão bibliográfica abrangente, que abarca teorias e estudos já consolidados sobre educação inclusiva, juntamente com uma análise documental detalhada dos registros institucionais, relatórios e materiais produzidos pelo IFBA e órgãos reguladores.

A abordagem qualitativa busca compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, levando em consideração as influências sociais, culturais e institucionais presentes no processo inclusivo. A análise não se limita a dados quantitativos, mas explora também as dimensões subjetivas e contextuais que moldam a inclusão educacional. A pesquisa se fundamenta nas diretrizes legais e normativas que regulam a educação inclusiva, proporcionando um panorama histórico e processual das iniciativas de inclusão implementadas pela instituição.

O estudo utiliza a combinação de métodos para obter uma visão ampla e fundamentada sobre a inclusão de estudantes com deficiência, permitindo identificar lacunas, desafios e boas práticas nas políticas de inclusão. Dessa forma, espera-se oferecer subsídios valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas e alinhadas às necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa no IFBA.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos: Introdução, Aspectos Históricos da Inclusão dos Estudantes Públicos da Educação Especial, Metodologia da Pesquisa, Políticas de Inclusão para Pessoas com Deficiência nos Institutos Federais e Análise do Perfil dos Estudantes da Educação Especial no IFBA Salvador.

No primeiro capítulo, a Introdução apresenta o tema central da pesquisa, que aborda a inclusão dos estudantes da Educação Especial no IFBA Salvador. São discutidos a relevância do estudo, os objetivos gerais e específicos, bem como os métodos utilizados para a coleta e análise de dados. Além disso, o contexto institucional e social é contextualizado para evidenciar a necessidade de políticas inclusivas mais eficazes.

O segundo capítulo, Aspectos Históricos da Inclusão dos Estudantes Públicos da Educação Especial, reflete sobre a história da inclusão no Brasil, destacando os principais avanços e desafios ao longo do tempo. Através de uma análise crítica da legislação e das práticas educacionais, o capítulo busca entender como esses aspectos históricos influenciam a configuração atual da inclusão no IFBA Salvador.

O terceiro capítulo, Metodologia da Pesquisa, detalha o tipo de pesquisa adotado, sendo este de natureza qualitativa, com um estudo de caso como principal método. São apresentados os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, incluindo revisão bibliográfica e documental, além de entrevistas com professores e gestores. Essas etapas visam fornecer uma compreensão aprofundada das políticas e práticas inclusivas no contexto estudado.

Os capítulos quatro e cinco apresentam os resultados da pesquisa. Assim, o quarto capítulo aborda as Políticas de Inclusão para Pessoas com Deficiência nos Institutos Federais, analisando as diretrizes e iniciativas educacionais que visam a inclusão desses estudantes. São examinadas as legislações e ações institucionais que orientam essas políticas, buscando entender como elas afetam o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.

Por fim, o quinto capítulo apresenta a Análise do Perfil dos Estudantes da Educação Especial no IFBA Salvador, destacando suas características demográficas, recursos disponíveis e necessidades educacionais específicas. Através dessa análise, são discutidas as implicações para o aprimoramento das políticas de inclusão, contribuindo para um entendimento mais profundo e contextualizado das dinâmicas presentes no ambiente educacional inclusivo do IFBA.

Este capítulo abordou a inclusão educacional, ressaltando a importância das políticas públicas para garantir o acesso e a equidade aos estudantes com deficiência, com foco no IFBA. Destacaram-se conceitos fundamentais, como educação especial e inclusão, e a relevância acadêmica e profissional da pesquisa na análise das políticas institucionais e seus impactos na formação dos estudantes. Com base nesta introdução, o próximo capítulo, 'Aspectos Históricos da Inclusão dos Estudantes Públicos da Educação Especial,' proporcionará uma análise crítica dos avanços e desafios históricos que moldam as práticas inclusivas no Brasil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreender o contexto da Pessoa com Deficiência e a inclusão nos institutos federais, especificamente no IFBA *campus* Salvador, precisamos primeiro entender o processo histórico de lutas constantes das pessoas com deficiências e/ou seus familiares, na busca diária de segurança e garantia de direitos para o reconhecimento como seres humanos e cidadãos.

Em um levantamento histórico sobre a trajetória da Educação Especial, verifica-se que, nas sociedades antigas, os registros sobre pessoas com deficiência eram escassos e, quando existiam, frequentemente as representavam de maneira negativa, sendo vistas como imperfeitas, incapazes, indesejáveis e até como vítimas de punições divinas. Essa concepção vinculava a deficiência a pecados pessoais ou maldições, levando à estigmatização e exclusão dessas pessoas.

Em meados do século XIX, as pessoas com deficiência ainda eram vistas como incapazes de viver de forma autônoma na sociedade. Com o avanço da medicina e da ciência, a partir do final do século XIX e ao longo do século XX, o modelo médico da deficiência foi desenvolvido. O avanço dos estudos médicos e científicos começou a vê-las não mais como resultado de uma condição espiritual ou de um castigo divino, mas como indivíduos com condições físicas, mentais ou sensoriais que necessitam de intervenção médica para correção ou tratamento. Foucault (1997) afirma que o que antes era interpretado como algo 'diabólico' ou uma punição divina começou a ser reconhecido como uma condição de saúde ou uma anomalia. Diniz, Barbosa e Santos (2009) acrescentam que a concepção da abordagem médica era focada nos aspectos fisiológicos, visando devolver o corpo doente à sua condição considerada normal. “Para o modelo médico, deficiência é a consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos.” (DINIZ, 2007, p. 15). Assim, a deficiência era vista como um afastamento do estado natural do ser humano, devendo ser tratada e reduzida. As iniciativas para corrigir limitações físicas e superar desvantagens naturais tinham como finalidade ajustar as pessoas a um padrão de funcionamento típico da espécie.

Por um lado, a abordagem médica afastou a percepção da deficiência de sua conotação caritativa e religiosa, entretanto, essa nova perspectiva inicialmente desconsiderou as dimensões sociais, culturais e ambientais que envolvem a experiência da deficiência. No que diz respeito à inclusão na sociedade e no sistema educacional, não houve avanços significativos, pois, segundo Lourenço (2010, p. 32), "a possibilidade de ingressar em determinado ambiente social ou no sistema educacional regular estava condicionada à aptidão ou à capacidade de adaptação da pessoa." Em outras palavras, a inclusão estava atrelada à capacidade da pessoa de se ajustar aos padrões existentes. Sasaki (2002) argumenta que o modelo médico da deficiência contribui para a resistência da sociedade em reconhecer que a deficiência não é apenas um problema individual da pessoa com deficiência, mas um reflexo de uma sociedade que não está preparada para a inclusão. Nesse modelo, acredita-se que a deficiência deve ser tratada como uma condição exclusiva da pessoa, sem a percepção de que mudanças nas atitudes sociais e adaptações estruturais são necessárias para promover a verdadeira inclusão e igualdade.

Esse pensamento levou ao surgimento de instituições especializadas, como asilos, hospitais psiquiátricos e escolas segregadas. Segundo Diniz (2007), "[...] o objetivo dessas instituições e centros era o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade." Em outro estudo realizado pela autora em 2013, a mesma pontua que essas instituições eram compostas por equipes multidisciplinares cujo objetivo era oferecer cuidado, tratamento e assistência educacional às pessoas com deficiência, bem como reabilitar aquelas que adquiriram deficiência ao longo da vida, seja por doenças ou outros motivos. Esses profissionais tinham a responsabilidade de preparar crianças e pessoas com deficiência para sua integração na sociedade. No entanto, como aponta Westmacott (1996) citado por Sasaki (2002), "[...] É claro que algumas vezes pessoas portadoras de deficiência necessitam, de fato, apoio físico ou médico, porém é importante que isso atenda às suas necessidades e lhes dê maior controle sobre sua vida". Embora o estudo tenha sido realizado há três décadas, o autor defende uma concepção que continua relevante até hoje: a assistência deve ser desenvolvida em parceria com as pessoas que serão beneficiadas, e não simplesmente para elas.

No entanto, foi somente a partir da década de 1980 que começaram a surgir movimentos sociais de pessoas com deficiência. Essa população começou a se

mobilizar por meio de grupos voltados à defesa de direitos, articulando-se politicamente para reivindicar melhores condições. Com isso, o movimento ganhou organização em nível nacional. Antes dessa mobilização, a representação dessas pessoas ficava majoritariamente nas mãos de profissionais da reabilitação, da educação especial e de familiares. Analisando a trajetória dessa população, percebemos que, historicamente, terceiros sempre falaram em nome das pessoas com deficiência, em vez de lhes concederem voz direta. Como resultado, elas não eram reconhecidas como protagonistas na defesa de seus próprios direitos. Assim, os movimentos que passam a desafiar o modelo médico tradicional ao propor o desenvolvimento do modelo social da deficiência como resposta crítica a ele. Diniz (2007), traz que “opor-se à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que o corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou reabilitação.” Essa abordagem é ampliada por Lourenço (2010), que destaca a deficiência como resultado da interação entre condições de saúde e barreiras ambientais e sociais. Assim, as limitações enfrentadas por pessoas com deficiência não residem exclusivamente nelas, mas são intensificadas por fatores externos, como ambiente físico, atitudes, políticas públicas e cultura.

No âmbito educacional, as escolas começaram a ser reestruturadas, de modo que não apenas pudessem receber em seu espaço físico pessoas com deficiências física, com deficiências mentais e com características atípicas, mas que também pudessem promover a sua aprendizagem. (Lourenço, 2010, p.32)

Dessa forma, a concepção de deficiência passa por uma transformação significativa, deixando de ser vista como uma desvantagem inerente à pessoa e passando a destacar a responsabilidade da sociedade na construção de um ambiente acessível. Isso leva à compreensão de que as atitudes, estruturas e comportamentos sociais precisam ser modificados para promover a inclusão. Com o advento do modelo social, políticas, demandas por direitos, acessibilidade e iniciativas para combater o preconceito e a discriminação passaram a fazer parte integrante do ambiente escolar.

A Constituição Federal de 1988 surge deliberando mudanças cruciais na educação e na proteção dos direitos das pessoas com necessidades especiais educativas, representando um marco histórico para essa comunidade. Diversos dispositivos constitucionais garantem direitos fundamentais, como a proibição de

discriminação no trabalho, o direito à seguridade social e à educação especializada, além da habilitação, reabilitação e integração comunitária das pessoas com deficiência.

No contexto educacional, o artigo 208, inciso III, da Constituição estabelece o direito ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso reflete o reconhecimento da importância da inclusão educacional e da promoção de uma sociedade mais igualitária e acessível para todos. Diniz (2013) argumenta que a inclusão de estudantes com deficiência demanda uma revisão do papel da educação, baseada no princípio de que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros.

A responsabilidade pela proteção e integração social das pessoas com deficiência é atribuída à União, conforme disposto no artigo 24, inciso XIV, da Constituição. Isso demonstra o compromisso do Estado em legislar e garantir políticas que promovam a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

A Constituição também estipula que a educação deve ser disponibilizada para todos e de forma obrigatória pelo Estado, assegurando, dessa maneira, o acesso e a inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD)² no contexto educacional, o que engloba também os Institutos Federais. No entanto, o aumento significativo do número de estudantes com deficiência nos Institutos Federais ocorreu a partir da promulgação da Lei nº 13.409/2016, que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores, em conformidade com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Todavia, compreende-se que a garantia do acesso não compromete diretamente à implementação de políticas educacionais, de âmbito nacional, que oportunizem condições de permanência e de aprendizagem desses estudantes para conclusão do curso nas instituições (Marques, 2014).

Essa legislação estabeleceu critérios e percentuais mínimos de reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições de ensino técnico e superior, incluindo os Institutos Federais. Com isso, houve um aumento significativo da inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino oferecidos

²A terminologia PCD (Pessoa com Deficiência) será utilizada neste trabalho, pois é a expressão oficialmente empregada nos processos seletivos e nas políticas de cotas, de acordo com as normas e documentos que regem a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.

pelos Institutos Federais, contribuindo para a efetivação da igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos.

Assim, percebemos que a história das Pessoas com deficiência, no Brasil, perpassa sua maior parte com a exclusão, tanto no que se refere o processo educacional dessas público quanto à formação do professor(a). Sendo assim, a inclusão educacional só passou a ser obrigatória após algumas leis específicas. Logo, a inclusão educacional desse público implica em várias vertentes, formar e aperfeiçoar professores, elaboração e adaptações dos currículos escolares, adaptações de recursos humanos e materiais, sendo assim, possível uma nova era da educação inclusiva, com ensino de maior qualidade e oportunidades.

A partir da contextualização histórica e legal apresentada neste capítulo, observa-se que a trajetória da educação especial e da inclusão das pessoas com deficiência está intrinsecamente ligada à evolução das percepções sociais e à luta por direitos fundamentais. Desde os primórdios, em que a deficiência era associada a estigmas e predominava a exclusão social, até os dias atuais, marcados pela adoção de modelos mais inclusivos, percebe-se uma mudança significativa na compreensão das necessidades desse público.

A transição do modelo médico para o modelo social de deficiência representou um marco nessa trajetória, ao deslocar o foco da limitação individual para as barreiras sociais, culturais e ambientais que dificultam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Essa mudança de paradigma permitiu avanços não apenas na compreensão da deficiência, mas também na implementação de políticas públicas voltadas à inclusão.

Conclui-se, portanto, que a inclusão educacional de pessoas com deficiência é um processo dinâmico e multifacetado, que exige o engajamento de diferentes atores sociais, a articulação de políticas públicas e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da consolidação de um sistema educacional comprometido não apenas com o acesso, mas também com a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

Assim, este capítulo apresentou um panorama detalhado da evolução histórica da inclusão educacional, destacando as transformações nas concepções sociais sobre deficiência. Foi evidenciado como o modelo médico, inicialmente dominante, cedeu lugar ao modelo social, que reconhece a deficiência como

resultado da interação entre condições individuais e barreiras impostas pelo meio. Conclui-se que essas mudanças representaram um avanço significativo na promoção da inclusão, embora a superação das barreiras sociais e estruturais ainda seja um desafio relevante. Essa análise é aprofundada nos subcapítulos seguintes, que exploram os documentos fundamentais e o perfil dos estudantes da educação especial.

2.1.1 Documentos Fundamentais para a Educação Especial

As lutas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência foram fundamentais para a consolidação de políticas inclusivas que resultaram na conquista de direitos para todos, reconhecendo o indivíduo como cidadão, respeitando suas particularidades e necessidades específicas. Exemplo desses movimentos são: O Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil (anos 1970-1980) marcou o início da luta organizada por acessibilidade e participação social, rompendo com a visão assistencialista predominante. A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), em 1999, fortaleceu esse movimento ao estabelecer um espaço institucional para a formulação e monitoramento de políticas públicas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional em 2009, garantiu uma base legal robusta para a defesa da inclusão e da equidade. Já a Campanha pela Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015) representou um marco legal ao consolidar direitos fundamentais em áreas como acessibilidade, educação e autonomia. Essas mobilizações foram essenciais para transformar as demandas da comunidade em direitos garantidos por lei.

Essa trajetória está alicerçada em legislações e normativas que visam assegurar o acesso à educação de qualidade e equitativa para todos. No contexto da Educação Especial, diversos documentos legais foram criados e implementados para orientar as ações do poder público e das instituições de ensino, reafirmando o compromisso com a inclusão e a diversidade.

Diante dessa necessidade, o Brasil passou a contar com uma série de leis e documentos normativos que protegem os direitos do público da Educação Especial, entre os quais destacam-se: a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989; a Lei de Cotas para PcD (Lei 8.213/1991); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

no 9.394/96); o Decreto nº 3.289/1999; a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001; a Lei nº 10.172, de 2001; a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002; a Lei nº 10.436 de 2002; o Decreto nº 5.626/2005; a Resolução CNE/CEB no 4/2009; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008; o Decreto 7626, PNEEPEI 2008; e o Decreto nº 7.611/11.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, refere-se ao apoio às Pessoas com Deficiência. O Art.2 estabelece que cabe ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, entre outros (Brasil,1989).

A Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência (Lei 8.213/1991), Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Esta lei indica que as empresas, de acordo com o seu porte, têm um número mínimo de pessoas com deficiência em seu quadro de funcionários, dentre outras providências. Na Subseção II, Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1991)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei no 9.394/96), estipula no capítulo II, em seu Art. 3º, que o ensino será ministrado seguindo os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já no capítulo III, no Art. 4º, determina que o Estado tem o dever de assegurar a educação escolar pública através do fornecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A LDB define a educação especial como “[...]modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (Brasil, 1996). Além de garantir condições de acesso e permanência e o AEE, a LDB dispõe do seu capítulo V voltada à Educação Especial, estabelecendo garantias nas matrículas e ofertas da Educação Especial durante a educação infantil e a especialização dos professores com objetivo de atender às peculiaridades do público da Educação Especial.

Essa abordagem é fundamental porque visa garantir que educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação tenham acesso à educação em ambientes comuns, promovendo a inclusão e a convivência entre todos os estudantes. Essa diretriz destaca o compromisso do Estado em proporcionar uma educação de qualidade e equitativa para todos, independentemente de suas condições.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996)

Os incisos acima, estabelece a obrigatoriedade de ofertar serviços de apoio especializado no ensino regular, visando atender às especificidades dos estudantes da educação especial e garantir condições adequadas para sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, o texto prevê a possibilidade de atendimento em classes ou escolas especializadas nos casos em que a integração às classes regulares não seja possível devido às condições específicas dos estudantes.

Ainda de acordo com a LDB, no § 3º, fica estabelecido que a oferta de educação especial deve ser garantida desde a educação infantil e permanecer disponível ao longo de toda a vida, assegurando o atendimento contínuo às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, em consonância com os princípios legais. Dessa forma, ao complementar o disposto nos parágrafos anteriores, fica evidente que o atendimento educacional especializado não se limita à escolarização básica, mas deve ser contínuo e abrangente, adaptando-se às diferentes etapas e demandas da vida dos estudantes com deficiência.

No Art. 59, a Lei reforça o compromisso dos sistemas de ensino com a garantia de uma educação inclusiva e equitativa, ao prever currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades específicas dos estudantes. Além disso, destaca a importância de estratégias diferenciadas, como terminalidade específica e aceleração, para atender adequadamente aos diferentes perfis dos educandos. Por fim, enfatiza a formação especializada dos professores, tanto para o atendimento educacional especializado quanto para a integração nas classes comuns, reconhecendo o papel central da qualificação docente na promoção da inclusão..

Nesse sentido, a LDB, por meio dos artigos 58 e 59, assegura que a educação escolar é um direito universal, destinado a todos os cidadãos, e deve

preparar os estudantes para o exercício pleno da cidadania. Ela enfatiza que é dever do Estado garantir ações que facilitem a educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, ao mesmo tempo em que atribui às escolas a responsabilidade de criar condições adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, ao propor um ambiente plural que acolha e atenda a todas as crianças, sem exceções, a LDB reafirma o compromisso com a garantia dos direitos educacionais de todos.

No entanto, é importante refletir que, embora as leis garantam a matrícula e a presença desses grupos nos ambientes escolares, essas condições não garantem automaticamente inclusão, participação, respeito, acesso e, muito menos, aprendizagem efetiva. Como observam Bisol, Pegorini, Valentini (2017) “Alunos com deficiências e outros transtornos do desenvolvimento estão sendo matriculados nas redes comuns de ensino, mesmo que estas apresentem recursos humanos e financeiros escassos” (p. 97). Nesse contexto, Shimazaki, Menegassi e Pacheco (2018) destacam que a escola, como parte de uma sociedade de classes, ainda tende a excluir aqueles que não se encaixam em seu modelo. Para que os estudantes com deficiência possam acessar o currículo de forma adequada, é essencial reorganizar o sistema educacional, promovendo mudanças no projeto pedagógico, nas atitudes e na formação dos professores.

O Decreto nº 3.289/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre as normas para implementação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, detalhando os mecanismos necessários para assegurar igualdade de oportunidades, buscando eliminar barreiras que impedem a plena participação dessas pessoas na sociedade. Na área educacional, o decreto dispõe sobre a criação de condições adequadas para o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, promovendo a formação de professores especializados e o uso de recursos e tecnologias assistivas.

A Lei nº 10.172/2001 efetiva o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os âmbitos da educação, incluindo a educação especial, tais como: incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a preparação ao atendimento dos estudantes especiais e incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino

superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos estudantes que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (Brasil, 2001).

Sendo assim, o PNE estabelece como será o desenvolvimento das estratégias para alcançar um maior nível de escolarização da população, melhor qualidade de ensino em seus diferentes níveis, reduzindo as desigualdades sociais e regionais com relação ao acesso e permanência na educação pública. Diante disso, os municípios, os Estados e o Distrito Federal devem elaborar seus planos educacionais respeitando as diretrizes apresentadas no PNE adaptando-se para atender às necessidades específicas das respectivas regiões. A elaboração e a implementação desses planos são essenciais para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes e para a melhoria contínua do sistema de ensino.

Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução define em seu Art.18 que as universidades devem promover em sua organização curricular formação de professores em instituições de ensino superior no Brasil. Ela define os princípios, os fundamentos, as competências e as habilidades que os futuros professores devem desenvolver ao longo de sua formação acadêmica para atuarem na educação básica. Essas diretrizes visam garantir uma formação sólida e adequada para os profissionais da educação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país.

A Lei nº 10.436 de 2002 é um marco para a comunidade surda, pois esta lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio oficial de comunicação e expressão e estabelece

Art. 4, que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (Brasil, 2002)

O reconhecimento e utilização da LIBRAS por parte dos docentes na escola é de suma importância, visto que contribui de maneira significativa para o aprendizado dos estudantes surdos. Dessa forma, a escola promove um ambiente educacional mais estimulante proporcionando a exploração e o incentivo das duas potencialidades.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei anterior, que dispõe sobre a LIBRAS. Dentro deste decreto, existe um artigo que pontua exclusivamente sobre as Instituições Federais. Assim, reforçando o comprometimento do Estado em promover uma educação de qualidade para todos como é estabelecido no Art. 14 e 23

Art. 14 - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Art. 23 - As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (Brasil, 2005a)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, de 2008 foi elaborada pelo governo Dilma Rousseff, sob o comando do Ministro da Educação Fernando Haddad. Esta política tem grande relevância por diversos motivos, entre eles, ela norteia as diretrizes e princípios fundamentais para garantia da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Além disso, a política reconhece a pluralidade como valor essencial e destaca a importância da igualdade de oportunidades no âmbito educacional. Também são estabelecidas por meio do PNEEPEI, medidas para a formação de professores, desenvolvimento de recursos didáticos e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2008). Assim, Mantoan define a educação inclusiva como

Atualmente, concebe-se a Educação Inclusiva, como sendo, uma modalidade especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas a heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos (Mantoan, 2005)

A Educação Inclusiva, em sua base, persegue os mesmos objetivos da educação regular, visando garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para sua plena integração na sociedade. Para isso, envolve a criação de alternativas de atendimento personalizado, metodologias específicas e a utilização de recursos humanos e materiais especializados. Essa abordagem educacional deve estar em consonância com os objetivos e metas da

educação geral, comprometendo-se a fornecer um atendimento educacional apropriado para indivíduos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades.

A Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação - (CNE) estabelece que a educação especial deve ser oferecida na forma de atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. Caso a escola não disponha dessas salas, deve haver uma parceria com centros de atendimento especializado, cujo objetivo é complementar e suplementar a educação oferecida na rede comum de ensino. Além de definir a oferta da educação especial, a resolução também estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em um de seus artigos, a resolução especifica o público-alvo e a função do AEE e outros serviços relacionados.

Com isso, a resolução propõe garantir aos estudantes a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras, promovendo assim a plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Até agora, abordamos as legislações relacionadas à educação inclusiva no Brasil. As metas e ações definidas por essas leis, decretos e diretrizes, em conjunto, promovem uma mudança significativa na reestruturação do nosso sistema educacional. Elas impactam não apenas a função da escola, mas também a formação de professores, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas, tanto diretas quanto indiretas, no ambiente escolar.

No Brasil, a classificação dos tipos de deficiência e condições associadas é estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também chamada Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). De acordo com essa lei, a deficiência não é entendida mais como uma característica pessoal ou uma condição exclusivamente biológica e imutável. Em vez disso, o documento adota a visão de que a deficiência surge da interação entre as limitações individuais e as barreiras sociais. Deficiência “passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um” (p. 12, preâmbulo)”. Nesse contexto, Freitas (2023) afirma que o texto enfatiza que a principal "inovação" reside nesse novo enfoque interpretativo, que reconhece a

deficiência como algo relacionado ao "ambiente" e não apenas aos impedimentos pessoais.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define os critérios e diretrizes para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência em vários aspectos da vida social, como educação, saúde e acessibilidade. O Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 estabelece que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Apesar da lei não definir explicitamente os tipos de deficiência, ela caracteriza a diversidade das necessidades das PCD e estabelece os princípios de igualdade, acessibilidade e não discriminação no intuito de certificar seus direitos e participação plena na sociedade.

Dessa forma, percebe-se que a evolução histórica e a consolidação de documentos legais tem avançado significativamente na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esses avanços refletem um movimento contínuo de transformação, fundamentado em princípios de equidade e acessibilidade, que buscam superar as barreiras históricas enfrentadas por essa população no acesso à educação de qualidade.

No entanto, apesar do marco jurídico robusto, a implementação prática dessas políticas enfrenta desafios que revelam a necessidade de ações efetivas por parte das instituições de ensino e dos gestores públicos. A lacuna entre as diretrizes legais e a realidade vivenciada nas escolas exige um comprometimento mais intenso para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino.

Este subcapítulo analisou as principais leis e políticas que sustentam a educação especial no Brasil, evidenciando os avanços e desafios na implementação dessas diretrizes. Conclui-se que, embora as normativas estabeleçam bases importantes para a inclusão, sua efetividade depende de ações articuladas entre diferentes atores institucionais e da disponibilização de recursos adequados. O próximo subcapítulo aborda especificamente as características e necessidades do público da educação especial.

2.1.2 Compreendendo o Público da Educação Especial

O público da Educação Especial é composto por indivíduos que apresentam necessidades específicas de apoio educacional devido a condições que impactam sua participação plena e efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Essas condições incluem deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, conforme delineado pelas políticas educacionais brasileiras. Reconhecer esse público vai além da identificação de suas limitações, abrangendo também suas potencialidades, singularidades e direitos.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda uma compreensão ampla sobre quem são esses estudantes, suas características e as barreiras que enfrentam no cotidiano escolar. A seguir, este capítulo apresenta as especificidades e demandas desse público, reafirmando a centralidade da inclusão como princípio norteador da Educação Especial.

Segundo o Decreto nº 5.296 de 2/12/2004, a Deficiência física é

A alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (Brasil, 2004)

A deficiência intelectual (DI) é uma condição do desenvolvimento caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, exigindo suporte contínuo, personalizado em nível, intensidade e duração. O diagnóstico envolve três critérios: funcionamento intelectual e comportamento adaptativo abaixo da média, além de manifestação dessas limitações antes dos 22 anos. (AAIDD, 2021). Segundo Vygotsky (1997, p. 12), a Pessoa com Deficiência intelectual “[...] não é simplesmente menos desenvolvida que outra da sua idade, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo”. As contribuições do autor, portanto, incidem sobre a necessidade de enxergarmos o/a estudante com deficiência intelectual para além dos diagnósticos que limitam suas capacidades cognitivas, como sujeitos de possibilidades e imprevisibilidades em suas inúmeras potencialidades.

Existem também as deficiências sensoriais, que abrangem diferentes condições que afetam a percepção e a interação com o mundo. São elas:

Segundo o Art. 2º do Decreto 5.626 de 2005, é considerado uma pessoa surda aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. (Brasil, 2005). A deficiência auditiva é caracterizada pela perda total ou parcial da audição. Pode variar de dificuldades de audição leve a surdez total. Por exemplo, surdez congênita ou adquirida. O Decreto n.º 3.298/1999, em seu Art. 4, detalha os critérios de perda auditiva, conforme estipulado na legislação, da seguinte forma: II-deficiência auditiva-perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

As pessoas cegas são aquelas que apresentam “desde ausência total da visão, até a perda da projeção de luz”. Neste caso, o processo de aprendizagem se fará por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o sistema Braille como principal meio de escrita. (Brasil, 2006)

As pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam “desde a condição de indicar a projeção da luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desenvolvimento”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.” (Brasil, 2006)

A Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho. (MAIA, 2010, p. 51).

Diante da concepção do modelo social pelo olhar de Diniz (2007), a deficiência visual não implica em isolamento ou sofrimento, pois a falta de visão não representa um fracasso biológico. O que realmente existe são contextos sociais que carecem de sensibilidade para entender a diversidade corporal como diferentes formas de viver, ou seja, “a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.”

Portanto, é essencial que a sociedade desenvolva uma maior compreensão e adaptação para integrar adequadamente as pessoas com deficiência visual.

E por último, a deficiência múltipla. O decreto federal nº 5.296 explica que é uma “associação de duas ou mais deficiências” podendo ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social, podendo ser agravada por alguns aspectos, tais como a idade de aquisição, o grau das deficiências e a quantidade de associações que o indivíduo apresenta. No entanto, não é a soma da associação de deficiências que irá caracterizar a deficiência múltipla, mas sim o “nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (GODÓI, 2006, p. 11).

Refere-se à Pessoa com Deficiência Múltipla Sensorial [...] que tem a Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física/ motora) ou a transtornos globais do desenvolvimento e comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais visando ao máximo uma independência possível e uma comunicação eficiente. (MAIA et al, 2010, p.14).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta através de desafios significativos na comunicação e na interação social. Além disso, o TEA envolve padrões comportamentais repetitivos e restritos, que podem variar em intensidade e manifestações individuais. Esses aspectos dificultam a adaptação e a participação plena em contextos sociais e educacionais, exigindo abordagens específicas para o desenvolvimento e o suporte adequado às necessidades dos indivíduos com TEA. (DSM-5, p. 31, 2014)

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são destacadas pelo elevado potencial de capacidades, talentos e habilidades, que se manifestam em altos desempenhos em diversas áreas da atividade humana, incluindo as acadêmicas (PNEEPEI, 2008; Brasil, 2013). A identificação dessas crianças tem se fundamentado na perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1998, 2011), onde a AH/SD resulta da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Essa definição, influenciada por esse modelo, está presente na atual concepção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Esta seção destaca a diversidade de deficiências e necessidades educacionais presentes no público da Educação Especial, ressaltando a importância de uma abordagem integrada e inclusiva. A compreensão das especificidades e singularidades de cada estudante é essencial para garantir uma educação que respeite seus direitos, potencialidades e necessidades individuais.

Portanto, a inclusão efetiva requer um compromisso contínuo com a adaptação de práticas e recursos, a formação de profissionais comprometidos e a construção de um currículo que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou limitações. A educação inclusiva não se limita à superação de barreiras, mas promove uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

O estudo das políticas históricas para pessoas com deficiência fornece um panorama abrangente das mudanças e avanços no atendimento e inclusão dessas pessoas ao longo do tempo. Desde o reconhecimento inicial dos direitos às medidas mais recentes de inclusão, é possível perceber um esforço contínuo para garantir acesso, permanência e igualdade de oportunidades. Esses aspectos históricos estabelecem uma base sólida para a abordagem metodológica adotada neste estudo, pois revelam como as políticas anteriores influenciaram a concepção atual e os desafios enfrentados no contexto educacional. A partir desse entendimento, a metodologia busca explorar de forma aprofundada as práticas e estratégias que ainda são necessárias para aprimorar a inclusão e atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza básica, voltada para a expansão do conhecimento sobre a inclusão de pessoas da Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais, especificamente no IFBA *campus* Salvador. Essa escolha reflete o compromisso de contribuir para o aprofundamento teórico sobre como as políticas inclusivas são implementadas em ambientes educacionais técnico-profissionalizantes. O tipo de pesquisa é indireto, pois visa compreender e descrever fenômenos e processos sem a intervenção direta do pesquisador nos contextos estudados, permitindo uma análise imparcial e fundamentada no levantamento de dados e documentos existentes.

Esta pesquisa consiste num estudo de caso, numa abordagem qualitativa, que permite uma análise aprofundada e contextualizada das práticas e políticas de inclusão em um cenário específico. Essa escolha se justifica pela natureza particular da problemática investigada, que exige compreender as nuances e especificidades das políticas inclusivas implementadas no IFBA, *campus* Salvador, considerando suas implicações para o acesso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes da Educação Especial.

De acordo com Gil (2010, p. 37), “o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Assim, esta metodologia possibilita explorar de forma minuciosa as condições concretas, os desafios e as potencialidades do contexto analisado, contribuindo para a elaboração de recomendações objetivas e contextualizadas para a melhoria das políticas de inclusão na instituição.

A abordagem adotada é qualitativa, centrada em compreender e interpretar as experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos às políticas e práticas de inclusão educacional no IFBA, *campus* Salvador. Essa escolha metodológica se fundamenta na premissa de que o fenômeno investigado é profundamente influenciado por contextos sociais, culturais e institucionais, os quais demandam uma análise que vá além de dados quantitativos e aborde as dimensões subjetivas e contextuais do processo inclusivo. De acordo com Minayo (2015, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Sendo assim, ela trabalha com os significados e busca entender com profundidade um fenômeno específico. Essa abordagem permite acessar de forma mais completa as subjetividades que emergem no cotidiano institucional, contribuindo para uma análise mais rica e multifacetada das dinâmicas envolvidas. Sobretudo no estudo de caso, utilizam-se enfoques exploratórios e descritivos, buscando identificar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação (Martins, 2000, p. 36), o que é precedido pela exposição de um problema de pesquisa. Dessa forma, a abordagem qualitativa possibilita capturar a riqueza de perspectivas e experiências que permeiam o cenário educacional, contribuindo para a análise crítica e para a proposição de intervenções mais efetivas e contextualizadas.

Os procedimentos metodológicos incluem a revisão bibliográfica e documental, ambas fundamentais para embasar e direcionar a investigação. A revisão bibliográfica envolve a análise de literatura existente sobre a inclusão de pessoas com deficiência, políticas públicas e o contexto educacional, proporcionando uma base teórica sólida e atualizada para compreender os desafios e avanços no campo da educação inclusiva. Essa etapa permite estabelecer uma relação crítica com as teorias e práticas já documentadas, promovendo uma visão ampla e integrada do objeto de estudo.

A análise documental, por sua vez, consiste no exame detalhado de documentos institucionais, relatórios e outros materiais relevantes produzidos pelo IFBA e por órgãos reguladores, como o Ministério da Educação (MEC). Esses documentos permitem compreender como as políticas e práticas de inclusão são formalizadas, implementadas e monitoradas no contexto específico do *campus* Salvador. Segundo Gil (2010), a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso, pois é a partir desses documentos que se fará possível coletar informações referentes à estrutura organizacional, descrição de cargos, funções e orientar na elaboração das pautas para entrevistas. Adicionalmente, a análise documental oferece uma visão histórica e processual das iniciativas de inclusão, possibilitando correlacionar os dados com as diretrizes legais.

Esses procedimentos combinados permitiram uma visão abrangente e fundamentada sobre a inclusão das pessoas da Educação Especial no contexto educacional do IFBA, contribuindo para identificar lacunas e potencialidades nas políticas de inclusão analisadas. Com isso, espera-se fornecer subsídios para a

construção de estratégias mais efetivas e alinhadas às necessidades dos estudantes e às demandas institucionais.

3.1 Participantes da Pesquisa

Durante o processo da escrita da pesquisa, contei com a valiosa colaboração de 02 (duas) participantes, ambas Professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que desempenham papéis distintos, mas complementares no contexto educacional. Essa diversidade de experiências e perspectivas foi essencial para enriquecer os resultados obtidos e a análise.

A escolha das participantes foi estratégica e essencial para a pesquisa, pois ambas oferecem perspectivas únicas que complementam os objetivos deste estudo. A primeira participante, C.R., com sua experiência direta no Atendimento Educacional Especializado e sua vivência como pessoa com baixa visão, trouxe contribuições inestimáveis para compreender as políticas inclusivas e os desafios enfrentados por estudantes com deficiência. Já a segunda participante, P.M., desempenhando seu papel como docente em cursos técnicos e superiores, possibilitou uma análise aprofundada da interface entre as práticas pedagógicas e a realidade do Ensino Técnico Integrado.

Essa diversidade de trajetórias e vivências garantiu uma abordagem rica e multifacetada, permitindo uma análise mais ampla e aprofundada dos desafios e potencialidades no campo da educação inclusiva. Assim, a contribuição das participantes não apenas fortaleceu os fundamentos da pesquisa, mas também apontou caminhos para futuras reflexões e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Informações mais detalhadas sobre as entrevistadas serão apresentadas no capítulo de análise.

3.2. Procedimentos, Instrumentos de Coleta e Técnica de Análise

Para a produção de dados deste estudo, optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas, uma abordagem que combina perguntas previamente definidas com a flexibilidade para explorar questões emergentes durante a conversa. Segundo Minayo (2015), esse tipo de entrevista é caracterizado por um roteiro básico que orienta o diálogo, mas permite que os participantes expressem suas ideias de maneira espontânea, favorecendo uma produção de dados mais rica e abrangente.

Foram realizadas entrevistas com as participantes, utilizando diferentes formatos devido a questões logísticas e de horários. A entrevista com C.R. foi conduzida de forma online, enquanto a entrevista com P.M. foi realizada através de um formulário eletrônico (Google Forms). O roteiro das entrevistas, disponível no Apêndices B e C, foi estruturado de modo a abordar aspectos essenciais das práticas inclusivas, políticas educacionais vigentes e experiências das participantes em suas respectivas áreas de atuação. Para a participante, docente da sala de aula comum foram elaboradas 10 questões, enquanto o roteiro da participante do Atendimento Educacional Especializado (AEE) incluiu 14 questões.

A aplicação das entrevistas ocorreu ao longo de três semanas, com duração média de uma hora. A entrevista online foi gravada com o consentimento prévio da participante e, posteriormente, transcrita integralmente, garantindo que todos os detalhes dos relatos fossem preservados. Já a entrevista realizada por meio do formulário eletrônico foi devidamente registrada e salva, assegurando que as respostas fossem organizadas e acessíveis para análise. Todas as etapas de registro e transcrição foram fundamentais para garantir a análise integral e fidedigna dos relatos, preservando a integridade e a riqueza das informações fornecidas. Essa metodologia buscou assegurar que os dados obtidos representassem com exatidão as percepções e vivências das participantes.

Para a análise dos dados coletados, utilizei a técnica de Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1997), que define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas destinadas a examinar comunicações, empregando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e se define como um conjunto de técnicas que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa ou qualitativa do conteúdo das mensagens. Segundo CARDOSO et al,

A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científico, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados. (p.3)

Dessa forma, a utilização dessa técnica contribui significativamente para a compreensão detalhada dos dados, mantendo-se robusta em termos de validade e

rigor acadêmico. A Análise de Conteúdo destaca-se a sua capacidade de organizar e categorizar grandes volumes de dados de forma sistemática, permitindo ao pesquisador identificar elementos-chave e relações subjacentes. Além disso, a Análise de Conteúdo possibilita um aprofundamento interpretativo, considerando tanto os aspectos manifestos quanto os latentes nas narrativas, o que contribui para uma compreensão mais ampla e significativa do fenômeno estudado. Assim, sua aplicação é essencial para a obtenção de insights mais profundos e bem fundamentados.

Segundo Campos (2004), a análise de conteúdo pode ser compreendida a partir de duas perspectivas principais: a abordagem da linguística tradicional e a interpretação do sentido das palavras, alinhada à hermenêutica. A primeira linha, vinculada à linguística tradicional, foca nos aspectos formais e estéticos do texto ou autor. Nesse caso, busca-se analisar elementos como o estilo, a retórica, os efeitos do discurso e a estrutura linguística. Essa abordagem frequentemente se desenvolve em direção à análise do discurso, como proposto pela linguística moderna, que estuda as relações de poder, ideologias e significados emergentes nos discursos.

Por outro lado, a abordagem hermenêutica se orienta pela interpretação do sentido das palavras e dos textos, considerando os contextos e significados mais amplos. Esse enfoque ultrapassa as estruturas formais e busca compreender as intenções, os valores e as implicações contidas nos discursos, relacionando-os aos contextos históricos, sociais e culturais.

Assim, esta pesquisa se alinha à abordagem hermenêutica da análise de conteúdo, uma vez que seu foco está na interpretação das políticas pedagógicas inclusivas implementadas no IFBA. O estudo busca não apenas identificar a presença ou ausência de ações inclusivas, mas também compreender como essas políticas são aplicadas, os desafios enfrentados, os impactos sobre os estudantes com deficiência e as relações dessas práticas com o contexto institucional e legal. Assim, a pesquisa privilegia uma análise que vai além da forma, investigando os significados e as intenções das ações para promover uma inclusão efetiva e equitativa.

O uso combinado das entrevistas semi-estruturadas e da Análise de Conteúdo proporcionou uma abordagem robusta para alcançar os objetivos desta

pesquisa, garantindo que as perspectivas das participantes fossem capturadas e analisadas de maneira detalhada e alinhada ao referencial teórico adotado.

3.3 Aspectos Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas, para garantir o respeito à dignidade humana e à autonomia dos participantes, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A deste trabalho.

O TCLE assegurou que todos os participantes estivessem plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos, as garantias de confidencialidade e os procedimentos adotados para preservar a identidade dos sujeitos. A participação foi totalmente voluntária, e os participantes foram informados de que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou necessidade de justificativa.

Ademais, foi garantido o anonimato das respostas, preservando a identidade e a privacidade dos participantes. Os dados coletados foram armazenados de forma segura e restrita, acessíveis apenas à pesquisadora, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. A pesquisa foi elaborada de maneira a minimizar quaisquer potenciais riscos aos participantes e não envolveu danos físicos ou psicológicos.

Com base nos dados produzidos durante a pesquisa, emergiram categorias que refletem as principais dimensões e desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no contexto do IFBA, *campus* Salvador. As categorias de análise identificadas foram: políticas institucionais, que abordam as diretrizes e normativas que orientam a inclusão na instituição; suportes especializados, incluindo práticas e recursos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e outros serviços de apoio voltados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, , destacando-se, porém, a ausência de professores de AEE até metade do segundo semestre do ano de 2023, o que comprometeu significativamente o atendimento educacional especializado durante esse período; e desafios e barreiras, que englobam os principais obstáculos enfrentados na implementação de uma educação inclusiva, como infraestrutura inadequada, formação docente e preconceitos.

Essas categorias permitirão uma análise detalhada dos dados e servirão como base para compreender as políticas e práticas inclusivas adotadas pela instituição, bem como identificar áreas que demandam aprimoramento. No próximo capítulo, essas categorias serão exploradas e discutidas em profundidade, relacionando os resultados obtidos com o arcabouço teórico e os objetivos da pesquisa, contribuindo para um entendimento mais amplo sobre a inclusão no ensino técnico integrado.

4. POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo, o primeiro dos resultados da pesquisa, reúne as contribuições das falas das entrevistadas, complementadas por dados obtidos na revisão documental realizada ao longo do estudo. Com o objetivo de analisar as diretrizes e práticas adotadas pelos Institutos Federais para garantir a inclusão efetiva de pessoas com deficiência, este capítulo explora, a partir da revisão de documentos legais, normativos e relatórios institucionais, como essas políticas são implementadas e quais são suas implicações no contexto acadêmico.

A análise da história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) revela um processo de consolidação longo e complexo. Criado em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566 do presidente Nilo Peçanha, deu-se início às Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais estaduais. Na Bahia, sob a liderança do professor Francisco Antônio Caymmi, iniciou-se com cinco cursos: alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria, funcionando provisoriamente no Centro Operário da Bahia, no Pelourinho. Posteriormente, mudou-se para o Largo dos Aflitos e, em 1926, inaugurou sua sede no Barbalho, ampliando suas atividades com oficinas de artes gráficas e decorativas.

Ao longo das décadas, essas instituições foram adaptando-se às transformações sociais, políticas e educacionais do Brasil, refletidas nas sucessivas mudanças de nome: Liceu Industrial de Salvador (1937), Escola Técnica de Salvador (1942), Escola Técnica Federal da Bahia (1965) e Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (1993), resultado da fusão entre o CEFET e a ETFBA. Finalmente, em 2008, tornou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, consolidando sua identidade e abrangência acadêmica e tecnológica.

As sucessivas transformações da instituição — de Escola de Aprendizes Artífices ao atual status de Instituto Federal em 2008 — simbolizam seu crescente alcance acadêmico e tecnológico. Paralelamente, o Instituto Federal da Bahia vem se comprometendo com a efetivação da inclusão e da equidade no acesso à educação. Nesse cenário, as políticas adotadas pela instituição desempenham um papel fundamental na concretização desses valores, orientando a prática educacional em diversas frentes, desde a implementação de cotas para grupos

socialmente vulneráveis até a garantia de condições adequadas para a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes.

A análise dessas políticas e resoluções é essencial para compreender como o IFBA tem contribuído para a democratização do ensino e a redução das desigualdades, não apenas no acesso à educação, mas também na permanência e na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para contextualizar a análise realizada neste capítulo, apresenta-se a seguir um quadro que caracteriza os entrevistados que contribuíram com este estudo. A diversidade de perfis evidencia as distintas experiências e perspectivas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no IFBA, fornecendo subsídios importantes para a reflexão sobre as políticas educacionais da instituição.

Quadro 01 - Caracterização das Entrevistadas

Sigla	Idade	Cargo/função	Tempo na Instituição
C.R	Entre 30 e 40 anos	Professora de AEE no EBTT	1 ano e 2 meses
P.M	Entre 41 e 50 anos	Professora EBTT ³	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresenta as informações das entrevistadas participantes da pesquisa. A primeira participante, C.R., atua como docente efetiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) há 1 ano e 2 meses. C.R. é uma pessoa com baixa visão, cuja trajetória acadêmica e profissional reflete o compromisso profundo com a Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), C.R. possui dupla titulação de mestrado: em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) e em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, C.R. é doutoranda no programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento (DMMDC) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde ingressou em 2021. Sua experiência como profissional e como Pessoa com Deficiência Visual oferece uma perspectiva singular sobre os desafios e avanços no campo da educação inclusiva.

³ EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A segunda participante, P.M., traz uma contribuição acadêmica e profissional da sala comum, centrada na área de Geologia. Graduada e Doutora em Geologia Marinha, Costeira e Sedimentar pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), P.M. atua como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *Campus* Salvador. Suas disciplinas incluem Geologia Geral, Geotecnologias e Ambientes Geológicos da Bahia, ministradas, tanto para o Curso Técnico em Geologia, quanto para o Curso de Licenciatura em Geografia. A sólida formação de P.M. e sua atuação no ensino técnico e superior acrescentam uma dimensão importante à pesquisa, especialmente no que se refere à interação entre práticas pedagógicas e necessidades específicas de estudantes em contextos educacionais diversificados.

A caracterização dos entrevistados permite compreender o contexto em que cada fala está inserida, enriquecendo a análise ao trazer à tona as particularidades e desafios vivenciados por diferentes profissionais no ambiente educacional. Essas informações são essenciais para fundamentar as discussões e as propostas de aprimoramento das políticas inclusivas analisadas ao longo deste capítulo.

O IFBA, como instituição voltada à formação técnica e tecnológica, tem o compromisso de preparar seus estudantes para o mundo do trabalho. No entanto, quando se trata de estudantes com deficiência, essa formação enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociais que precisam ser superados para garantir uma inclusão real e efetiva. Em um sistema capitalista que valoriza a produtividade e a competitividade, a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho não pode depender apenas de sua qualificação, mas também de políticas institucionais que assegurem oportunidades equitativas.

No IFBA, a inclusão de pessoas com deficiência é orientada por políticas e regulamentos internos, assim como das legislações e normatizações nacionais. O primeiro documento a ser analisado é o Estatuto do IFBA. O Capítulo II do Estatuto, aborda os Princípios, Finalidades, Características e Objetivos do Instituto, o artigo 3º, inciso IV, estabelece como um dos princípios fundamentais a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais (IFBA, 2008). Conforme Brunelli (2015), embora o Estatuto do IFBA só tenha mencionado a inclusão de pessoas com deficiência a partir de 2008, o Instituto já implementava práticas voltadas ao acesso dessas pessoas antes disso. Um exemplo é o primeiro

processo seletivo com reserva de vagas para pessoas com deficiência, realizado em 2006, em conformidade com o Decreto Federal nº 3.298/1999.

Para concorrer a essas vagas, os interessados deveriam apresentar um laudo médico atualizado, emitido nos últimos 12 meses⁴, detalhando o tipo, grau ou nível de deficiência e incluindo o código da Classificação Internacional de Doenças (CID). Após a submissão do laudo, o Serviço Médico do instituto avaliaria o documento para homologar ou não a condição de deficiência do candidato. Embora a reserva de vagas tenha ampliado o acesso ao ensino técnico para essas pessoas, observou-se que a instituição ainda adotava uma abordagem de deficiência baseada no modelo médico. Isso demonstrou a necessidade de reformular as práticas institucionais para assegurar uma inclusão mais eficaz e alinhada com as abordagens contemporâneas de acessibilidade e apoio educacional.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA, apresenta como um dos seus princípios institucionais a “Permanência”. Esse princípio aconselha a criação de uma “política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas” (IFBA, 2013).

Ainda dentro das políticas de ensino, o PPI do IFBA apresenta um tópico nomeado “Inclusão, acesso e permanência”, onde são apresentadas as perspectivas, premissas legais e normativas, além de se fundamentar teoricamente cada um desses tópicos. Ao final de cada seção, o PPI estabelece as ações que a instituição deve adotar para alcançar esses objetivos. No que se refere ao acesso, o IFBA deve:

Democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica para os distintos segmentos da sociedade, bem como às condições de permanência adequadas aos estudantes, relativas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida. (IFBA, 2013, p. 62)

⁴No primeiro Processo Seletivo do IFBA em 2006, o laudo médico precisava ter uma validade de 12 meses. No entanto, não há mais um prazo determinado para a validade dos laudos que atestam a deficiência permanente. Essa mudança foi implementada recentemente. Confira a seguir: “Os laudos médicos que tipifiquem deficiências permanentes, emitidos por profissionais médicos do sistema de saúde pública do Distrito Federal, mediante perícia, têm validade indeterminada perante os órgãos”, afirma trecho da Lei nº 7.279/2023.

A diretriz do IFBA enfatiza a necessidade de democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, abordando a inclusão de diferentes segmentos sociais, com especial atenção às condições de permanência adequadas que respeitem e atendam à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade. O objetivo é garantir que todos os estudantes tenham não apenas acesso, mas também os recursos necessários para uma aprendizagem significativa. No tópico intitulado Inclusão:

- Promover a formação continuada do docente para o trabalho com a diversidade, por meio de cursos de extensão e pós-graduação;
- Promover capacitação de toda comunidade escolar para ampla informação e sensibilização para as questões das diversidades; (IFBA, 2013, p. 67)

O trecho evidencia a importância da formação continuada como ferramenta para formar os docentes e toda a comunidade escolar no trabalho com a diversidade. A oferta de cursos de extensão e pós-graduação voltados à formação docente visa desenvolver competências específicas para lidar com a inclusão e as demandas de um ambiente diverso, promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas. Além disso, a formação de toda a comunidade escolar amplia a conscientização e a sensibilização para as questões de diversidade, fomentando um ambiente educacional acolhedor e informado, que contribui para a construção de uma cultura inclusiva e respeitosa dentro do IFBA.

- Remover as barreiras arquitetônicas para melhorar a acessibilidade dos alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física;
- Buscar acompanhamento profissional adequado aos alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação;
- Adequar os currículos dos cursos, a fim de adaptá-los para atender à diversidade nas salas de aula; (IFBA, 2013, p. 67)

Esse trecho do PPI reflete ações essenciais para a promoção da inclusão educacional. A remoção de barreiras arquitetônicas demonstra o compromisso com a acessibilidade física, garantindo que estudantes com mobilidade reduzida ou deficiência física possam acessar os espaços educacionais de forma autônoma e digna. Além disso, a busca por acompanhamento profissional evidencia a importância de suporte especializado para atender às necessidades de estudantes com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação,

promovendo seu desenvolvimento integral. Por fim, a adaptação dos currículos destaca a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade nas salas de aula.

Embora o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA preveja a remoção de barreiras arquitetônicas e a adaptação curricular para garantir a acessibilidade, na prática, ainda há desafios significativos. Os laboratórios de cursos técnicos, como geologia, automação e química, não possuem adaptações adequadas para estudantes com deficiência, dificultando sua participação plena nas atividades práticas.

Entre os desafios encontrados, destaca-se a ausência de sinais de alerta visuais, essenciais para estudantes surdos e com deficiência auditiva em ambientes onde há manipulação de equipamentos e substâncias químicas. Além disso, muitos laboratórios não contam com bancadas ajustáveis em altura, o que pode impedir que estudantes cadeirantes realizem experimentos de forma autônoma. Outro problema é a falta de recursos táteis e modelos tridimensionais que poderiam auxiliar estudantes cegos na compreensão dos conteúdos práticos.

As barreiras à acessibilidade não estão restritas apenas aos laboratórios. Muitas salas de aula do IFBA utilizam lousas de vidro, e a iluminação intensa em algumas dessas salas prejudica a visualização das informações escritas para estudantes com baixa visão. A dificuldade de contraste entre o texto e o fundo da lousa pode comprometer a assimilação do conteúdo e tornar o ambiente excludente para esses estudantes. Nesse sentido, a falta de infraestrutura adequada, como laboratórios sem recursos acessíveis e salas de aula que não contemplam diferentes necessidades visuais e motoras, limita o aprendizado e, conseqüentemente, a preparação desses estudantes para o mundo do trabalho.

No tópico sobre Permanência, são descritas as seguintes diretrizes:

- Assegurar a implantação e execução da Política de Assistência Estudantil, que tem em seu arcabouço princípios e diretrizes orientadoras para a elaboração e implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos com êxito pelos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial; (...)
- Informar e orientar a comunidade acadêmica e familiar acerca dos direitos socioeconômicos que possam assegurar a sua permanência na instituição; (IFBA, 2016, p. 67)

Esse tópico destaca a relevância da Política de Assistência Estudantil como um pilar fundamental para promover a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes no IFBA. Ao integrar princípios que visam a inclusão social, o bem-estar biopsicossocial e a melhoria do desempenho acadêmico, a política busca garantir condições equitativas para todos. Também ressalta a necessidade de orientar a comunidade acadêmica e familiar sobre direitos socioeconômicos.

As políticas de inclusão no IFBA têm o objetivo de garantir o acesso, inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência ao longo dos cursos. Essas políticas envolvem flexibilização curricular, acesso a recursos específicos e a promoção de ambientes acessíveis. No entanto, quando perguntamos a uma docente sobre a eficácia dessas políticas na prática, especialmente no que tange ao suporte de acesso e permanência dos estudantes, a mesma respondeu:

Acredito que essas políticas garantem o acesso, não acredito que garantam a permanência deles. Atualmente estes estudantes podem solicitar flexibilização curricular e isto é um avanço. (P.M, 2024)

Ainda sobre a permanência dos estudantes com deficiência, P.M sugere que:

A permanência desses estudantes precisa ser acompanhada e para isso uma instituição inclusiva precisa ter profissionais suficientes e com tempo suficiente para desenvolverem um bom trabalho. (P.M., 2024)

Essa sugestão se alinha à compreensão de que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas também de permanência e desempenho acadêmico, o que requer um suporte adequado e contínuo. A falta de profissionais ou a sobrecarga de trabalho comprometem a qualidade desse suporte, tornando o acompanhamento mais superficial e menos efetivo. Assim, a fala reforça a importância de um esforço conjunto para estruturar uma educação inclusiva que considere não apenas a presença, mas também a permanência e o desempenho desses estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Além da fala da docente P.M. sobre acesso e permanência, a docente do AEE C.R, compartilha do mesmo sentimento.

Eu acho que os documentos do IFBA, se não garantir os documentos, que não são do IFBA, garantem a inserção. Agora, a vivência do processo de inclusão que os documentos da instituição não garantem, porque eu acho isso, documentos inclusive contraditórios na sua escrita. Eu acho assim, às

vezes até integracionistas e não inclusivos, como é o documento de 2017 [...]. (C.R, 2024).

Dessa forma, é evidente que as políticas de inclusão no IFBA precisam ser aprimoradas para assegurar não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes com deficiência, oferecendo um suporte contínuo e adequado às suas necessidades individuais.

No que se refere ao tópico inclusão, a docente P.M menciona que:

Para que essas políticas funcionem efetivamente, é necessário uma equipe de profissionais que façam parte do processo, desde a entrada deste estudante à instituição, até a conclusão do curso. Atualmente o IFBA dispõe de uma equipe de pedagogos, psicólogos, professores de AEE, técnicos, estagiários muito pequena para dar conta da enorme demanda. Além disso, o professor que está em sala de aula, também precisa contar com uma colaboração permanente de profissionais que ajudem no processo de aprendizagem desses estudantes. (P.M, 2024)

A fala da docente traz à tona um desafio crucial para a inclusão educacional: a insuficiência de profissionais especializados para atender à crescente demanda nas instituições. Isso revela a necessidade de um planejamento estratégico que priorize tanto o aumento da equipe quanto a formação contínua desses profissionais. Além disso, evidencia a importância de uma colaboração efetiva entre todos os atores educacionais, garantindo que o professor em sala de aula não enfrente sozinho as complexidades do processo inclusivo.

Complementarmente, o PPI do IFBA propõe “Desenvolver estudos nos Campi para identificar as causas da evasão com o objetivo de desenvolver políticas locais” (IFBA, 2016, p. 68). Essa medida é fundamental para entender os fatores que levam à desistência dos cursos, possibilitando a criação de políticas específicas e adaptadas às particularidades de cada *campus*. Ao diagnosticar as causas da evasão, sejam elas relacionadas a dificuldades acadêmicas, financeiras, sociais ou pessoais, torna-se viável implementar ações que ofereçam suporte aos estudantes e estratégias para evitar reprovações. Assim, o desenvolvimento de políticas locais eficazes é um passo crucial para garantir o sucesso acadêmico e a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos.

Essa análise se conecta diretamente às propostas do PPI que visam promover a acessibilidade no IFBA, eliminando barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de transporte. Ademais, a adaptação da duração dos cursos e dos currículos,

quando necessária, assegura que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma formação de qualidade.

Outro tópico abordado nas Políticas de Ensino, relacionado aos estudantes com deficiência, é o chamado "Êxito". Nesse tópico, são delineadas as ações que o IFBA deve implementar para atingir o Êxito:

- Utilizar estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos estudantes; (...)
- Adotar medidas de apoio individualizadas e efetivas, quando necessário, que maximizem o desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial; (...)
- Fornecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos professores dos estudantes com deficiência, a fim de facilitar o processo de ensinoaprendizagem, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento profissional dos estudantes; (IFBA, 2013, p.69)

O documento aborda a importância de uma educação inclusiva e personalizada, onde as estratégias pedagógicas devem ser adaptadas às características e necessidades dos estudantes. As medidas de apoio individualizadas visam maximizar o desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial, garantindo que todos os estudantes, especialmente os com deficiência, recebam o suporte necessário para seu desempenho. A oferta de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos professores facilita a implementação dessas adaptações, promovendo uma convivência com a diversidade e incentivando o desenvolvimento profissional dos estudantes.

No entanto, para que a inclusão educacional seja efetiva, é fundamental que o suporte oferecido durante a formação também se estenda à transição para o mercado de trabalho. Apesar dos esforços para garantir uma aprendizagem acessível dentro do ambiente acadêmico, a ausência de iniciativas institucionais voltadas à empregabilidade ainda representa uma lacuna significativa. Além das dificuldades estruturais e curriculares, outro obstáculo é a falta de parcerias formais entre o IFBA e empresas para promover a inserção dos estudantes com deficiência no mundo do trabalho. O estágio, etapa essencial da formação técnica, fica a cargo do próprio estudante, sem suporte institucional para facilitar esse acesso. Em alguns casos, professores indicam oportunidades em empresas de conhecidos, mas sem uma política estruturada ou ações concretas voltadas à empregabilidade desses estudantes.

A ausência de parcerias formais entre o IFBA e empresas reforça as dificuldades de ingresso no mercado. O estágio, etapa essencial para a formação técnica, muitas vezes fica a cargo dos próprios estudantes, sem suporte institucional para garantir oportunidades compatíveis com suas habilidades e necessidades. Embora a legislação determine a reserva de vagas para pessoas com deficiência, isso não significa que o mercado esteja preparado para acolhê-las de forma justa e equitativa.

O PPI consegue alinhar-se com as políticas nacionais ao implementar ações voltadas para a formação de professores, a criação de núcleos de inclusão nos institutos, a eliminação de barreiras, a construção e adaptação curricular, além do acompanhamento especializado para os estudantes que necessitarem.

Outra medida implementada na instituição para promover a permanência e a conclusão dos estudantes, tanto com quanto sem deficiência, são as Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Essa política é definida como:

Parágrafo Único: A Política de Assistência Estudantil do IFBA se constitui num arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial. (IFBA, 2016, p.2)

A referida Política contempla 03 (três) eixos: Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE): destina-se a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica; Programas Universais: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocráticos; Programas Complementares: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, devendo a sua participação estar condicionada a questões socioeconômicas e/ou meritocráticas (IFBA, 2016)

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) é o único eixo com critérios de vulnerabilidade socioeconômica para participação. O PAAE oferece bolsas e auxílios financeiros. Segundo a política, as categorias de bolsas e auxílios são as seguintes:

- Auxílio Transporte: custeio do deslocamento do estudante no trajeto domicílio x Instituição de ensino. Valor do auxílio financeiro corresponde a 20% do salário mínimo vigente (para os residentes no mesmo município do campus) ou a 30% (para os que residem em municípios ou distritos diferentes);
- Auxílio Moradia: fornece auxílio financeiro para contribuir com despesas mensais referentes à moradia do estudante oriundo de outros municípios e/ou que sejam naturais do município onde se localiza o Campus, mas não possuem vínculos familiares. Valor do auxílio é igual ou inferior a meio salário mínimo vigente e não necessariamente cobrirá o valor total dos gastos com moradia;
- [...] Auxílio Alimentação: oferta de uma refeição diária ao estudante, podendo ser o almoço e o jantar.
- Bolsas de Estudo: concede bolsa de estudo, buscando um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas do estudante. O valor do auxílio é igual a meio salário mínimo vigente. (IFBA, 2016).

A presença do PAAE como uma política para incentivar a retenção de estudantes com e sem deficiência tem auxiliado na melhoria das condições de aprendizagem e participação acadêmica desses estudantes. Isso ocorre porque o programa facilita a resolução de questões fundamentais para o acesso e a continuidade dos estudos, como transporte e alimentação.

A Política de Assistência Estudantil contempla, dentre seus programas universais, o Programa de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas. Este programa tem por finalidade garantir as condições específicas que permitam a esses estudantes o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Instituição. Algumas competências desse programa estão transcritas abaixo:

I - estimular o desenvolvimento da cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e linguísticas na Instituição; (IFBA, 2016)

Essa ação evidencia a importância de uma abordagem holística para a inclusão, que vai além da adaptação física dos espaços e abrange também as atitudes e práticas pedagógicas onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, promovendo o desenvolvimento de um senso de pertencimento para todos os estudantes. Nesse contexto, os parágrafos III e IV refletem ações essenciais para a implementação eficaz de políticas inclusivas no Instituto, com foco no desenvolvimento de uma educação acessível e adaptada para estudantes com necessidades específicas.

No parágrafo III, a ênfase está na formação dos servidores, com o objetivo de garantir que os profissionais envolvidos no ensino estejam preparados para

desenvolver metodologias específicas e adaptar materiais às necessidades dos estudantes.

O parágrafo IV complementa essa proposta ao abordar a viabilização de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos. Esse ponto destaca a importância de proporcionar ferramentas que facilitem a acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem, como tecnologias assistivas, adaptações de conteúdo e estratégias pedagógicas diferenciadas. Além disso, o parágrafo menciona o desenvolvimento profissional dos estudantes, o que sugere que o processo educativo vai além da adaptação das condições de aprendizagem, buscando também preparar os estudantes para uma convivência social mais ampla e para o mercado de trabalho. Outras competências abordadas são:

V - possibilitar ações de orientação à comunidade acadêmica e aos familiares dos estudantes com necessidades específicas sobre as alternativas mais apropriadas à adaptação e melhor desenvolvimento dos mesmos;

VI - apoiar ou realizar eventos como seminários e palestras, entre outros, sobre inclusão e acessibilidade para implantação, divulgação e fortalecimento das políticas voltadas aos estudantes com necessidades específicas. (IFBA, 2016)

Essas diretrizes evidenciam o compromisso do IFBA com a construção de uma cultura inclusiva que envolve tanto a comunidade acadêmica quanto as famílias dos estudantes. Ao promover a orientação e o apoio contínuo, o instituto busca não apenas adaptar-se às necessidades dos estudantes com deficiência, mas também sensibilizar todos os envolvidos no processo educacional. A realização de eventos como seminários e palestras, por sua vez, visa criar espaços de reflexão e debate sobre a inclusão, fomentando uma maior conscientização sobre a importância da acessibilidade e das práticas inclusivas em todos os aspectos da vida acadêmica.

Nesse contexto, a Política de Assistência Estudantil do IFBA se alinha ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido pelo Decreto nº 7.234/2010, reconhecendo que as condições de vulnerabilidade socioeconômica e as desigualdades sociais impactam diretamente na permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Ambas as políticas partem do princípio de que as condições de vulnerabilidade socioeconômica e as desigualdades sociais interferem na continuidade dos jovens nas instituições de ensino, com o objetivo de melhorar essas condições. Embora compartilhem metas e iniciativas, como nas áreas de

alimentação, transporte, cultura, esporte e lazer, saúde, apoio pedagógico e acesso para estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, também apresentam diferenças significativas. Por exemplo, a Política de Assistência Estudantil do IFBA não contempla ações de moradia estudantil (apenas o auxílio-moradia) e de creche. Por outro lado, ao contrário do PNAES, ela inclui iniciativas voltadas ao apoio psicológico, à educação para a diversidade e à formação cidadã. (BRASIL, 2010; IFBA, 2016)

A Resolução nº 30 de 2017, que aborda a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas, fornece diretrizes detalhadas para garantir a inclusão dos estudantes. Além disso, a resolução estabelece orientações específicas para os procedimentos a serem adotados em casos de reprovação de estudantes com deficiência, assegurando que suas necessidades sejam devidamente consideradas.

Art. 8º - Aos discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que sejam reprovados deverá ter assegurada sua renovação de matrícula, uma vez que, conforme legislação vigente, é assegurada a este público o tempo diferenciado para a conclusão do curso.

A medida é uma forma de assegurar que esses estudantes tenham o tempo necessário para concluir o curso, respeitando suas necessidades específicas e assegurando a equidade no acesso e na permanência na educação superior. A renovação da matrícula, portanto, é uma estratégia fundamental para proporcionar condições de aprendizagem adequadas, permitindo que esses estudantes concluam sua trajetória acadêmica sem sofrer penalizações adicionais por suas particularidades.

O Art. 7, traz a importância de os estudantes com Necessidades Específicas terem acesso a adaptações/flexibilização nos currículos, projetos e práticas docentes, visando garantir seu pleno acesso. O Art. 13 assegura aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento um tempo estendido para a realização das atividades avaliativas, além de considerar o nível de dificuldade.

As Normas Acadêmicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFBA (2022), foi aprovada em 18 de Agosto de 2022. Este documento estabelece diretrizes e regulamentos para o funcionamento dos cursos técnicos oferecidos pela instituição.

A Resolução CONSUP/IFBA nº 92, de 15 de março de 2023, marcou um avanço significativo ao instituir a Avaliação Biopsicossocial no IFBA, que passou a ser aplicada a partir de 20 de março de 2023. Este procedimento busca verificar as condições de deficiência dos candidatos que concorrem a vagas reservadas para pessoas com deficiência, complementando o laudo médico. Além disso, de acordo com o que determina a resolução mencionada, a avaliação biopsicossocial é fundamental para garantir um diagnóstico mais completo, abrangendo aspectos biológicos, psicológicos e sociais, proporcionando uma visão mais holística da situação do candidato.

A banca responsável pela avaliação biopsicossocial é composta por uma equipe interdisciplinar altamente qualificada, composta por: um coordenador da CAPNE no *campus*, médico, psicólogo, assistente social e docente de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado (AEE) (IFBA, 2023). A composição diversificada visa assegurar que cada dimensão relevante do processo de inclusão seja cuidadosamente considerada, garantindo uma análise completa e justa das condições de deficiência dos candidatos.

No entanto, a implementação tardia desse mecanismo de avaliação levanta reflexões sobre as consequências práticas dessa demora. Ao adotar as bancas biopsicossociais apenas em 2023, o IFBA pode ter deixado de atender, por muitos anos, às necessidades de candidatos que enfrentam barreiras para comprovar sua deficiência de forma adequada e holística. Antes da adoção dessa abordagem, o foco exclusivo no laudo médico possivelmente desconsiderava aspectos contextuais e subjetivos fundamentais, como a interação entre a deficiência e as condições sociais ou psicológicas do indivíduo.

Essa lacuna no processo de avaliação pode ter gerado exclusões ou injustiças, impedindo que estudantes elegíveis tivessem acesso às vagas reservadas. Além disso, atrasos na implementação de políticas inclusivas, como as bancas biopsicossociais, comprometem a efetividade das ações afirmativas e dificultam a redução das desigualdades no acesso à educação. Assim, é essencial que a instituição reflita sobre o impacto das práticas anteriores e adote medidas proativas para corrigir eventuais danos causados pela ausência desse mecanismo.

Com isso, este capítulo abordou as políticas educacionais direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência nos Institutos Federais, destacando a importância de estratégias como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e

o papel da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE). Os avanços nas políticas foram reconhecidos, mas também foram identificadas limitações, como a escassez de formação continuada para docentes e a insuficiência de recursos estruturais. Conclui-se que a consolidação de uma inclusão efetiva requer não apenas investimentos em infraestrutura, mas também um compromisso contínuo com a formação de profissionais e o fortalecimento da articulação entre setores institucionais. O impacto específico do AEE é detalhado no próximo subcapítulo.

4.1 O papel do atendimento educacional especializado na educação especial com perspectiva inclusiva

Para contextualizar a relevância do AEE, apresentamos anteriormente o percurso histórico da Educação Especial no Brasil. Inicialmente, a história de Pessoas com Deficiência foi marcada por um modelo assistencialista, que limitava a educação dessas pessoas a instituições segregadas. Entretanto, com o passar do tempo, a Educação Especial evoluiu significativamente, especialmente após a Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação à todos. A partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca (1994) e as legislações nacionais, como a LDB (1996), iniciou-se a transição para o modelo inclusivo, consolidado por políticas como a PNEEPEI (2008) e o Decreto nº 7.611/2011.

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, com o foco no atendimento educacional especializado, e dá outras providências relacionadas à inclusão escolar. Em seu escopo, reforça a obrigatoriedade do Estado em garantir um sistema de ensino inclusivo, abrangendo todos os níveis educacionais, e assegurando que esse processo seja isento de discriminação, pautado no princípio da igualdade de oportunidades.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é definido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destaca como uma estratégia essencial para garantir que os estudantes com necessidades específicas recebam o suporte adequado, proporcionando uma educação mais equitativa. Sua flexibilidade, ao ser oferecido de maneira complementar ou suplementar, possibilita que os estudantes recebam o tipo de apoio necessário conforme sua realidade, sem comprometer sua inclusão nas turmas regulares. Além disso, o AEE não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também reforça a importância de uma educação personalizada, considerando as diferentes formas de aprender de cada estudante.

No caso dos estudantes com deficiência, o AEE atua de forma complementar, promovendo apoio adicional às suas atividades escolares regulares. Esse suporte pode ser oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais, onde ferramentas e estratégias pedagógicas são disponibilizadas para eliminar barreiras e facilitar o aprendizado. Por outro lado, para estudantes com altas habilidades ou superdotação, o AEE é oferecido de forma suplementar, buscando enriquecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse contexto, a realização do primeiro concurso público para professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFBA, ocorreu em 2022, e marcou um importante avanço no que diz respeito à efetivação da inclusão educacional. Esse concurso, regulamentado pelo Edital 02/2022 - Concurso Público para Provimento de Vagas de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica⁵.

Ainda segundo o decreto, “[...] considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Essa legislação representa um marco na promoção do direito à educação, enfatizando a necessidade de políticas e práticas que favoreçam o pleno acesso, a permanência e o desempenho acadêmico desse público nas instituições de ensino.

No contexto do IFBA, a docente atuante no AEE destaca o perfil predominante dos estudantes atendidos pelo programa, afirmando: "O perfil que eu estou atendendo mais são estudantes autistas e estudantes com deficiência intelectual (C.R, 2024)." Essa informação revela uma concentração significativa de

⁵Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/processos-seletivos/professor/efetivo/2022>> Acesso: 10/12/2024.

atendimentos voltados para esses dois grupos, o que pode indicar uma demanda maior relacionada a essas condições no *campus*.

Ainda segundo o decreto, a educação especial deve assegurar serviços de atendimento educacional especializado ao estudante com intuito de anular as barreiras que possam desencadear alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Dentre os objetivos estabelecidos no AEE estão a efetivação de acesso, participação, aprendizagem, disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos e condições de avanço nas modalidades e níveis de ensino.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011)

Sobre as matrículas em salas comuns, o Art. 14 do Decreto nº 7.611/2011 esclarece que: §1º Serão considerados, para educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011).

Segundo especialistas em Educação Especial, apesar do número de estudantes com deficiência nas redes comuns de ensino ter aumentado, os desafios para se atingir a inclusão efetiva ainda são numerosos, sendo um exemplo claro disso o comprometimento da equipe escolar que acolhe esses estudantes. A inclusão educacional, nesse sentido, é um processo complexo que exige não apenas a articulação de diferentes segmentos do sistema educacional, mas também a capacidade de atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou outras demandas educacionais específicas. Diante desse cenário, emerge o desafio de estabelecer uma relação clara e complementar entre a educação especial e a escola comum, ressaltando que essa interação não deve ser entendida como uma substituição ou sobreposição de funções, mas como uma parceria que enriquece a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, Bolzan e Jesus (2015) destacam que:

Diante de todos os acontecimentos envolvendo o processo de inclusão, tanto de seus mecanismos legais como de sua obrigatoriedade, o desafio maior é tornar claro o papel das escolas comuns e da educação especial, pois se entende que uma educação para todos não nega nenhuma delas e os compromissos educacionais não podem sobrepor nem substituir uma à outra, pelo contrário, cabe à educação especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que possibilitará a construção do saber universal. (p. 227)

A reflexão de Bolzan e Jesus (2015) reforça a importância de uma abordagem colaborativa e integrada entre a educação especial e a escola comum, evidenciando que ambas desempenham papéis complementares no processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer o saber particular como ponto de partida para a construção do saber universal, a educação especial com perspectiva inclusiva contribui para que os estudantes com necessidades específicas sejam incluídos em um espaço de aprendizado comum, onde a diversidade é valorizada e potencializada. Esse entendimento amplia a perspectiva de inclusão, ao destacar que a educação especial não deve ser tratada como um sistema paralelo, mas como um suporte essencial para a equidade no ambiente escolar.

Nesse contexto, Borges e Santos (2015) destacam que uma escola inclusiva também é aquela que pensa de forma coletiva e constrói suas possibilidades por meio de um processo educativo comum, cooperativo e participativo. Esse enfoque ressalta que a inclusão não se limita à presença física dos estudantes na escola, mas exige práticas colaborativas e o envolvimento de todos os atores escolares para criar um ambiente que respeite e valorize a diversidade.

Quando perguntado a docente do AEE, se todos os estudantes da Educação Especial do IFBA são atendido pelo AEE, descreve a realidade do atendimento especializado da seguinte forma:

Não, os estudantes da Educação Especial, que são pessoas com deficiência, altas habilidades e os estudantes TEA. O número dentro do IFBA só de pessoas com deficiência e TEA está em torno de 165 estudantes. Sendo, 62 do Integrado. Então, se todos eles desejarem o AEE, não teria como nós conseguirmos fazer o atendimento, né, uma vez que a gente tem 16 horas-aula. Então, a seleção tá sendo bem assim difícil, vindo os estudantes que têm questões de acessibilidades mais complexas, que estão passando por questões muito de reprovação. Então, a CAPNE e a DE fazem essa seleção e, a partir do estudo de caso e o aceite do aluno, eles ingressam ou não no AEE com a gente. (C.R, 2024)

A fala destaca um desafio comum enfrentado por instituições de ensino ao oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE): a limitação de recursos

em relação à demanda. A dificuldade de atender a todos os estudantes que necessitam do AEE é acentuada pelo número elevado de estudantes com necessidades específicas, como deficiência, altas habilidades e TEA, e pela escassez de tempo disponível para o atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel central na garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua implementação requer um espaço adequado e devidamente equipado, que permita a realização de atividades voltadas às necessidades específicas desses estudantes. Nesse contexto, a sala de recursos emerge como um ambiente fundamental, cuja estrutura e organização precisam ser cuidadosamente planejadas para proporcionar condições de acessibilidade, desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, Machado (2015) define a SRM como:

[...] é um espaço pedagógico com recursos, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no contraturno escolar. (p. 241)

Essa definição reforça a importância da sala de recursos como um espaço pedagógico intencionalmente preparado para atender às especificidades de cada estudante. Mais do que um local físico, a sala de recursos deve ser compreendida como um ponto de apoio que promove a inclusão e possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para sua autonomia e integração no contexto escolar e social. Além disso, sua organização no contraturno escolar assegura que as atividades realizadas no AEE complementem e suplementem o currículo comum de ensino, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Sobre o atendimento da SRM, Fonseca (2015) define que:

No que se refere ao atendimento da sala de recursos, resume-se ao número de 15 a 20 alunos por turma, sendo que o atendimento pode ser coletivo (até oito alunos por grupo), devendo ser individualizado quando o aluno demandar apoio intenso e diferenciado do grupo; atendimento organizado em módulos de 50 minutos a até 2 horas/dia. (p. 217)

A estrutura descrita para o atendimento em sala de recursos revela a importância de personalizar o ensino conforme a demanda dos estudantes, garantindo um suporte adequado para o desenvolvimento pleno de suas

capacidades. O número reduzido de estudantes por turma possibilita um atendimento mais individualizado, especialmente para aqueles que necessitam de apoio intensivo e diferenciado. Além disso, a organização em módulos de 50 minutos a até 2 horas por dia permite uma adaptação eficiente às necessidades educativas, respeitando o tempo e a progressão individual de cada estudante.

A docente explica que a seleção dos estudantes para o AEE é realizada em parceria entre a CAPNE e a Diretoria de Ensino (DE), garantindo uma definição criteriosa dos atendidos. Esse processo envolve a análise de um estudo de caso, para identificar quais estudantes apresentam as demandas mais urgentes e complexas, principalmente aqueles que enfrentam maiores dificuldades para acessar o conteúdo educacional ou que estão em risco de reprovação. Esse critério de seleção implica em uma priorização de alguns estudantes, excluindo aqueles que, embora também necessitem de apoio, não se enquadram nas necessidades mais evidentes de intervenção imediata.

Além disso, a docente também considera o aceite do estudante para garantir que eles realmente desejam participar do AEE, algo que a docente vê como fundamental para garantir que as escolhas dos estudantes sejam respeitadas. Ela menciona: “Nós temos estudantes autistas que estão caminhando, por exemplo, bem na sala comum e não têm demandas de AEE (C.R., 2024)”.

Esse ponto é crucial para entender que, embora o estudante faça parte do público da Educação Especial, nem todos necessitam do atendimento especializado. O AEE deve ser adaptado às necessidades individuais de cada estudante, reconhecendo que nem todos os estudantes com deficiência requerem um modelo único de apoio. Assim, a intervenção deve ser vista como uma construção conjunta entre o estudante, sua família e os profissionais, garantindo que os estudantes tenham a oportunidade de escolher o modelo de apoio que melhor se adapta às suas demandas educacionais.

O desafio da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos, respeitando a diversidade de cada estudantes. Como sugere Guimarães (2003, p.44) Na educação inclusiva não se espera que a Pessoa com Deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela. Nesse sentido, concordamos com o autor ao reconhecer que a escola tem a função de possibilitar que as pessoas se apropriem do conhecimento científico e

gerem novos saberes, utilizando os instrumentos desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo, sempre levando em conta suas próprias limitações.

Diante do exposto, é evidente que o decreto em questão reforça o compromisso com a efetivação da educação inclusiva e equitativa, utilizando como um dos meios para o objetivo exposto o AEE. Portanto, é essencial que as políticas educacionais estejam alinhadas com esses objetivos, visando criar um ambiente educacional que promova a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, sem discriminação. Nesse sentido, a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA, no Art. 06, estabelece que o instituto deve garantir aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades específicas o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, a docente do AEE, ao analisar as políticas internas de inclusão do IFBA, revelam uma crítica contundente sobre a efetividade dessas políticas no contexto do *campus*. Ela aponta que, embora os documentos externos garantam a inserção dos estudantes, a vivência do processo de inclusão ainda não está adequadamente garantida pelos documentos institucionais.

Os documentos internos do IFBA, para a docente, são vistos como insuficientes para promover a inclusão efetiva no cotidiano acadêmico. Um exemplo emblemático mencionado por ela é o documento de referência de acessibilidade de 2015, que ela descreve como segregador e integracionista, em oposição à perspectiva inclusiva contemporânea. A menção à abordagem de adaptação curricular, considerada ultrapassada e desalinhada com a inclusão plena, reforça essa crítica, mostrando como o IFBA, apesar de algumas iniciativas, ainda enfrenta desafios estruturais e conceituais na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, quando questionada se há efetividade das políticas do IFBA, relata que:

Não, eu acho que, inclusive, os documentos do IFBA precisam ser atualizados, ser revisados, colocar perspectiva inclusiva dentro do documento, porque nem sempre está escrito com as perspectivas inclusivas de integração ou segregação. (C.R., 2024)

Essa crítica evidencia que, sem a revisão e a atualização dos documentos institucionais, as políticas inclusivas correm o risco de perpetuar desigualdades e exclusões dentro da instituição. Para que o AEE possa cumprir seu papel como instrumento de inclusão, é indispensável que o IFBA adote uma postura mais proativa e atualizada, promovendo revisões periódicas de suas políticas e qualificando sua equipe para garantir a coerência entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas inclusivas.

A integração de uma perspectiva inclusiva não deve se limitar ao campo discursivo; ela deve ser evidenciada em ações concretas, desde a estruturação de políticas até sua implementação no cotidiano escolar. Conseqüentemente, por existir essas lacunas na efetividade das políticas internas da Instituição, a docente reflete sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes público da Educação Especial para concluir seus cursos no IFBA. Ela explica: "Eu acho que justamente o que eles enfrentam em comum é a falta de crença de que eles conseguem manifestar o que entenderam [...]."

Segundo a docente, a maior barreira que os estudantes enfrentam é a falta de comunicação entre o estudante e o professor. Essa dificuldade decorre tanto da falta de abertura e conhecimento dos professores em lidar com esses estudantes, quanto da timidez ou introspectividade dos próprios estudantes. Essa lacuna comunicacional prejudica não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também sua permanência na instituição.

A docente do AEE, ao ser questionada sobre a repetência e a desistência de estudantes com deficiência no IFBA, destacou:

Sim, existe um número muito alto de alunos repetentes, e isso também envolve os estudantes sem deficiência e com deficiência, mas ainda mais nós temos estudantes lá que têm 10 anos dentro do IFBA com deficiência intelectual. Existem estudantes com 4 anos dentro do IFBA na mesma série [...]. (C.R, 2024)

A repetência prolongada de estudantes com deficiência, com casos extremos de permanência de até 10 anos em uma mesma instituição, é um indicativo claro de lacunas no acolhimento e na acessibilidade pedagógica. Esses casos podem estar relacionados tanto à falta de acolhimento por parte dos professores do ambiente

comum de ensino quanto à ausência de recursos e adaptações que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Esse cenário é particularmente grave, pois a permanência prolongada em um mesmo nível de ensino compromete o desenvolvimento acadêmico e psicológico do estudante, podendo levar à desistência ou evasão escolar. Outro ponto relevante levantado pela fala da docente é a generalização do problema da repetência para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Isso indica que o desafio vai além da inclusão, refletindo um problema sistêmico na estrutura pedagógica e no modelo de ensino do IFBA.

Assim, para além do AEE, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, define quais são os serviços que a Educação Especial deve desenvolver. Dentre eles estão: O Atendimento Educacional Especializado, a Sala de Recursos Multifuncionais, Intérprete de Libras e Tecnologias Assistivas.

A PNEEPEI (2008) indica que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (PNEEPEI, 2008, p. 13)

O trecho evidencia a complexidade e a abrangência da atuação do professor na educação especial, destacando a necessidade de uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada. Essa formação deve contemplar conhecimentos gerais sobre docência e aspectos específicos da educação especial, proporcionando ao profissional habilidades que vão além da sala de aula tradicional. A ênfase na interdisciplinaridade e na interação entre diferentes contextos educacionais reforça o papel do professor como mediador de processos inclusivos, não apenas em salas comuns, mas também em ambientes especializados, como salas de recursos, centros de atendimento e núcleos de acessibilidade.

A função docente e a formação para o cargo também são previstas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação

Básica. O Art. 12 indica que o profissional que atue nesse atendimento “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (p.3).

As atribuições ao professor de Educação Especial que irá atuar nesse serviço de apoio à inclusão escolar estão estabelecidas também são estabelecidas nas diretrizes e, dentre as diversas funções elencadas ao professor de Educação Especial, merece destaque a atribuição: “V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade. (p.3)”

Esse inciso destaca a necessidade de colaboração entre diferentes áreas para a formulação de estratégias e a disponibilização de recursos de acessibilidade. Essa orientação reflete a compreensão de que a inclusão educacional não é responsabilidade exclusiva do setor educacional, mas requer a articulação com outros setores, como saúde, assistência social, transporte e tecnologia, para atender às necessidades diversas dos estudantes.

A intersectorialidade é um princípio essencial para a superação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência ou necessidades específicas. Por meio de parcerias, é possível viabilizar o acesso a tecnologias assistivas, adaptações arquitetônicas, suporte terapêutico e outros recursos indispensáveis para garantir condições equitativas de aprendizagem e convivência no ambiente escolar.

No entanto, embora a legislação brasileira reconheça a importância dessa formação, os educadores enfrentam desafios consideráveis para adquirirem as competências necessárias para atender às diversas demandas de estudantes da Educação Especial. Primeiramente, um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores está na formação inicial e continuada. A formação inicial, muitas vezes, é generalista e não contempla em profundidade as necessidades educacionais específicas de cada tipo de deficiência ou transtorno. A formação continuada é essencial para que os professores possam enfrentar os desafios impostos pela inclusão educacional e atender adequadamente às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em um cenário em que a formação inicial muitas vezes não aborda com profundidade as práticas inclusivas, alternativas de formação continuada tornam-se indispensáveis para a qualificação docente.

Nesse contexto, Victor (2015) destaca-se o papel de iniciativas que buscam ampliar o alcance e a qualidade da formação dos professores que atuam em salas de recursos multifuncionais e classes comuns do ensino regular.

Contudo, no que tange à formação continuada, as alternativas encontradas pelos professores que atuam nos estados, municípios, distritos e instituições filantrópicas e sem fins lucrativos têm sido os cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela rede nacional de formação continuada de professores na educação básica (Renafor), que visam a apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e em classes comuns do ensino regular, em parceria com instituições públicas de educação superior (Ipes). (p. 21)

Essas iniciativas, oferecidas em diferentes modalidades, ampliam as possibilidades de acesso à formação continuada, especialmente para professores que enfrentam desafios logísticos e financeiros. A parceria com instituições públicas de educação superior garante que os conteúdos abordados sejam respaldados por pesquisas e práticas pedagógicas atualizadas, promovendo uma formação mais qualificada. Contudo, é fundamental que tais programas não apenas qualifiquem os professores para atuar de maneira técnica, mas também fomentem reflexões críticas sobre as práticas inclusivas.

Essas iniciativas, embora gratuitas e relevantes, nem sempre contemplam a totalidade dos professores que necessitam de formação continuada. O alcance limitado dos programas oferecidos pelo poder público acaba por deixar lacunas importantes, o que leva muitos docentes a buscar, por conta própria, especializações e cursos que atendam às demandas de sua prática profissional. Essa busca, frequentemente motivada por afinidade ou gosto pessoal pela área da Educação Especial, reflete um compromisso individual que nem sempre é amparado por políticas públicas estruturadas.

A entrevista realizada com uma docente atuante no AEE revela um aspecto importante sobre a formação dos professores do ambiente comum de ensino. Quando questionada sobre a preparação dos docentes para trabalhar com estudantes com deficiência, ela respondeu:

Não é função de um professor estar preparado para trabalhar com pessoas com deficiência, porque nós não somos uma máquina que se forma para trabalhar com aquele programa, nós somos seres humanos. Eu acho que os

professores da sala comum não tiveram formação para compreender os recursos que nós utilizamos. [...] eu acho que esses recursos não fizeram parte da formação dele, né, e depois eles também não buscaram isso. Mas, à medida que nós estamos conversando com eles em reunião, em conselho, eu já percebo um professor aqui, outro ali, já compreendendo ou buscando compreender. (C.R., 2024)

Partindo desse contexto, a docente do ambiente comum de ensino apresenta algumas das suas estratégias adotadas na sala de aula.

Procuro, dentro das possibilidades oferecidas pela instituição e dentro de uma sala de aula com 49 estudantes que precisam ser atendidos, diversificar estratégias para que estes estudantes se sintam incluídos. A promoção de trabalhos em equipe, as adaptações feitas durante as aulas e nos materiais didáticos, os trabalhos de discussão e um acompanhamento individualizado buscam favorecer o desempenho acadêmico dos estudantes citados. As estratégias são bem específicas para a área de conhecimento que trabalhamos no Curso de Geologia. (P.M., 2024)

Assim, enquanto a primeira fala aborda a necessidade de uma formação mais abrangente e humanizada para o trabalho com estudantes com deficiência, a segunda demonstra como, mesmo diante de limitações formativas, os docentes procuram desenvolver estratégias para promover a inclusão. Ambas as abordagens destacam a complexidade e a necessidade de equilíbrio entre formação, estratégias pedagógicas e recursos disponíveis para a efetividade da inclusão. Um ponto em comum entre as falas é a evidência de que a formação inicial e continuada dos professores do ambiente comum de ensino deve ser uma prioridade institucional para promover a inclusão.

Contudo, há um contraponto preocupante: a resistência de muitos professores em aceitar e implementar práticas inclusivas, muitas vezes expressando argumentos contrários que, nas palavras da entrevistada, chegam a "demolir o processo de inclusão". Essa rejeição é sentida como algo profundamente desafiador, não apenas no contexto profissional, mas também no pessoal, pois ressoa com as experiências da própria entrevistada relacionadas à segregação e exclusão. Ela menciona: "Às vezes, eu fico muito triste com isso também, porque isso embaralha com a minha história de inclusão. Então, é por isso que é bastante desafiador (C.R., 2024)."

Ainda neste contexto de formação continuada, quando ambas professoras (AEE e sala comum de ensino) são questionadas se existem ofertas por parte da instituição, responderam:

Docente do AEE:

Eu não tenho, assim, conhecimento disso não. Eu sei que, desde quando eu cheguei, eu proponho e ainda não foi fechado com nenhum departamento.

Eu vejo que promove muito para a comunidade externa, enquanto extensão, mas é como se fosse casa de ferreiro, espeto de pau. Ao meu ver, a gente faz formação para os de fora e os de dentro são extremamente capacitistas e excludentes. (C. R., 2024)

Docente do ambiente comum de ensino:

[...] Entendo que os docentes que acompanham diariamente estes estudantes precisam ser orientados de forma mais efetiva, talvez cursos. Vale ressaltar que a instituição esporadicamente oferece alguns treinamentos, mas a carga horária de trabalho do docente não permite sua total participação. A tentativa de estar presente nestes "treinamentos" atrapalha o andamento de suas atividades obrigatórias, as quais a instituição determina prazos para sua conclusão. Fica difícil participar, se no dia seguinte o docente é cobrado pelo que ele deixou de fazer para estar no treinamento. (P.M., 2024)

Ao analisar as falas das docentes sobre a formação continuada ofertada pela instituição, podemos perceber diferenças significativas nas percepções e experiências vividas por cada uma.

A primeira docente, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstra insatisfação com a oferta de formação continuada. Segundo ela, embora haja propostas de formação externa, destinadas à comunidade, a instituição parece não focar em formar seus próprios professores internos. A metáfora utilizada pela docente, "casa de ferreiro, espeto de pau", reforça a percepção de que a formação oferecida não atende às reais necessidades dos professores que trabalham diretamente com os estudantes com deficiência. Ela aponta que, mesmo se disponibilizando para ministrar os cursos, as propostas ainda não foram concretizadas em parceria com outros departamentos internos, e sente uma distância entre a teoria promovida nas formações e a prática capacitista e excludente vivenciada no cotidiano escolar.

Por outro lado, a fala da docente P.M se concentra na formação dos professores que atuam diretamente com estudantes com deficiência, ressaltando a importância da formação continuada para esses profissionais. No entanto, uma crítica pertinente é que a formação necessária para a efetivação da inclusão não deve ser restrita apenas aos docentes que lidam diretamente com esses estudantes, mas sim a todos os profissionais da instituição. Isso inclui administrativos, técnicos e até mesmo os professores do ensino regular, que desempenham um papel

fundamental na integração e no desenvolvimento das estratégias pedagógicas inclusivas.

Outro serviço a ser ofertado na Educação Especial é a Sala de Recursos. De acordo com o Decreto 7.611/2011, essa sala é caracterizada por ser um espaço escolar multifuncional e personalizado onde oferece suporte aos estudantes da educação especial, ou seja, o espaço é responsável por produzir e disponibilizar materiais, equipamentos e recursos pedagógicos específicos para atender a cada especificidade. Sendo assim, uma das principais ferramentas para o processo da educação inclusiva, oferecendo apoio especializado aos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas. Contudo, a eficácia da Sala de Recursos depende não só de sua estrutura física e de recursos pedagógicos, mas também de como é organizada e utilizada, sendo necessária a articulação entre diferentes fatores para garantir que o processo de inclusão seja efetivo.

É fundamental destacar que a Sala de Recursos não deve ser vista como um espaço isolado, mas sim como um espaço de suporte contínuo e adaptado ao processo de aprendizagem dos estudantes. Ela deve funcionar como um apoio que potencializa a participação dos estudantes nas atividades da sala de aula convencional, com adaptações pedagógicas que atendem às suas necessidades específicas. É nesse contexto que o atendimento educacional especializado (AEE) se torna crucial, pois a Sala de Recursos deve ser equipada com materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e profissionais especializados para atender às diferentes especificidades de cada estudante.

Sobre a SRM, Fonseca (2015) orienta:

[...] a abordagem na sala de recursos não pode ser confundida com uma mera aula de reforço (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com o atendimento clínico, tão pouco um espaço de socialização. Reafirma-se o caráter pedagógico desse atendimento, cujo objetivo é suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, levar o aluno à sua própria emancipação, garantindo, assim, uma plena convivência social, possibilitando a afirmação da proposta inclusivista, que é a de educar com qualidade e promover o princípio da equidade. (p.218)

A abordagem na sala de recursos, conforme ressaltado na citação, enfatiza um modelo pedagógico que vai além do simples reforço ou atendimento clínico, promovendo um ambiente onde os estudantes podem desenvolver habilidades que

favorecem tanto o aprendizado quanto a autonomia. Dessa forma, os recursos e estratégias oferecidos desempenham um papel crucial não apenas na superação de desafios acadêmicos, mas também na preparação desses estudantes para uma participação mais plena e ativa na sociedade.

No IFBA, a implementação do AEE enfrenta desafios significativos, que vão além das dificuldades relacionadas à adaptação pedagógica, à disponibilização de recursos didáticos e à garantia de acessibilidade. Esses problemas tornam-se ainda mais evidentes na interação entre o AEE e o ensino regular. A docente do AEE, ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas, destaca um aspecto central: "O maior desafio que eu encontro junto aos estudantes é a interlocução com seus professores do ambiente comum de ensino, desmistificar, né, o capacitismo e desmistificar o que a pessoa com deficiência é incapaz de aprender (C.R., 2024)." Essa fala evidencia a necessidade de uma abordagem colaborativa e sensibilizada, que não apenas promova adaptações estruturais, mas também combata preconceitos e reveja práticas pedagógicas excludentes.

Nesse contexto, segundo Borges e Santos (2015), a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum emerge como uma estratégia indispensável para superar esses desafios. Quando o professor especializado e o professor do ambiente comum de ensino trabalham em conjunto, alinham conhecimentos pedagógicos e estratégias adaptadas, oferecendo um suporte mais direcionado ao estudante, proporcionando o acesso, ensino-aprendizagem de qualidade permanência na escola. Esse esforço conjunto pode mitigar a repetência prolongada, proporcionando o suporte necessário para que o estudante avance em sua trajetória acadêmica de maneira significativa.

Além da preocupação mencionada acima, a docente aponta um desafio pessoal relacionado à conciliação entre suas próprias necessidades de acessibilidade e as demandas do trabalho:

Em relação a mim, eu vejo como desafio também esse apoio, né, enquanto pessoa com deficiência. Eu percebo que eu tive que lutar para ser um profissional de apoio, mas o profissional de apoio não foi vindo com uma seleção que eu pudesse descrever qual o perfil que poderia ter, né, como um domínio de tecnologia assistiva, como domínio de informática. (C.R., 2024)

Essa sobreposição de responsabilidades reflete a ausência de um suporte institucional adequado, como o fornecimento de profissionais de apoio devidamente especializados para atender tanto às necessidades do docente quanto às dos estudantes. A ausência de critérios claros para a seleção desses profissionais é destacada, indicando a falta de preparação específica em áreas como tecnologias assistivas e informática.

Esses desafios estruturais e a falta de recursos adequados impactam diretamente a efetividade da Sala de Recursos, que deveria ser um espaço de suporte contínuo para a aprendizagem dos estudantes. A sobrecarga de responsabilidades, a escassez de recursos e de apoio institucional é uma barreira significativa que prejudica a qualidade do AEE e, conseqüentemente, a inclusão acadêmica e social desses estudantes.

Através do atendimento especializado, o estudante pode superar barreiras de aprendizagem, desenvolver habilidades e competências que seriam inacessíveis em um modelo de ensino tradicional, e, o mais importante, garantir sua inclusão social e acadêmica. Ao fornecer um atendimento individualizado, a Sala de Recursos pode ser o ambiente ideal para o estudante aprender no seu ritmo e de acordo com suas necessidades, possibilitando sua participação ativa nas atividades escolares e na convivência com os demais colegas.

Um exemplo claro disso pode ser observado na experiência relatada pelo/a docente atuante no AEE do IFBA, que quando questionada se notava avanço no desempenho dos estudantes antes deles terem contato com os professores do AEE e agora, descreveu um avanço significativo no desenvolvimento de seus estudantes. Explicou:

Sim, por exemplo, eu vou dizer por mim, né? Os alunos que chegavam lá tinham dificuldade de falar o que não estavam conseguindo, porque não conseguiam fazer uma atividade. Agora, depois que eu comecei a desenvolver a técnica de relato dele para os professores, inclusive, às vezes a gente chama de carta, às vezes a gente chama de relato, e eles vão começando a falar sobre eles com os seus professores. Então, eu peço para eles gravarem esse relato no WhatsApp. Lá no próprio WhatsApp tem um aplicativo, né, o endereço que chama 'vira texto'. Esse áudio vira um texto, eu coloco no computador e a gente vai arrumando essa escrita informal para formalizar, né? Então, 'prezados professores', se apresentam, falam da deficiência e começam a falar sobre as barreiras que estão encontrando com o curso e também com a metodologia do professor, com alguma coisa que foi feita. E eles também estão buscando se conhecer para sinalizar para esses professores coisas que podem ajudar eles. (C.R, 2024)

A fala da docente evidencia uma prática pedagógica centrada na autonomia e no empoderamento dos estudantes do AEE, promovendo o diálogo direto entre eles e seus professores. A estratégia de transformar relatos pessoais em textos formais não só contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e escrita dos estudantes, mas também fortalece sua autoconfiança ao expressarem suas necessidades e desafios. Além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas, como aplicativos de transcrição, demonstra uma abordagem criativa e adaptada às necessidades individuais.

Contudo, apesar de sua importância, a Sala de Recursos enfrenta diversos desafios na implementação. A docente também aponta uma questão fundamental sobre a infraestrutura e os recursos disponíveis para o AEE, destacando a seguinte situação:

A grande maioria são do meu acervo pessoal e não do que já tinha disponível na Instituição, né. Assim como não tinha recurso disponível na Instituição, também não tinha o espaço disponível na Instituição. Quando nós chegamos, foi uma luta muito difícil, que englobou até embates, discussões, eu com minha chefia, com as minhas chefias, porque foi difícil eles entenderem que a gente era docente e precisava de uma sala. (C.R., 2024)

Essa realidade reflete um cenário comum em muitos contextos educacionais, em que os profissionais precisam recorrer a seus próprios materiais para suprir as demandas do trabalho, o que revela lacunas na priorização da inclusão dentro das políticas institucionais. Outro ponto importante é o preconceito e a resistência institucional à inclusão. A implementação do AEE não se dá apenas por meio de recursos materiais, mas também requer uma mudança de mentalidade dentro das instituições de ensino. Em muitas escolas, a ideia de "educação para todos" ainda é vista com resistência, seja por parte de gestores, seja por parte dos próprios educadores, que, por vezes, têm dificuldade em perceber a inclusão como um direito universal. Esse preconceito, muitas vezes velado, se traduz em práticas pedagógicas excludentes que reforçam a marginalização dos estudantes com deficiência e dificultam o trabalho do educador especializado.

Nesse cenário, as Tecnologias Assistivas emergem como ferramentas fundamentais para a superação dessas barreiras. Esses dispositivos e recursos tecnológicos oferecem alternativas viáveis para garantir o acesso ao conteúdo educacional e auxiliar os estudantes na superação de desafios relacionados à

comunicação, mobilidade e acessibilidade. Exemplos dessas tecnologias incluem softwares de leitura de tela, ampliadores de texto, lupas, dispositivos de comunicação alternativa, entre outros.

Um dos principais benefícios das TAs é a personalização do aprendizado, permitindo que os estudantes com deficiência utilizem recursos adaptados às suas necessidades específicas. Por exemplo, softwares de leitura de tela auxiliam estudantes cegos ou com baixa visão a acessarem materiais escritos, enquanto lupas eletrônicas e ampliadores de texto podem ser usados por estudantes com baixa visão. Para estudantes com dificuldades motoras, existem dispositivos de controle por voz ou adaptadores que facilitam a interação com o computador ou outros aparelhos tecnológicos.

Além disso, a presença do intérprete de Libras é essencial, pois é o profissional que busca auxiliar o professor e o estudante com surdez ou deficiência auditiva (usuários da LIBRAS) na comunicação e no acesso ao conteúdo escolar, interpretando a linguagem de sinais para língua oral ou vice-versa. Assim, facilitando a comunicação entre esses estudantes e seus colegas ouvintes, além de proporcionar o acesso ao conteúdo escolar. Esse profissional atua como um elo entre o professor e o estudante surdo. Um dos principais desafios que o Intérprete de Libras enfrenta na sala de aula regular é a falta de adaptação do conteúdo. Muitas vezes, o conteúdo pedagógico não é pensado para ser acessível a estudantes surdos, o que torna o trabalho do intérprete ainda mais complexo.

Além dos recursos tecnológicos e do papel do intérprete de Libras, a docente do AEE destaca um aspecto fundamental para a melhoria do acesso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes da Educação Especial no IFBA: a construção de vínculos. "As recomendações é que eles precisam construir vínculos com seus estudantes [...](C.R, 2024)." Esse ponto é essencial, pois, além de fornecer as ferramentas adequadas, como as TAs e a presença do intérprete de Libras, é necessário um ambiente educacional que favoreça a relação afetiva e de confiança entre os estudantes e os educadores,

Essa resposta reflete a centralidade das relações interpessoais no processo de inclusão. A entrevistada enfatiza que, para que os estudantes com deficiência possam realmente ter desempenho acadêmico e se manter na instituição, é crucial

que se construam vínculos sólidos entre os estudantes e os profissionais da educação.

Fortalecer essas relações pode ser crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Quando os estudantes sentem que estão sendo acolhidos e compreendidos, isso facilita a comunicação sobre suas necessidades e limitações, promovendo um ambiente mais inclusivo. Esse ambiente, por sua vez, contribui para um maior engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas.

Assim, para que as políticas educacionais avancem não apenas na legislação, mas também na criação de mecanismos efetivos que garantam a formação contínua dos educadores, o fornecimento de recursos pedagógicos adequados e a superação do preconceito institucional. A educação inclusiva só será plenamente alcançada quando todos os profissionais envolvidos estiverem em formação continuada constante, quando os recursos estiverem disponíveis e quando as instituições de ensino estiverem realmente comprometidas com a inclusão.

Este subcapítulo evidenciou o impacto positivo do AEE na melhoria da acessibilidade e no desenvolvimento acadêmico individual dos estudantes com deficiência. Além disso, mostrou, por meio das entrevistas, que a formação continuada dos docentes e o investimento financeiro na aquisição de recursos são fundamentais para garantir que os avanços educacionais desses estudantes se perpetuem. Assim, ficou reconhecido que o trabalho do AEE é fundamental para garantir que as barreiras à aprendizagem sejam minimizadas e que os estudantes tenham suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social. O próximo capítulo traz uma análise detalhada do perfil dos estudantes do IFBA Salvador.

5. ANÁLISE DO PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFBA SALVADOR: CARACTERÍSTICAS, RECURSOS E NECESSIDADES

Este capítulo, o segundo e último de análise de resultados, utiliza dados do Censo Escolar e informações fornecidas pelo IFBA, por meio da DEPAE, para analisar o perfil dos estudantes da Educação Especial no *campus* Salvador. A análise abrange suas características, os recursos disponíveis e as necessidades específicas, oferecendo uma visão abrangente para compreender e aprimorar as práticas inclusivas na instituição.

O Censo Escolar, conduzido anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é reconhecido como a mais abrangente fonte de dados sobre o sistema educacional brasileiro. Este levantamento envolve todas as instituições de educação básica do país e, por isso, fornece uma visão detalhada e atualizada sobre diversos aspectos do cenário educacional, como matrículas, infraestrutura, e, especialmente, informações sobre estudantes. No contexto de instituições como o Instituto Federal da Bahia (IFBA), o Censo Escolar permite identificar o perfil dos estudantes atendidos, considerando as características específicas de cada deficiência e/ou transtorno e as necessidades de apoio educacional. Isso possibilita que o governo e as instituições de ensino identifiquem demandas específicas, como a necessidade de mais recursos de acessibilidade, e reconheçam os desafios que esses estudantes enfrentam, seja em relação à adaptação dos espaços físicos, à formação de professores, ou ao fornecimento de materiais e tecnologias assistivas. Assim, o Censo Escolar serve como uma ferramenta crucial para mapear o impacto das políticas públicas de inclusão, oferecendo insumos que podem orientar a criação de programas mais eficazes e direcionados às reais necessidades da comunidade escolar.

O Censo Escolar 2023 apresenta uma oportunidade única para avaliar as condições de inclusão no cenário educacional brasileiro em um contexto pós-pandemia, um período que impôs grandes desafios à educação, especialmente para estudantes da Educação Especial. Durante a pandemia⁶ do COVID-19⁷, muitas

⁶ Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, define o termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

⁷ Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves,

escolas e instituições de ensino, incluindo o IFBA, enfrentaram dificuldades para adaptar o ensino remoto às necessidades desses estudantes, o que evidenciou as desigualdades de acesso e as limitações na oferta de recursos de apoio e acessibilidade.

Os registros disponíveis no site do IFBA mostram que, em 2020, durante o período de pandemia, a instituição buscou adaptar-se ao novo cenário educacional por meio de ações voltadas à formação de seus servidores e servidoras. Para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, o IFBA promoveu um curso de formação continuada destinado, prioritariamente, às equipes multidisciplinares dos campi, com o objetivo de instruí-las sobre estratégias para incluir os estudantes público da Educação Especial no novo formato de ensino.

Intitulado “Educação Inclusiva e os Desafios do Ensino Remoto”⁸, o curso teve uma carga horária de 60 horas e foi estruturado em quatro componentes principais, cada um conduzido por especialistas na área. A primeira temática, “Educação inclusiva e o desafio do ensino remoto”, foi ministrada pela professora Sheila Quadro Uzêda, da UFBA. Em seguida, a professora Sandra Samara, do IFBA, liderou o módulo “Acessibilidade e tecnologias digitais para a educação”. A terceira temática, “Inclusão, tecnologias assistivas e ferramentas digitais”, foi conduzida pela professora Fernanda Matrigani, também da UFBA. Por fim, o pedagogo Lucas Tavares, da Proen/IFBA, apresentou o componente “Acompanhamento psicopedagógico remoto: métodos, práticas e orientações”.

Além desse esforço de formação, o IFBA deu continuidade às ações inclusivas em 2021, criando um Guia Orientador para Docentes⁹. Esse documento tinha como objetivo fornecer diretrizes práticas para promover a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas durante as Atividades de Ensino Não Presenciais - AENPE.

como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV). O novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.

⁸ Servidores participam de capacitação sobre Educação Inclusiva e Desafios do Ensino Remoto. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/noticias/2020/servidores-participam-de-capacitacao-sobre-educacao-inclusiva-e-desafios-do-ensino-remoto>>. Acesso em: 06/12/2024

⁹ Guia Orientador para Docentes> Disponível em : <<https://portal.ifba.edu.br/dpaae/assistencia-estudantil>>. Acesso: 06/12/2024.

A análise dessas ações torna-se ainda mais relevante quando se observa o perfil dos estudantes da Educação Especial matriculados no IFBA. Assim, o objetivo principal deste capítulo é examinar as informações do Censo Escolar 2023 com o propósito de identificar e mapear as características e necessidades dos estudantes da Educação Especial matriculados no IFBA, *campus* Salvador. Essa análise visa compreender melhor quem são esses estudantes, considerando aspectos como a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Técnico Integrado, mapeamento do tipo de deficiência e/ou transtorno, gênero, cor/raça, recursos de acessibilidade necessários e apoio pedagógico adequado. Com esses dados em mãos, é possível não apenas traçar o perfil atual desse grupo de estudantes, mas também observar como as práticas inclusivas estão sendo implementadas no instituto e se elas têm de fato atendido às necessidades educacionais específicas apresentadas.

Após a identificação e o mapeamento do perfil dos estudantes, bem como a análise das políticas públicas em vigor, a pesquisa permitirá destacar as áreas que ainda precisam ser aprimoradas para assegurar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo no IFBA. A análise dos dados também contribuirá para avaliar se as condições de infraestrutura, formação docente e apoio especializado disponíveis estão em conformidade com os princípios de equidade e acessibilidade preconizados pela legislação vigente. Dessa forma, este capítulo pretende construir um panorama claro e fundamentado que auxilie o IFBA na busca por práticas mais justas e inclusivas, promovendo o sucesso acadêmico e a plena participação dos estudantes com deficiência.

Inicialmente, será apresentada uma visão geral da distribuição dos estudantes da Educação Especial, seguida de uma análise específica por curso. A partir daí, a análise se aprofundará nas variáveis de gênero e cor/raça, permitindo uma compreensão mais abrangente sobre as características demográficas desses estudantes. Em sequência, será abordada a disponibilidade de recursos, com foco nos dados ponderados pelo Censo, considerando os recursos de apoio educacional disponibilizados aos estudantes da Educação Especial, como materiais adaptados e profissionais especializados. A análise também examinará a presença de informações incompletas ou a ausência de registros sobre os recursos fornecidos, destacando a importância do correto cadastramento desses dados para o sucesso das políticas de inclusão. Por fim, o capítulo culminará com uma reflexão sobre as implicações da falta de registro desses recursos e as possíveis consequências para

a efetividade das ações inclusivas, apontando desafios para a promoção de uma educação acessível e equitativa para todos.

De acordo com o Item 1.3 do Edital do Processo de Seleção para Ingresso nos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada (ProSel), o ingresso nos cursos do IFBA ocorre por meio de uma seleção classificatória, na qual as notas obtidas pelos candidatos nas provas objetivas são utilizadas como critério de avaliação. Segundo a Cartilha Processos Seletivos e Pessoas com Deficiência: Boas Práticas em Acessibilidade, publicado pelo Ministério Público (MP), o edital é definido como um aviso oficial e público que informa a realização de uma seleção, detalhando as condições em que ocorrerá. Além disso, a cartilha enfatiza que, no caso de divulgação pela internet, é indispensável utilizar formatos acessíveis, conforme as recomendações do eMAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico).

Atualmente, o padrão recomendado é a linguagem HTML, garantindo maior acessibilidade. No entanto, é importante destacar que, atualmente, os editais do IFBA não possuem descrição de imagens contidas no documento, o que limita a acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Para assegurar clareza e inclusão, o edital deve ser elaborado em linguagem direta e simples, com todas as informações apresentadas de forma textual. Quando tabelas ou gráficos forem usados, é essencial que eles sejam descritos como texto no próprio edital. Essas medidas asseguram que o processo seja acessível a todos os participantes, especialmente pessoas com deficiência.

Ainda segundo a Cartilha elaborada pelo MP, a acessibilidade nos processos de inscrição pela internet é essencial para garantir a autonomia dos interessados. Levando essa orientação em consideração, é perceptível que a página do PROSEL do IFBA apresenta algumas dificuldades de acesso às informações, são muitos passos desde a página inicial até a seção específica. Isso pode tornar o processo de busca mais demorado e menos eficiente para estudantes e interessados. Uma revisão na estrutura de navegação, simplificando o caminho até as informações desejadas, contribuiria para uma experiência mais intuitiva e acessível. Essa acessibilidade deve incluir o uso de recursos que atendam às necessidades de pessoas com deficiência, como leitores de tela, navegação por teclado e conteúdos compatíveis com tecnologias assistivas, promovendo assim a inclusão e a equidade no acesso à informação e aos serviços.

Um avanço notório dentre os editais analisados (2016 a 2024)¹⁰ é que a partir do ano de 2018, o IFBA passou a publicar os editais do ProSel em Libras. A disponibilização dos editais em Libras permite que os candidatos com deficiência auditiva tenham acesso às informações de maneira clara e compreensível, promovendo a igualdade de oportunidades no processo seletivo.

A avaliação é composta por 36 questões objetivas, divididas entre Linguagens (8), Matemática (8), Ciências Humanas (10) e Ciências da Natureza (10). O Edital inclui um anexo com as habilidades e conteúdos que serão abordados. Os candidatos têm 4 horas para realizar a prova. No entanto, o modelo de seleção baseado exclusivamente em provas objetivas pode ser problemático, especialmente quando se considera a diversidade de perfis dos candidatos e suas diferentes formas de aprendizagem. Este modelo pode ser considerado excludente, uma vez que não leva em conta múltiplas inteligências e habilidades, como criatividade, raciocínio crítico, trabalho em grupo e aplicação prática do conhecimento.

O critério de seleção com foco exclusivo em provas objetivas também desconsidera as adaptações necessárias para estudantes com deficiências ou transtornos que impactam diretamente sua performance. Isso contraria os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e outros documentos normativos, a educação deve ser acessível e adaptada a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o que exige formas de avaliação mais flexíveis e diversificadas, como avaliações contínuas, projetos, apresentações ou portfólios. Assim, faz-se necessário implementar formas alternativas de avaliação, como avaliações contínuas, projetos, apresentações ou portfólios, que considerem essas diversidades (Brasil, 2015).

Entre 2021 e 2023, devido à pandemia de Covid-19, a seleção para ingresso no IFBA foi baseada exclusivamente na análise do histórico escolar dos candidatos do Ensino Fundamental II, considerando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A classificação foi feita pelo cálculo da Nota Média Final (NMF), com peso igual para cada disciplina. Em caso de empate, os critérios de desempate foram idade, maior média em Língua Portuguesa e maior média em Matemática.

A cartilha do MP destaca a importância do uso de apoios como um direito dos candidatos, reforçando sua função em promover a equiparação de oportunidades no

¹⁰O edital do ProSel 2017 não está disponível no site oficial do IFBA.

acesso a concursos e processos seletivos. Nesse contexto, com as alterações recentes durante o período pandêmico, o uso de apoios torna-se ainda mais crucial para garantir a acessibilidade, respeitando suas necessidades individuais. Para garantir a efetividade desse direito, os editais devem apresentar uma lista mínima de apoios e recursos disponíveis, bem como especificar critérios claros para a concessão desses recursos. Além disso, deve haver a definição de deveres e responsabilidades para o acesso a esses apoios, garantindo um ambiente inclusivo e equitativo para todos os participantes.

A utilização desses recursos e formas de atendimento diferenciado visa garantir que todos os candidatos tenham condições adequadas para participar do processo seletivo, promovendo a inclusão e considerando as diferentes necessidades educacionais. Nesse contexto, a Tabela 1 apresenta o quantitativo de estudantes matriculados por modalidade no Ensino Técnico Integrado do IFBA, oferecendo dados importantes para analisar a demanda e distribuição desses estudantes.

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes matriculados por modalidade no Ensino Técnico Integrado - IFBA

Modalidade	Quantitativo Censo	Quantitativo DEPAE
Educação Profissional e Tecnológica	2.296	2.178
Educação Especial	62	54
Total	2.358	2.232

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

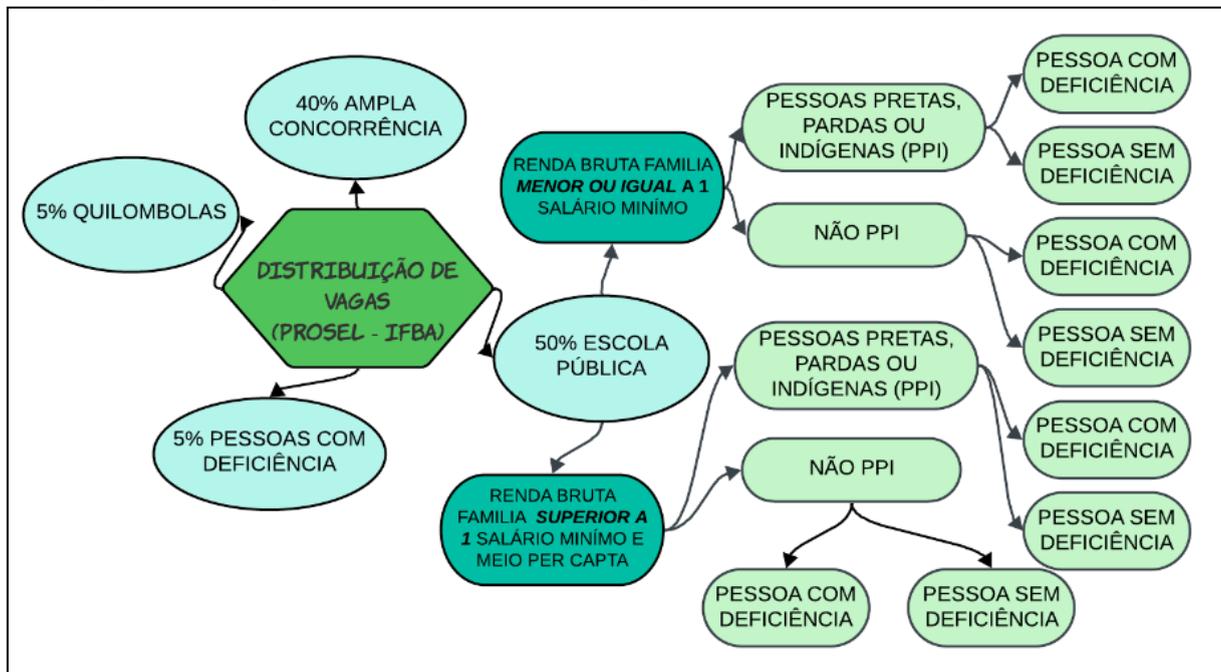
A Tabela 1 apresenta o quantitativo de estudantes matriculados por modalidade no Ensino Técnico Integrado do IFBA, com destaque para as categorias Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial. De acordo com os dados, o Censo Escolar registra um total de 2.358 estudantes matriculados na Educação Profissional e Tecnológica, enquanto o registro da DEPAE apresenta um número menor, com 2.178 estudantes. Essa diferença de 180 estudantes pode ser atribuída a diferenças nos critérios de registro ou na atualização das informações entre as duas fontes.

Ao comparar os dados do Censo (62 estudantes) com os registrados pelo DEPAE (54 estudantes), observa-se uma diferença de 8 estudantes. A falta de uniformidade nos registros pode dificultar a implementação de ações mais

específicas para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial, uma vez que o planejamento adequado depende de dados confiáveis e consistentes.

A distribuição das vagas no IFBA segue o sistema de cotas da Lei nº 12.711, de 2012. Deste total, 50% são reservadas para estudantes de escolas públicas, com subcotas para negros, faixas de renda e pessoas com deficiência (PCD). Além disso, 5% das vagas são exclusivas para PCDs fora dessa categoria, conforme a Lei Brasileira de Inclusão. O IFBA também destina 5% para Quilombolas, conforme a Resolução nº 78 de 2022, e os 40% restantes são para Ampla Concorrência. A imagem a seguir ilustra como é feita a distribuição das vagas do PROSEL - IFBA:

Imagem 1 - Fluxograma da distribuição das vagas do Processo Seletivo do IFBA - 2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas no Edital do processo de seleção de estudantes para Ingresso no ano letivo de 2024 nos seus Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na FORMA INTEGRADA.

Descrição da imagem: A imagem é um fluxograma que apresenta a distribuição de vagas do Prosel - IFBA, utilizando cores como azul-claro e verde para diferenciar as categorias. Na base da árvore, representada por um hexágono verde, apresenta o título do fluxograma "Distribuição de vagas do Prosel - IFBA". A primeira ramificação é "40% Ampla Concorrência", destacada em um oval azul-claro, centralizado na parte superior do hexágono. A segunda ramificação corresponde a "5% Pessoas com Deficiência", indicada em um oval azul-claro à esquerda superior, também em um oval azul-claro é apresentado "5% Quilombolas", localizado à esquerda inferior. A quarta ramificação corresponde a "50% Escola Pública", representada por um oval azul-claro, localizado do lado direito do hexágono, que se subdivide em várias ramificações.

A categoria "Escola Pública" é a mais detalhada e ramificada. Ela se subdivide inicialmente em dois critérios baseados na renda bruta familiar: "Menor ou igual a 1 salário mínimo per capita" e "Superior a 1 salário mínimo e meio per capita", ambas indicadas em formas geométricas verdes. Cada uma dessas subdivisões é desmembrada em dois grupos: "Pessoas Pretas, Pardas ou Indígenas (PPI)" e

"Não PPI". Por fim, cada um desses grupos se ramifica em dois subgrupos finais: "Pessoa com Deficiência" e "Pessoa sem Deficiência", que são apresentados em formas ovais de cor azul-claro.

Dentre a reserva de vagas destinada às PCD, os candidatos contemplados com essa reserva se enquadram nas especificidades dos estudantes da Educação Especial, abrangendo: Deficiência Física, Intelectual, Auditiva, Surdez, Cegueira, Baixa Visão, Surdocegueira, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Múltipla. Esses critérios de reserva visam assegurar que os estudantes da Educação Especial tenham um ingresso e desempenho mais justo nas instituições de ensino, proporcionando os recursos e a adaptação necessários para o pleno acesso ao conteúdo acadêmico.

No entanto, para concorrer às vagas destinadas à PCD, o edital do PROSEL estabelece que os estudantes devem apresentar exames e laudos médicos com informações comprobatórias da deficiência alegada. Esses documentos devem conter informações detalhadas, conforme exigido no edital, incluindo dados específicos sobre a deficiência e/ou transtorno. Ao analisar o edital de ingresso para 2023 e versões anteriores, nota-se a ausência de uma equipe multidisciplinar para homologação e aferição das condições declaradas pelos candidatos. Isso evidencia que o processo seletivo ainda está fortemente vinculado à concepção do modelo médico da deficiência, onde a análise das condições dos candidatos se baseia exclusivamente no laudo médico atrelado à Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Essa abordagem, ao considerar apenas as informações clínicas, desvaloriza aspectos funcionais e contextuais das deficiências, que são essenciais para compreender as necessidades reais dos estudantes no ambiente educacional. A ausência de uma avaliação multidisciplinar, que inclua especialistas de diferentes áreas, reforça uma visão limitada da inclusão e pode negligenciar condições importantes para a promoção de uma educação acessível e equitativa.

Compreendendo o quantitativo de estudantes da Educação Especial no IFBA, *campus* Salvador, a próxima etapa do estudo se concentra no quantitativo de estudantes por curso, com o objetivo de investigar como a distribuição desses estudantes nos diferentes cursos. Com isso, observamos demandas específicas e uma visão detalhada sobre de apoio educacional em cada área, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre o acesso, o avanço e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino técnico integrado.

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes da Educação Especial por curso no Ensino Técnico Integrado - IFBA

Cursos	Quantitativo Censo	Cursos	Quantitativo DEPAE
Práticas Corporais	04	Práticas Corporais	00
Edificações	08	Edificações	07
Eletrotécnica	06	Eletrotécnica	06
Automação Industrial	05	Automação Industrial	04
Mecânica	06	Mecânica	05
Química	14	Química	11
Eletrônica	14	Eletrônica	13
Geologia	02	Geologia	02
Refrigeração e Climatização	03	Refrigeração e Climatização	06
Total	62		54

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

A análise da Tabela 2, que apresenta o quantitativo de estudantes da Educação Especial por curso no Ensino Técnico Integrado do IFBA, evidencia não apenas a diversidade de cursos nos quais esses estudantes estão matriculados, mas também a relevância das políticas de inclusão, como as cotas do PROSEL, para promover o acesso desses estudantes às diferentes áreas técnicas. Assim, de acordo com a página oficial do IFBA e os dados da DEPAE, o *campus* Salvador oferece oito cursos presenciais na modalidade integrada: Edificações, Eletrotécnica, Automação Industrial, Mecânica, Química, Eletrônica, Geologia e Refrigeração e Climatização. No entanto, ao consultarmos os dados do Censo 2023, observa-se um curso adicional listado como Práticas Corporais. Após verificação no Projeto Pedagógico dos Cursos, constatou-se que Práticas Corporais não é um curso autônomo, mas sim um componente optativo oferecido a todos os cursos do Ensino Técnico Integrado.

Outro fator a ser levado em consideração é que ao analisar os dados do Censo com maior atenção, observei que os estudantes registrados em Práticas Corporais já estão devidamente matriculados em seus respectivos cursos oficiais, como Edificações, Mecânica e Química, e aparecem duplicados nos registros. Logo, essa duplicidade de nomes aponta para uma falha no sistema de registro ou na classificação dos dados, o que contribui para a discrepância entre o total de estudantes registrados no Censo Escolar e os números da DEPAE.

Em relação à distribuição dos estudantes da Educação Especial pelos cursos, é possível perceber que alguns cursos têm maior concentração de estudantes com deficiência, enquanto outros apresentam uma participação bem reduzida. Por exemplo, os cursos de Química e Eletrônica se destacam, tanto no Censo quanto no DEPAE. Por outro lado, o curso de Geologia têm uma participação significativamente menor, com 2 estudantes em ambos. Essa diferença entre os quantitativos de estudantes entre os cursos podem indicar a necessidade de maior atenção para garantir que estudantes da Educação Especial tenham acesso a essas áreas do conhecimento.

Os cursos como Automação Industrial, Refrigeração e Climatização e Mecânica também apresentam uma representação moderada de estudantes da Educação Especial, com 5, 6 e 6 estudantes respectivamente. Isso sugere que, embora esses cursos tenham uma quantidade razoável de estudantes com deficiência, ainda há espaço para ampliar o acesso e a inclusão desses estudantes em áreas técnicas específicas. A natureza técnica desses cursos exige uma adaptação tanto dos conteúdos quanto das práticas pedagógicas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver as habilidades necessárias para o desempenho acadêmico e profissional.

Outro fator apresentado pela Tabela 2 e que merece atenção é a diferença entre os dados do Censo e do DEPAE indica uma necessidade de aprimorar os processos de registro e acompanhamento desses estudantes, para garantir que as políticas de inclusão sejam baseadas em dados precisos e completos. Nesse contexto, a distribuição desigual de estudantes da Educação Especial entre os cursos revela a necessidade de revisar a acessibilidade e a inclusão em outros cursos.

Essa diversidade de cursos, embora amplie as possibilidades de formação para os estudantes, também pode influenciar na complexidade do processo de adaptação ao Ensino Técnico Integrado. O maior índice de reprovação no Ensino Técnico Integrado do IFBA ocorre no 1º ano, de acordo com informações fornecidas pela DEPAE. Esse dado evidencia desafios significativos enfrentados pelos estudantes no início do percurso acadêmico. Essa alta taxa de reprovação pode ser atribuída a diversos fatores, como as dificuldades de adaptação ao ensino técnico, que exige maior autonomia e disciplina, e ao currículo denso, que combina conteúdos da formação geral com a formação técnica. Estudantes oriundos de

escolas públicas, que compõem uma parcela significativa das matrículas no IFBA devido ao sistema de cotas, podem enfrentar defasagens no domínio de competências básicas, especialmente em áreas como Matemática e Linguagens.

A partir dos dados do Censo Escolar 2023, é possível observar a distribuição atual dos estudantes matriculados no IFBA, com base nas suas especificidades. A Tabela 3, elaborada a partir dos dados do Censo, apresenta o quantitativo detalhado de estudantes por tipo de deficiência e/ou transtorno.

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes da Educação Especial por especificidade no Ensino Técnico Integrado - IFBA

Deficiência e/ou Transtorno	Quantitativo Censo	Deficiência e/ou Transtorno	Quantitativo DEPAE
Deficiência Intelectual	15	Deficiência Intelectual	09
Transtorno do Espectro Autista	13	Transtorno do Espectro Autista	12
Deficiência Física	11	Deficiência Física	13
Surdo	06	Surdo	05
Baixa Visão	05	Baixa Visão	02
Visão Monocular ¹¹	00	Visão Monocular	02
Cego	03	Cego	03
Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências	03	Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências	01
Altas Habilidades/Superdotação	02	Altas Habilidades/Superdotação	00
Deficiência Auditiva	01	Deficiência Auditiva	02
Outros (S + AH/S, DF + AH/S) ¹²	03	Transtorno de Aprendizagem	02
		TDAH ¹³	01
		Outros (INT. + DF, TDAH + DF) ¹⁴	02
Total	62 estudantes		54 estudantes

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

A análise da Tabela 3, que apresenta o quantitativo de estudantes da Educação Especial no Ensino Técnico Integrado do IFBA, evidencia discrepâncias significativas entre os registros do Censo Escolar e os dados da DEPAE. Nota-se que, enquanto o Censo Escolar possui um enfoque normativo que segue os critérios nacionais definidos pelo INEP, a CAPNE reflete um olhar mais amplo de

¹¹ Em Março de 2022, através da Lei nº 14.126, a visão monocular ficou classificada como deficiência sensorial, do tipo visual.

¹² Surdez e Altas Habilidades/Superdotação (S+AH/S) e Deficiência Física e Altas Habilidades/Superdotação (DF+AH/S).

¹³ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

¹⁴ Intelectual e Deficiência Física (INT+DF) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e Deficiência Física (TDAH+DF).

especificidades como Transtorno de Aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que não integram oficialmente o público da Educação Especial, mas ainda assim representam estudantes que podem enfrentar desafios significativos no ambiente educacional. Essa inclusão na lista da CAPNE demonstra a sensibilidade e o compromisso do IFBA em elencar estas especificidades.

Como mencionado ao longo desta pesquisa, foi realizada uma entrevista com uma docente do ambiente comum de ensino do IFBA, com o objetivo de compreender as experiências, desafios e percepções relacionadas ao trabalho com estudantes que possuem deficiências ou transtornos. Essa abordagem buscou identificar como as práticas pedagógicas são adaptadas para atender às necessidades específicas desses estudantes e como a instituição apoia o docente nesse processo, ampliando a compreensão sobre as dinâmicas de inclusão no contexto do ensino técnico integrado. Além dos dois transtornos mencionados anteriormente, a docente P.M., ao ser questionada durante a entrevista sobre os tipos de deficiência ou transtornos presentes em sua sala de aula, destacou a presença de estudantes com discalculia e dislexia. Essa observação reforça a sensibilidade da instituição demonstra um compromisso que vai além dos registros oficiais, considerando as necessidades específicas desses estudantes no processo educativo.

Embora essas condições não sejam oficialmente classificadas como deficiências, exigem um olhar sensível por parte das instituições de ensino e de seus profissionais para assegurar que esses estudantes tenham acesso às adaptações necessárias e ao suporte adequado. Nesse contexto, a fala da docente Priscila reflete os desafios enfrentados na prática pedagógica ao atender estudantes com necessidades específicas em um ambiente educacional marcado por limitações estruturais e pedagógicas.

O estudante com discalculia e dislexia, apresenta uma dificuldade na compreensão dos temas abordados. Todos os recursos didáticos utilizados durante as aulas estão sendo adaptados, segundo orientações recebidas pela instituição, mas, mesmo assim, como o estudante não consegue compreender de forma clara os textos, mesmo adaptados, o entendimento fica prejudicado. O estudante com baixa visão, apresenta dificuldade na percepção e alguns detalhes nas imagens, mesmo utilizando um aumento significativo nas imagens. Tenho buscado imagens simplificadas que representem o conhecimento que preciso apresentar, mas a dificuldade ainda é muito grande, já que o estudante também apresenta um

comportamento estereotipado que atrapalha sua concentração. Com a estudante autista, percebo que ela apresenta um grande dificuldade de concentração e como sua turma possui 49 estudantes, mantê-la concentrada ainda é um desafio. Vale ressaltar que essa turma com 49 estudantes é a que possui o estudante com baixa visão e a estudante autista, sendo assim, uma docente lidar com 49 estudantes, dois com necessidades específicas no primeiro ano de um curso técnico integrado tem sido um enorme desafio. (P.M, 2024)

A fala da docente P.M. evidencia a complexidade de atender às necessidades de estudantes com diferentes especificidades em um contexto de ensino técnico integrado. Apesar de adaptações realizadas, como ajustes nos materiais didáticos e a busca por estratégias pedagógicas diferenciadas, ainda persistem barreiras significativas para a aprendizagem, especialmente em turmas numerosas e heterogêneas. O atendimento a estudantes com dislexia e discalculia, embora desafiador, demonstra um esforço da instituição em oferecer suporte pedagógico inclusivo, reconhecendo a importância de um olhar sensível mesmo para condições não classificadas como deficiência. No entanto, as dificuldades mencionadas pela docente também reforçam a necessidade de investimentos estruturais e formativos, além de uma redução no número de estudantes por turma, para possibilitar um suporte mais eficaz e individualizado.

A Deficiência Intelectual é a categoria com maior número de registros no Censo, totalizando 15 estudantes, enquanto o DEPAE contabiliza apenas 9. Essa discrepância significativa sugere lacunas no registro e acompanhamento desses estudantes. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) aparece como a segunda maior categoria, com 13 estudantes no Censo e 12 no DEPAE.

Enquanto algumas categorias, como Cego e Surdo, apresentam pouca ou nenhuma diferença entre os registros, outras evidenciam discrepâncias mais alarmantes. Por exemplo, a Baixa Visão aparece com 5 estudantes no Censo, mas apenas 2 no DEPAE. Além disso, o Censo registra 2 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, enquanto o DEPAE não apresenta nenhum dado relacionado a esse perfil.

A falta de dados consistentes sobre condições menos comuns, como a Visão Monocular, reforça a necessidade de ampliar o treinamento das equipes responsáveis pela identificação e registro das especificidades dos estudantes. Além disso, a sub-representação de categorias como Altas Habilidades/Superdotação pode estar relacionada à ausência de práticas voltadas para a identificação e

atendimento desse grupo, que necessita de estratégias pedagógicas diferenciadas para estimular seu potencial.

As diferenças entre os dados do Censo e do DEPAE não são apenas questões técnicas, mas refletem desafios maiores na implementação da educação inclusiva no IFBA. A ausência de informações precisas sobre estudantes com deficiências múltiplas ou transtornos específicos dificulta o desenvolvimento de estratégias de ensino individualizadas e eficazes.

O avanço no atendimento educacional especializado no IFBA, com a contratação de professores de AEE, representa um passo significativo para a inclusão de estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. No entanto, apesar dessa contratação desses profissionais, ainda não é suficiente para o quantitativo de estudantes atendidos pela instituição como explana a docente P.M.:

A Instituição avançou neste último ano com a contratação de 2 professores de AEE, mas estes dois professores, embora muito dedicados, não conseguem atender todas as demandas institucionais. Acredito que a quantidade de alunos na turma e as deficiências múltiplas na mesma sala de aula, dificulte o trabalho docente (P.M, 2024).

A fala da docente destaca a realidade desafiadora enfrentada nas salas de aula do IFBA, onde a quantidade de estudantes com deficiências múltiplas e a limitação de recursos especializados dificultam o trabalho docente. Apesar do esforço com a contratação de 2 professores de AEE, a demanda ainda supera a capacidade de atendimento, tornando necessário um investimento maior para proporcionar um suporte adequado e inclusivo a todos os estudantes. Essa deficiência estrutural reforça a urgência de iniciativas que garantam a presença de profissionais especializados e o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a equidade e o acesso à educação de qualidade. A contratação desses professores representa, portanto, não apenas um avanço na inclusão, mas também uma oportunidade de transformar a realidade de muitos estudantes que dependem de um suporte adequado para alcançar seu potencial acadêmico e social.

Outro ponto a ser abordado é que a falta de um profissional efetivo de AEE pode ter contribuído para a limitação de práticas mais integradas e fundamentadas ao longo dos anos, refletindo um cenário de insuficiência no suporte especializado, o que dificultava o desenvolvimento pleno desses estudantes. O modelo social, que

considera tanto os aspectos clínicos quanto os sociais e contextuais das deficiências, poderia ter sido mais amplamente implementado caso houvesse um especialista dedicado a articular as diferentes áreas de suporte aos estudantes. Como apresentado acima, a análise exclusivamente médica, baseada em laudos e diagnósticos clínicos, como o CID-10, evidencia uma perspectiva restritiva que ignora as múltiplas dimensões da inclusão e os desafios enfrentados no ambiente educacional.

Com a atuação efetiva desses educadores, torna-se possível promover avaliações mais amplas e criteriosas, que considerem tanto as limitações impostas pelas deficiências quanto às potencialidades e os recursos que podem ser mobilizados para superá-las. Além disso, a presença de um professor de AEE pode fortalecer o diálogo interdisciplinar entre áreas como pedagogia, psicologia e assistência social, contribuindo para a implementação de bancas biopsicossociais que avaliem os estudantes PCDs de maneira mais holística.

Esses dados ressaltam a necessidade de uma abordagem inclusiva que permita aos estudantes da Educação Especial não só o acesso, mas também o avanço e o desenvolvimento acadêmico no Ensino Técnico Integrado. As demandas por infraestrutura adaptada e por práticas pedagógicas inclusivas são evidentes. A adequação dos conteúdos é fundamental para que esses estudantes desenvolvam as competências necessárias para o mercado de trabalho, e estratégias pedagógicas que utilizem ensino por projetos, grupos colaborativos e recursos visuais são fundamentais para facilitar a assimilação dos conteúdos técnicos.

Adicionalmente, os estudantes com deficiência ou transtornos enfrentam desafios em relação à integração social, especialmente no ambiente colaborativo, onde frequentemente realizam trabalhos em equipe e projetos práticos. Estudantes com TEA ou outras deficiências sociais podem se beneficiar de mediação nas atividades em grupo e incentivo à interação social, enquanto a orientação dos colegas sobre práticas inclusivas pode promover um ambiente acolhedor e colaborativo. Com um ambiente adaptado e políticas inclusivas voltadas para o acesso, avanço e desenvolvimento acadêmico, o Ensino Técnico Integrado se torna uma plataforma mais equitativa, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam alcançar seu potencial acadêmico e profissional.

Nesse contexto, a docente P.M. apresenta os desafios que enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas na sala de aula. Além disso, sugere ações que poderiam ser feitas pela instituição para a melhoria da prática inclusiva.

A falta de profissionais especializados que trabalhem com educação inclusiva, é o maior desafio que passamos. A carga horária de trabalho que temos que cumprir, também não facilita que tenhamos um tempo maior para nos dedicar à investigação de estratégias para melhorar o desenvolvimento desses estudantes. Acredito que a instituição poderia disponibilizar pessoas preparadas para estarem presentes em alguns momentos durante as aulas. Além disso, professores que atentem estudantes com deficiência, deveriam possuir uma carga horária de trabalho menor, para que possam se dedicar mais aos momentos de desenvolvimento de estratégias específicas de ensino. (P.M, 2024)

A ausência de profissional especializado para apoiar diretamente o desenvolvimento dos estudantes com deficiência agrava a situação, dificultando a aplicação de estratégias eficazes. Além disso, a carga horária intensa compromete a dedicação necessária para desenvolver métodos específicos de ensino, essenciais para atender às necessidades individuais desses estudantes.

A proposta apresentada pela docente sugere a criação de oportunidades para profissionais estarem mais presentes durante as aulas e a redução da carga horária de trabalho de professores especializados, visando um melhor aproveitamento do tempo para a implementação de estratégias adequadas. Tal abordagem aponta para uma necessidade premente de políticas institucionais que valorizem e apoiem a formação contínua e a presença efetiva de especialistas em educação inclusiva.

Após análise quantitativa por curso e especificidade, foi possível observar a distribuição dos estudantes da Educação Especial nas diversas áreas do Ensino Técnico Integrado do IFBA. No entanto, para complementar essa análise, é importante investigar a distribuição dos estudantes por gênero de forma geral.

Tabela 4 - Quantitativo de estudantes da Educação Especial por gênero no Ensino Técnico Integrado - IFBA

Gênero	Quantitativo CENSO	%	Quantitativo DEPAE	%
Masculino	40	64,52%	37	68,52%
Feminino	22	35,48	17	31,48%
Total	62	100%	54	100%

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

A tabela compara os dados de estudantes da Educação Especial por gênero, conforme o Censo Escolar e os registros da DEPAE no IFBA. Os dados do Censo mostram que 64,52% dos estudantes são do sexo masculino e 35,48% do sexo feminino. No entanto, os registros da DEPAE indicam 68,52% de estudantes masculinos e 31,48% femininos. Essa discrepância levanta questões sobre o acesso das mulheres às oportunidades educacionais, especialmente em áreas técnicas e científicas, historicamente dominadas por homens.

Embora não seja possível determinar a influência direta de gênero nas escolhas dos cursos, essa distribuição geral sugere que pode haver uma necessidade de refletir sobre as barreiras de acesso e permanência enfrentadas pelas mulheres no contexto educacional do IFBA. O acesso de estudantes do sexo feminino, especialmente nas áreas técnicas, pode ser impactado por fatores culturais e sociais, que, muitas vezes, ainda associam as mulheres a áreas de atuação diferentes das disciplinas científicas e tecnológicas. Isso pode afetar não só a representação feminina, mas também o desempenho acadêmico e a inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

Por outro lado, o maior número de estudantes masculinos não necessariamente indica uma maior inclusão ou aproveitamento das políticas de educação especial. A análise da distribuição por gênero, portanto, também aponta a necessidade de avaliar como as estratégias de inclusão podem ser aprimoradas para garantir a equidade no acesso a todos os estudantes, independentemente de seu gênero.

A análise por gênero oferece uma visão importante sobre a composição dos estudantes com deficiência no IFBA, no entanto, é essencial expandir essa análise para incluir a distribuição por cor/raça. Essa abordagem permite um entendimento mais detalhado sobre como fatores raciais podem influenciar o acesso e as condições educacionais desses estudantes, proporcionando uma perspectiva mais ampla sobre as desigualdades que impactam a inclusão e o desempenho acadêmico no contexto do Ensino Técnico Integrado.

Como mencionado anteriormente, o sistema de cotas do ProSel reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com autodeclaração de raça (negros – pretos ou pardos), faixa de renda e Pessoas com Deficiência (PCD). No contexto do IFBA, a Tabela 5 apresenta o quantitativo de estudantes da Educação Especial que se autodeclararam pardos, pretos, brancos ou não

declarados. Esses dados são importantes para compreender a representatividade racial dentro do *campus*, refletindo as interseções entre identidade racial e deficiência dentro da comunidade acadêmica.

Tabela 5 - Quantitativo de estudantes da Educação Especial por cor/raça no Ensino Técnico Integrado - IFBA

Cor/raça	Quantitativo	%
Pardos	24	38,71%
Pretos	11	17,74%
Branco	10	16,13%
Não declarados	17	27,42%
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

A análise da Tabela 5 com base nos Dados do Censo 2023, permite observar como essa política afirmativa se reflete na composição dos estudantes da Educação Especial por cor/raça no Ensino Técnico Integrado. Entretanto, ao verificar os registros do DEPAE, constatou-se que a autodeclaração racial dos estudantes não consta entre as informações registradas, uma vez que, segundo a Diretora Adjunta, essa coleta é de responsabilidade do Departamento de Seleção ao Estudante.

Apesar dessa lacuna nos registros internos do DEPAE, os dados do Censo revelam que os estudantes pardos constituem o maior grupo, representando 38,71% do total de estudantes. Essa proporção reflete uma presença considerável dessa população no contexto educacional, o que pode estar relacionado a políticas de acesso e inclusão mais efetivas em algumas áreas, mas também aponta para uma realidade em que os estudantes pretos representam percentuais menores, com 17,74% e os brancos com 16,13%, respectivamente. Entretanto, a categoria de não declarados com 27,42% destaca-se como uma preocupação, pois a ausência de dados claros sobre cor/raça pode indicar uma falha no preenchimento de informações importantes, o que dificulta a análise mais precisa sobre a composição racial e suas implicações no acesso e permanência dos estudantes. Isso pode refletir desde um desinteresse ou desconhecimento sobre a importância da coleta desses dados até questões culturais ou estruturais que impedem o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico.

A análise por cor/raça, portanto, permite uma reflexão sobre as desigualdades raciais presentes no sistema educacional. Apesar de não ser possível afirmar que as

escolhas dos cursos sejam diretamente influenciadas por fatores raciais, a distribuição dos estudantes em termos de cor/raça pode indicar disparidades no acesso e na representatividade. A presença de uma maior porcentagem de estudantes pardos pode sugerir a necessidade de políticas públicas que fortaleçam o acesso e a permanência dos estudantes negros (pretos e pardos) no ensino técnico, com foco em estratégias específicas para superar as desigualdades raciais e garantir que todos os estudantes, independentemente da sua cor ou raça, tenham oportunidades equitativas para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Enquanto a Tabela 5 trouxe uma abordagem voltada para a análise de cor/raça dos estudantes do IFBA, a Tabela 6 foca nos recursos disponíveis, conforme os dados do Censo 2023, no âmbito do Ensino Técnico Integrado. Essa tabela permite uma compreensão mais ampla sobre como os recursos são alocados e utilizados na instituição, destacando aspectos importantes para a inclusão e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, em especial aqueles da Educação Especial.

Tabela 6 - Tabela de recursos ponderadas no Censo 2023 do Ensino Técnico Integrado - IFBA

Nº	Tipos de recursos
01	Auxílio Leitor
02	Auxílio Transcrição
03	Guia-intérprete
04	Tradutor Intérprete de Libras
05	Leitura Labial
06	Prova ampliada (Fonte 18)
07	Prova superampliada (Fonte 20)
08	CD com áudio para Deficientes Visuais
09	Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos
10	Prova em Vídeo LIBRAS
11	Material didático e prova em Braile
12	Nenhum recurso

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as adaptações e recursos pedagógicos são direitos fundamentais dos estudantes com deficiência, e o Censo Escolar desempenha um papel vital na identificação das necessidades desses estudantes, contribuindo para o

desenvolvimento de políticas públicas que garantam a inclusão e o desempenho acadêmico desses estudantes (PNEEPEI, Art. 4º).

Como é apresentado na PNEEPEI, o Censo Escolar desempenha um papel crucial na coleta dessas informações, pois, além de fornecer uma visão detalhada sobre o perfil dos estudantes, também facilita a alocação de recursos. A seguir, temos os tipos de recursos ponderados que podem ser utilizados para apoiar os estudantes da Educação Especial no IFBA, conforme o Censo Escolar:

1. Auxílio Leitor: Recurso utilizado para estudantes com dificuldades de leitura, em que um auxiliar lê o conteúdo da prova ou material para o aluno.
2. Auxílio Transcrição: Consiste em um profissional que escreve ou digita as respostas do estudante, normalmente usado em situações onde o aluno tem dificuldades motoras ou de escrita.
3. Guia-Intérprete: Este recurso é utilizado para estudantes com deficiência visual, em que o guia-intérprete auxilia na mobilidade e orientações.
4. Tradutor Intérprete de Libras: Recurso voltado para estudantes surdos, que conta com o auxílio de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a tradução de conteúdos e instruções.
5. Leitura Labial: Indicado para surdos que conseguem ler os lábios dos interlocutores, ajudando na compreensão do conteúdo falado.
6. Prova Ampliada (Fonte 18): Para estudantes com deficiência visual, oferece provas com fontes maiores, facilitando a leitura.
7. Prova Superampliada (Fonte 20): Semelhante à prova ampliada, porém com fontes ainda maiores, para alunos com visão severamente comprometida.
8. CD com Áudio para Deficientes Visuais: Utilizado para que estudantes com deficiência visual possam acessar os conteúdos de forma auditiva.
9. Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos e Deficientes Auditivos: Oferece uma adaptação nas provas de Língua Portuguesa, reconhecendo que para surdos e deficientes auditivos, o português pode ser uma língua adicional.

10. Prova em Vídeo LIBRAS: Uma adaptação em que a prova é apresentada em vídeo com interpretação em Libras.

11. Material Didático e Prova em Braille: Proporciona materiais didáticos e provas em Braille para estudantes com deficiência visual severa.

12. Nenhum Recurso: Indica que o estudante não necessita de recursos adicionais para o acompanhamento das aulas e realização de provas.

Esses recursos são fundamentais para garantir que os estudantes da Educação Especial possam acessar o conteúdo acadêmico de forma equitativa, independentemente das suas limitações. O cadastro no Censo Escolar permite que a instituição tenha um diagnóstico claro das necessidades dos estudantes e, assim, possa providenciar os recursos adequados para atender a essas demandas.

A seguir, será realizada uma análise detalhada sobre o quantitativo de estudantes cadastrados no Censo Escolar que possuem recursos específicos para suas necessidades educacionais a partir dos recursos ponderados no Censo, bem como aqueles que não possuem recursos ou não declararam essa informação. Este levantamento permitirá entender a distribuição dos estudantes que estão recebendo o suporte para garantir a acessibilidade durante o processo de ensino-aprendizagem, e identificar possíveis lacunas no cadastramento. A análise do cadastro de recursos é fundamental para avaliar se as medidas de adaptação estão sendo efetivamente aplicadas e se os estudantes da Educação Especial estão recebendo o apoio necessário para seu desempenho acadêmico.

Tabela 7 - Quantitativo de estudantes da Educação Especial por especificidade com recursos, sem informação ou não possuem recurso cadastrado no Censo 2023 no Ensino Técnico Integrado - IFBA

Deficiência e/ou Transtorno	Com Recursos	Sem Informação	Nenhum
Deficiência Intelectual	10	–	05
Transtorno do Espectro Autista	05	01	07
Deficiência Física	05	06	05
Surdo	06	–	–
Baixa Visão	–	–	–
Cego	03	–	–
Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências	02	01	–
Altas Habilidades/Superdotação	–	02	–

Deficiência Auditiva	01	–	–
Outros (2 S + AH/S, 1 DF + AH/S)	02	–	01
Total	34	10	18

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar 2023

A análise do quantitativo de estudantes cadastrados no Censo Escolar que possuem recursos, os que não possuem informação e aqueles sem recursos disponíveis revela aspectos importantes sobre a inclusão educacional no IFBA. Dentre os 34 estudantes com recursos, a maioria apresenta Deficiência Intelectual, com 10 estudantes recebendo adaptações. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) conta com 5 estudantes com recursos, mas também destaca uma grande quantidade de estudantes (7) sem recursos ou com informações ausentes sobre o tipo de suporte oferecido. Já os estudantes com Deficiência Física apresentam um número significativo de 6 estudantes sem informações sobre os recursos necessários, o que pode indicar falhas no preenchimento de dados ou uma possível carência de recursos para essa área.

No que se refere aos estudantes com deficiência auditiva e surdez, todos os 6 estudantes surdos possuem os recursos adequados para garantir sua acessibilidade. Da mesma forma, o único estudante com deficiência auditiva também conta com o suporte necessário. Em relação aos estudantes cegos, a tabela aponta que apenas 3 estudantes possuem os recursos necessários, sem registros de estudantes sem recursos ou com informações ausentes.

Outro dado relevante é a quantidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, que são marcados como "sem informação" sobre os recursos oferecidos. Isso sugere a necessidade de mais clareza na coleta de dados para este grupo. Por fim, somando o total de estudantes sem recursos é alarmante, no total são 18 estudantes sem recursos cadastrados. Partindo desse contexto, demanda uma reflexão sobre as políticas institucionais de acessibilidade e o real alcance das adaptações pedagógicas disponibilizadas, já que a ausência de recursos compromete a equidade no processo de ensino-aprendizagem. A falta de informações sobre os recursos em 10 estudantes também aponta para a necessidade de uma revisão nos processos de cadastro, com o objetivo de garantir que todos os dados relevantes sejam coletados de forma adequada.

A ausência de registros claros de apoio, especialmente em um contexto de deficiências evidentes como quem possui deficiência física ou uma pessoa cega, levanta questões sobre a adequação do processo de documentação das necessidades dos estudantes. A falta de recursos especificados pode indicar que os direitos de acessibilidade dos estudantes estão sendo comprometidos.

A implementação de um sistema de acompanhamento mais eficiente é necessária para garantir que todos os recursos necessários de apoio dos estudantes sejam devidamente registrados durante a avaliação. Além da implementação de um sistema de acompanhamento, para amenizar esses equívocos, se faz necessário ser ofertado formações contínuas para os profissionais envolvidos no preenchimento das informações do Censo Escolar, por exemplo, gestores escolares e, no caso do IFBA, as coordenações da CAPNE e DEPAE que são os responsáveis em informar estes dados ao colaborador designado ao preenchimento do Censo Escolar. Assim, garantindo que todas as necessidades de apoio sejam identificadas e registradas corretamente.

Para além das informações faltosas no Censo, a falta de especificação dos recursos de apoio tem várias implicações significativas para as políticas de inclusão e para o desempenho acadêmico dos estudantes da educação especial. Essas implicações podem resultar em desigualdade nas condições de avaliação entre os estudantes. Estudantes que necessitam de apoio, mas não recebem, podem ter seu desempenho prejudicado, o que resultará em uma forma de exclusão educacional, onde esses estudantes têm menos chances de alcançar seu potencial acadêmico.

Essa não especificação dos apoios pode ser interpretada como uma violação dos direitos dos estudantes, especialmente considerando as normas de acessibilidade previstas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. Especificamente, o artigo 28 da LBI destaca a responsabilidade das instituições de ensino em garantir acessibilidade, oferecendo recursos e apoio necessários, como profissionais especializados e materiais adequados, para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa mudança é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham as mesmas oportunidades e condições de demonstrar seu conhecimento e habilidades nas avaliações.

A análise do perfil dos estudantes destacou a diversidade de deficiências e a importância de compreender as necessidades individuais. Os resultados revelaram

lacunas na infraestrutura e nos recursos adaptativos oferecidos. Conclui-se que a implementação de políticas inclusivas deve ser acompanhada por monitoramento constante e ajustes baseados em evidências.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as políticas educacionais implementadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Salvador, contribuem para a efetivação da inclusão e do desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. Partindo do tema da inclusão educacional, a investigação foi orientada pelos objetivos específicos de identificar o perfil dos estudantes com deficiência, descrever as políticas de inclusão em vigor e propor melhorias para um processo mais equitativo.

A discussão abordou tanto aspectos históricos da inclusão quanto o arcabouço legal que fundamenta as políticas educacionais, destacando a evolução das concepções de deficiência e a transição do modelo médico para o modelo social. Os dados coletados permitiram uma análise detalhada das práticas inclusivas e das experiências de professores no IFBA. A análise evidenciou que as ações inclusivas promovidas pela instituição, embora relevantes, ainda apresentam lacunas que comprometem sua plena efetividade.

Os resultados apontaram avanços significativos no âmbito da legislação e na implementação de políticas institucionais, como a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE). Esses órgãos desempenham um papel central na adaptação das atividades, na promoção de tecnologias assistivas e no suporte pedagógico aos estudantes. Além disso, a atuação de uma equipe multidisciplinar no IFBA foi identificada como um ponto positivo, possibilitando um acompanhamento mais próximo e efetivo das necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, desafios importantes ainda persistem, abrangendo desde a adequação dos espaços e currículos até a construção de parcerias estratégicas com empresas comprometidas com a acessibilidade e a diversidade. Além disso, a educação profissional não pode ser apenas um reflexo das desigualdades do mundo do trabalho, mas sim um instrumento de transformação social, garantindo que todos os estudantes tenham condições reais de desenvolver suas potencialidades e alcançar autonomia em suas trajetórias profissionais. Nesse contexto, o monitoramento das políticas de inclusão revelou a ausência de indicadores claros de avaliação e a dificuldade em assegurar a continuidade de recursos adaptativos

essenciais, como materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas. Somando a isso, a necessidade de formação continuada para educadores foi um ponto amplamente destacado, evidenciando a importância de preparar a equipe docente para lidar com as demandas específicas de uma educação inclusiva. Essa lacuna na formação pode impactar diretamente a qualidade do ensino e a experiência acadêmica dos estudantes.

A análise realizada revelou que, embora o IFBA tenha estruturado iniciativas relevantes para a difusão da inclusão, as práticas ainda carecem de maior articulação com as necessidades individuais dos estudantes e com as diretrizes das políticas públicas de inclusão. A experiência apresentada pelas docentes não representa a totalidade das práticas institucionais, mas oferece um importante indicativo sobre os desafios enfrentados na atuação docente dentro do IFBA. A lacuna entre a teoria e a prática relevada nesse contexto reafirmam a importância de um alinhamento mais eficaz entre as demandas da comunidade acadêmica e os recursos disponibilizados. Para isso, a integração entre os diferentes setores do *campus* e a consolidação de uma cultura institucional voltada para a inclusão se mostram indispensáveis.

Como próximos passos, sugere-se a continuidade de estudos que avaliem a percepção de outros segmentos da comunidade acadêmica, como gestores e familiares, além de ampliar o enfoque para outros campi do IFBA. É essencial também promover ações de sensibilização e formação para educadores e gestores, de forma a fortalecer a inclusão em suas múltiplas dimensões. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de sistemas mais robustos de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais inclusivas, a fim de garantir a efetividade e o impacto positivo dessas iniciativas.

Por fim, a pesquisa reafirma a importância de consolidar uma cultura institucional que valorize a diversidade e que promova a equidade no ambiente educacional. Somente por meio de um compromisso coletivo e permanente será possível transformar os desafios em oportunidades e avançar na construção de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES – AAIDD. **FAQs on Intellectual Disability**. 2021. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability>. Acesso em: 25 fev. 2025.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 5. ed 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. **PENSAR A DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS MODELOS MÉDICO, SOCIAL E PÓS-SOCIAL**. Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. 1, p. 87–100, 24 Mai 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>. Acesso: 09/05/2024.

BOLZAN, Cacia Scuassante; JESUS, Fausta Aparecida O. de Queirós Belo. **O Processo Ensino de Aprendizagem da Pessoa com Deiciência Múltipla e a Articulação Entre a Sala de Aula Comum e a Sala de Recursos Multifuncional**. In: MEYRELLES DE JESUS, Denise et al. Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p.227-236.

BORGES, Carline Santos; SANTOS, Lucas Novaes. Atendimento educacional especializado: o que diz a literatura? In: MEYRELLES DE JESUS, Denise et al. Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 81-92.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25/04/2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.289, de 20 de setembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Aprova o regulamento da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1999/D3298.htm. Acesso em: 12/11/024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30/04/2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso: 26/08/2024

BRASIL. **Lei nº 7.279, de 14 de julho de 2023.** Altera disposições sobre a validade dos laudos médicos para pessoas com deficiência, desobrigando a emissão de novos laudos para acessos a serviços públicos. Diário Oficial [da] Câmara Legislativa do Distrito Federal, Brasília, 14 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br>. Acesso em: 3 dez. 2024

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 01/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 29/04/2024.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni) e dispõe sobre o acesso ao ensino superior para estudantes oriundos da educação básica pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12/11/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html>. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm>. Acesso em: 25/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 29 de março de 2021.** Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 18, de 11 de julho de 2012.** Estabelece as normas para o atendimento da Política de Cotas no âmbito das universidades e institutos federais de educação. Portal MEC, 11 jul. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 12/11/2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%3%ADficas>. Acesso em: 01/05/2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02/05/2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial.** **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** (2.ed.)/Coordenação Geral SEESP/MEC, 2006 (Série: Saberes e práticas de inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>> Acesso: 12/12/2024

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 03 jan de 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001b.** Trata do novo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001. Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30/04/2024.

BRUNELLI, Nadija Gomes. **Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

CAMARGO, Eder P. de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Ciências & Educação, Bauru, v. 23, n. 1, jan.-mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30/04/2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf. Acesso em: 08/08/2024.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em: 21/08/2024.

DINIZ, Debora. **O que é Educação Inclusiva.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 350).

FONSECA, Mara Rubia dos Reis. Mara Rubia dos Reis. **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial.** In: MEYRELLES DE JESUS, Denise et al. *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 215-220.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4325478/mod_resource/content/1/FOUCAULT_M_O_Nascimento_da_Cl_237_nica.pdf. Acesso em: 21/08/2024.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em: 22/08/2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GODÓI, Ana Maria de. **Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** 4 ed. Brasília: MEC, 2006.

GUIMARÃES, Arthur. **Inclusão que funciona.** *Revista Nova Escola.* São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003. p. 43-47.

IFBA. **Estatuto do IFBA.** Salvador, 2008. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/valenca/arquivos/aceso_informacao/estatuto-do-ifba.pdf. Acesso em: 24/08/2024.

IFBA. **Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.** Salvador, 2016. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/doc/resolucao-no-25-23-05-2016-politica-e-doc-normativo-da-politica-de-assit-estudantil.pdf>. Acesso em: 24/08/2024.

IFBA. **História do IFBA.** Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/historico/memorial/historia-do-ifba>. Acesso em: 21 dez. 2024.

IFBA. **Processo Seletivo 2023 - Edital.** Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2024/edital/Edital>. Acesso em: 12 dez. 2024.

IFBA. **Regimento do Campus de Salvador – IFBA.** Salvador, 2013. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/salvador/institucional/documentos/regimento_salvador_com_capa.pdf. Acessado em: 03/12/2024

IFBA. **Resolução N. 30 de 12 de janeiro de 2017.** Institui a Política inclusão pessoa com deficiência. Conselho Superior (nome completo...). Cidade, 2017. Disponível em:

<https://www.google.com/url?q=https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2017/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia.pdf/view&sa=D&source=docs&ust=1732650511874144&usg=AOvVaw3wkyKJCQGhspbt6pHAfb>. Acesso em: 26 de nov. 2024.

IFBA. **Resolução nº 84, de 17 de dezembro de 2013.** Aprova o Regimento do Campus Salvador do IFBA. Portal IFBA, 17 dez. 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2013/resolucao-84-2013-aprova-regimento-cmpus-de-salvador.pdf/view>. Acesso em: 03/12/2024.

IFBA. **Resolução nº 78, de 23 de setembro de 2022.** Institui, no âmbito das ações afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), cotas adicionais para quilombolas nos processos seletivos dos cursos técnicos e do ensino superior geridos. Portal IFBA, 23 set. 2022. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2022/res-consup-ifba-no-78-de-23-09-2022-institui-no-ambito-das-acoes-afirmativas-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-da-bahia-ifba-cotas-adicionais-para-quilombolas-nos-processos-seletivos-dos-cursos-tecnicos-e-do-ensino-superior-geridos>. Acesso em: 12/11/2024

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.** Salvador, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 26/08/2024.

INEP. **Censo Escolar 2023: relatório das turmas do IFBA.** Brasília, 2023.

LOURENÇO, Erika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACHADO, Roberto Carlos. **Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.** In: MEYRELLES DE JESUS, Denise et al. Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 237-244.

MAIA, S. R.; IKONOMIDIS, V. M. ; ARAOZ, S. M. M. . **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino.** 01. ed. , 2010. 198p .

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Guia para elaboração de monografia e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO. **Processos Seletivos e Pessoa com Deficiência: boas práticas em acessibilidade**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2014. Disponível em: www.mpce.mp.br. Acesso em 16 de jan 2025.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é privilégio de conviver com as diferenças**. In: Revista Nova Escola, São Paulo, n. 186, 2001.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em: 06 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 06 dez. 2024.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf. Acesso em: 21/08/2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; PACHECO, Edilson Roberto. **Sobre educação especial em pesquisas**. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (Org.). *Deficiência e inclusão escolar*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018. p. 17-26.

UFBA. **Manual de estilo acadêmico**. 6. ed. Salvador: PPGCLIP, 2018. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/manual-de-estilo-academico-6ed-ri.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

VICTOR, Sonia Lopes. **A Formação de Professores no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial: o Estado do Espírito Santo em Foco**. In: MEYRELLES DE JESUS, Denise et al. *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 19-26.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado/a para participar de uma pesquisa-ação intitulada AS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NO IFBA *campus* SALVADOR, sob orientação da Prof^a Dr^a Sheila de Quadros Uzêda, que tem como objetivo central analisar como as políticas educacionais implementadas no IFBA, *campus* Salvador-BA, contribuem para a efetivação da inclusão e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. O convite se justifica por você ser Profissional da Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA *campus* Salvador e atuar com estudantes público da Educação Especial.

A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física para você. Sua identidade será preservada em sigilo e suas respostas trarão significativas contribuições a esta pesquisa. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados, em qualquer formato. As informações fornecidas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa. A pesquisadora estará à disposição para esclarecer dúvidas e se compromete a assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem e não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro. Para garantir a confidencialidade, preservamos a identidade dos participantes e de suas respostas e para minimizar os riscos de os dados obtidos serem violados e acessados por outros, as respostas serão baixadas, salvas em HD externo de propriedade da pesquisadora e impressas para armazenamento das informações conforme previsto pelo Comitê de Ética.

Caso você aceite, os benefícios consistem na possibilidade de contribuir com a pesquisa científica e refletir sobre a própria formação e atuação na perspectiva da educação inclusiva. Esta pesquisa não implicará nenhum custo a você, assim como não será efetuado nenhuma forma de pagamento, sendo sua participação estritamente voluntária.

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora: Carine Guedes Cruz, graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Em caso de necessidade, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo endereço: XXXXXXXX, CEP: XXXXXXXX, tel: XXXXXXXX *WhatsApp* e pelo *e-mail* XXXXXXXX.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas vias, sendo uma para o(a) participante e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável.

() Sim, aceito a participar da pesquisa e autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz, em consonância com os preceitos éticos dispostos na Resolução CNS N.º 510 de 2016, art. 3º, inciso VII.

() Não aceito a participar da pesquisa e não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora responsável

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____
declaro consentimento em participar da pesquisa “As Políticas Inclusivas no Ensino Técnico Integrado no IFBA *campus* Salvador”. Entendi os riscos e benefícios da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e concordo em participar da pesquisa/estudo.

Salvador-BA, ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

Eu, _____, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Assinatura da pesquisadora responsável

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM/VOZ

Eu,
entendi que a pesquisa “As Políticas Inclusivas no Ensino Técnico Integrado no IFBA *campus* Salvador” precisará gravar/captar a minha voz por meio de aparelho celular, da pesquisadora responsável, com gravador de voz, para participantes ouvintes para participantess e câmera de filmagem para os participantes surdos. Esses registros serão usados para a transcrição das respostas das entrevistas e para coleta de dados com uso exclusivo para fins da pesquisa.

.....,de.....de 20.....

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com professor/a do AEE - IFBA

Dados do/a participante

Idade: Sexo:

Data de nascimento:

Cargo/função:

Tempo na Instituição:

1. Qual é o perfil dos estudantes da Educação Especial que são atendidos no AEE (tipo de deficiência, idade, curso, entre outros)?
2. Quais são as principais necessidades dos estudantes público da Educação Especial no IFBA em termos de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade?
3. Os estudantes que você acompanha no AEE têm acesso adequado aos recursos e serviços que atendem suas necessidades específicas? Se não, por quê?
4. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com esse público no IFBA, *campus* Salvador, em termos de adaptação pedagógica, recursos didáticos e acessibilidade?
5. Na sua opinião, as políticas de inclusão em vigor no IFBA garantem o acesso e a permanência dos estudantes público da Educação Especial ao longo dos cursos? Pode dar exemplos?
6. Como o AEE contribui para a permanência e desempenho acadêmico dos estudantes? Existem áreas que precisam de mais suporte?

7. Os estudantes público da Educação Especial enfrentam barreiras específicas para concluir seus cursos no IFBA? Se sim, que tipo de suporte seria necessário para superá-las?
8. Você acredita que os professores regulares do IFBA estão preparados para trabalhar de forma inclusiva com estudantes com deficiência? Que tipo de formação ou apoio adicional seria necessário para melhorar esse processo? O IFBA oferece algum tipo de formação para os docentes na área da educação inclusiva?
9. Quais aspectos das políticas de inclusão do IFBA poderiam ser melhorados para garantir uma inclusão mais efetiva e equitativa para os estudantes?
10. Como você avalia a efetividade das políticas inclusivas do IFBA, *campus* Salvador? Elas contribuem adequadamente para a inclusão dos estudantes com deficiência?
11. Quais recomendações você faria para melhorar o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes público da Educação Especial no IFBA?
12. Na sua opinião, quais ações ou recursos são prioritários para garantir que o IFBA possa atender melhor às necessidades desses estudantes?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com professor/a de sala de aula
comum**

Dados do/a participante

Idade: Sexo:

Data de nascimento:

Cargo/função:

Tempo na Instituição:

1. Quantos estudantes com deficiência você atende em sua sala de aula atualmente, e quais são os tipos de deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, etc.)?
2. Na sua experiência, quais são as principais necessidades específicas desses estudantes no contexto das suas aulas?
3. Quais recursos (materiais adaptados, tecnologias assistivas, etc.) estão disponíveis para apoiar o aprendizado dos estudantes em sua sala? Eles são suficientes?
4. Você acredita que as políticas de inclusão do IFBA garantem o acesso e a permanência desses estudantes ao longo dos cursos? Quais aspectos dessas políticas funcionam bem?
5. Quais estratégias você utiliza em sala para promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência? Essas estratégias são alinhadas com as políticas da instituição?
6. Na sua opinião, os estudantes enfrentam dificuldades adicionais em relação à permanência e à conclusão dos cursos? Se sim, quais?

7. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas em sala de aula? Como a instituição poderia apoiar melhor esse processo?
8. Na sua opinião, como as políticas de inclusão do IFBA podem ser aprimoradas para garantir uma inclusão mais efetiva e equitativa para os estudantes público da Educação Especial?
9. Há algum tipo de formação ou suporte adicional que você considera necessário para melhorar sua prática pedagógica em relação à inclusão de estudantes com deficiência?
10. Que recomendações você daria para melhorar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no IFBA?

26 – Transporte escolar público

Utiliza Não utiliza

26a – Poder público responsável pelo transporte escolar público

Municipal Estadual

26b – Tipo de veículo utilizado no transporte escolar público**Rodoviário**

Bicicleta Tração animal
 Micro-ônibus Vans/Kombi
 Ônibus Outro tipo de veículo rodoviário

Aquaviário

Embarcação

Capacidade de até 5 alunos Capacidade de 5 a 15 alunos
 Capacidade de 15 a 35 alunos Capacidade acima de 35 alunos