

# REPERCUSSÕES DE PESQUISAS INTERVENTIVAS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

formação, currículo, inclusão  
e evasão escolar

**Sheila de Quadros Uzêda**  
**Marlene Oliveira dos Santos**  
**Sandra Carneiro de Oliveira**  
(organizadoras)

A coletânea *Repercussões de pesquisas interventivas e inovações pedagógicas: formação, currículo, inclusão e evasão escolar* evidencia exemplos da união necessária entre teoria e prática na educação profissional e tecnológica. Seus 15 capítulos são de profissionais da educação básica e pesquisadores vinculados/as ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia que propõem soluções inovadoras para problemas reais de suas instituições. A coletânea evidencia o papel crucial dos mestrandos profissionais: formar pesquisadores que intervêm na realidade, qualificando o ensino e gerando repercussões positivas nas redes educacionais e na sociedade.



Sheila de Quadros Uzêda  
Marlene Oliveira dos Santos  
Sandra Carneiro de Oliveira  
(Organizadoras)

# **Repercussões de pesquisas interventivas e inovações pedagógicas: formação, currículo, inclusão e evasão escolar**

Editora Sorian  
Araucária – Paraná  
2025

Copyright © da Editora Sorian  
Editor-chefe: Vinícius Souza  
Diagramação, Capa e Revisão por Editora Sorian

### Conselho Editorial



Editora Sorian

André Giacomelli Leal (PUC-PR)  
Aníbal Coutinho do Rêgo (UFC)  
Antonio Charles Santiago Almeida (UNESPAR)  
Clarissa de Franco (PUC/SP)  
Jefferson Henrique Cidreira (UNIR)  
José Maurício Diascânio (UNINORTE)  
Manoel Valente Figueiredo Neto  
(Registro Imobiliário de Caxias do Sul, RS/UCS)  
Marcela Iochem Valente (UERJ)  
Maria Gorete Firmino de Lima (UNIDA)  
Miqueias Lima Duarte (UNIR)  
Neemias Moretti Prudente (UNIMEP)  
Reginaldo Simões Mendonça (UFAM)  
Romualdo Dias (UNESP)  
Sônia Maria Teixeira Machado (IFRO)  
Vilma Maria Inocência Carli (UCDB)

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

E19

Repercussões de pesquisas interventivas e inovações pedagógicas : formação, currículo, inclusão e evasão escolar / Sheila de Quadros Uzêda, Marlene Oliveira dos Santos, Sandra Carneiro de Oliveira (organizadoras) – 1. ed – Araucária, PR : Editora Sorian, 2025.  
274 p.; 16x23cm.

ISBN Físico: 978-65-5453-669-1  
ISBN Digital: 978-65-5453-681-3  
DOI 10.54466/sorianed.978-65-5453-681-3

1. Educação inclusiva. 2. Educação – Currículos. 3. Evasão escolar. 4. Professores – Formação.  
I. Uzêda, Sheila de Quadros. org. II. Santos, Marlene Oliveira dos. org. III. Oliveira, Sandra Carneiro de. org.

10-2025/165

CDD 370.115

### Índice para catálogo sistemático:

1. Evasão escolar : Currículos : Educação 370.115  
Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129



editorasorian



editorasorian

<https://www.editorasorian.com.br/>

Copyright da edição © 2025 Editora Sorian, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional – (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em: <<http://creativecommons.org/licenses/>>.

*Para todos/as os/as sujeitos e sujeitas das pesquisas  
desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação.*



# SUMÁRIO

|                      |           |
|----------------------|-----------|
| <b>PREFÁCIO.....</b> | <b>11</b> |
|----------------------|-----------|

André Romero da Silva

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b> | <b>17</b> |
|---------------------------|-----------|

Sandra Carneiro de Oliveira  
Sheila de Quadros Uzêda  
Marlene Oliveira dos Santos

## **CAPÍTULO 1**

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....</b> | <b>23</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Juliana Souza de Jesus Silva  
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

## **CAPÍTULO 2**

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS ESTUDANTES SURDOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: trajetória e inclusão escolar .....</b> | <b>39</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Julia Paula Nascimento de Souza Pinheiro  
Tatiana Polliana Pinto de Lima  
Sheila de Quadros Uzêda

## **CAPÍTULO 3**

|                                                                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE: desafios e possibilidades vivenciados por estudantes com deficiência no acesso ao ensino técnico do Ifes – <i>Campus São Mateus</i> .....</b> | <b>53</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Gildevânia de Faria Porcino Santos  
Sheila de Quadros Uzêda

## **CAPÍTULO 4**

|                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO FACILITADOR DO ACESSO AO CONHECIMENTO: desafios e barreiras na comunicação com o estudante surdo .....</b> | <b>65</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Alessandra Marcia dos Santos Morandi Lepaus  
Sheila de Quadros Uzêda

## **CAPÍTULO 5**

### **INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: reflexões sobre desafios, interação e participação no contexto escolar .....79**

Marinete dos Reis Ramos  
Sheila de Quadros Uzêda

## **CAPÍTULO 6**

### **A IMAGEM COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CAMPUS GUARAPARI DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....95**

Evaldo Pinto de Oliveira  
Cilene Nascimento Canda

## **CAPÍTULO 7**

### **COMUNICAR PARA INCLUIR: desafios e possibilidades no acesso de pessoas autistas ao Ifes ..... 115**

Carlos Henrique Morellato  
Nelson De Luca Pretto  
Sheila de Quadros Uzêda

## **CAPÍTULO 8**

### **A ATUAÇÃO DO NAPNE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES LINHARES ..... 129**

Vilma Ana Fornaciari  
Regiane da Silva Barbosa  
Sheila de Quadros Uzêda

## **CAPÍTULO 9**

### **A INCLUSÃO QUE NÃO SE FINANCIA: os desafios da efetividade da educação especial no Instituto Federal do Espírito Santo ..... 145**

Marcos Roberto da Silva  
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira  
Ediu Carlos Lopes Lemos

## **CAPÍTULO 10**

### **ENSAIO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO IFES CAMPUS VIANA .....161**

Sérgio Taquini  
Tatiana Polliana Pinto de Lima

## **CAPÍTULO 11**

**ENTRE BARREIRAS E OPORTUNIDADES: perfil socioeconômico de cotistas no ensino técnico integrado ao ensino médio – Ifes *Campus* Nova Venécia..... 179**

Gilmar de Faria Porcino  
Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
Jurandir de Almeida Araújo

## **CAPÍTULO 12**

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: análise dos fatores e índices no Ifes *Campus* Aracruz (2019-2022) ..... 197**

Richeli Gustavo Zorzal  
Penildon Silva Filho

## **CAPÍTULO 13**

**REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: um olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ..... 215**

Ana Lúcia Saraiva Thebas  
Penildon Silva Filho

## **CAPÍTULO 14**

**O FENÔMENO DA EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFES CAMPUS ITAPINA: discussões iniciais ..... 225**

Carmelita Iria Nunes Vieira  
Marlene Oliveira dos Santos

## **CAPÍTULO 15**

**A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES DO IFES-CAMPUS CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM: uma análise sob a perspectiva da pesquisa interventiva ..... 243**

Antônio Marcos Bettcher Ribeiro  
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

**SOBRE AS AUTORAS E AUTORES ..... 265**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 271**



# PREFÁCIO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração de quatro importantes autarquias: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa. A história do Ifes, no entanto, remonta a 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de oferecer educação profissional gratuita a jovens de baixa renda – os chamados “desvalidos da sorte” –, retirando-os das ruas e preparando-os para atuar nas indústrias emergentes do país. Desde então, o Ifes tem se dedicado à formação de cidadãos para o mundo do trabalho, sempre com uma perspectiva ampla, crítica e emancipadora. Essa missão se expressa de forma ainda mais evidente nos cursos técnicos integrados, que aliam excelência acadêmica à construção de uma consciência cidadã, comprometida com o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Os Institutos Federais possuem amplo espectro de atuação na educação, formando alunos do ensino fundamental ao ensino superior, dos cursos técnicos integrados ao doutorado. Trata-se de uma característica única de uma Rede Federal que não existe em nenhum outro lugar do mundo e que se destaca pela qualidade do ensino ofertado aos seus alunos. Sempre digo que, se há algo que os Institutos Federais sabem fazer com excelência, é ensinar – e isso é comprovado pelos fatos. Diversos *campi* espalhados pelo país têm se destacado com alunos que alcançam desempenhos notáveis no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), embora não seja a missão principal dessas instituições preparar os alunos para o exame. Ainda assim, graças à qualidade diferenciada do ensino oferecido, os resultados naturalmente se sobressaem em relação às escolas tradicionais.

Embora os cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação apresentem resultados extraordinários e consolidem o Ifes como referência em qualidade de ensino, é importante reconhecer que a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e a inovação ainda são relativamente recentes na Instituição. Até 2008, o Ifes não tinha como atribuição formal o desenvolvimento dessas atividades acadêmicas, o que fazia com que iniciativas científicas dependessem exclusivamente da dedicação voluntária de docentes apaixonados pela ciência, que se empenhavam em seus projetos além das atividades

regulares em sala de aula. Essa mudança de paradigma impôs um grande desafio institucional: incorporar à cultura educacional demandas por pesquisa, extensão e inovação, que até então não faziam parte da carga horária oficial, exigindo uma reestruturação profunda na forma de pensar e organizar o trabalho acadêmico.

Considere ainda que, no Ifes, 1,3% dos técnicos-administrativos e 33,9% dos docentes possuíam doutorado em 2017, assim como 17,0% dos técnicos-administrativos e 60,7% dos docentes possuíam mestrado. No mesmo ano, a Instituição contava com apenas dez programas de mestrado – sendo nove profissionais e apenas um acadêmico –, dos quais somente um estava localizado no sul do estado; os demais concentravam-se na região metropolitana. Esses números evidenciam uma forte concentração de mestres e doutores nos *campi* metropolitanos, contrastando com a escassez desses profissionais nas unidades do interior. Considerando que o Ifes possui 23 *campi* em funcionamento, dos quais apenas seis estão na região metropolitana, surge uma pergunta inevitável: se todos os estudantes pertencem à mesma Instituição, por que os alunos do interior não têm o mesmo acesso a professores doutores ou mestres, ou a técnicos-administrativos com alta qualificação, como ocorre nos *campi* metropolitanos?

Essa disparidade levanta um desafio ainda maior: como fomentar uma cultura institucional voltada para a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e a inovação, se a maioria dos servidores do Ifes não teve a oportunidade de vivenciar uma formação *stricto sensu*? Sem essa vivência, torna-se mais difícil consolidar práticas acadêmicas que possam se somar ao ensino, promovendo o desenvolvimento científico e tecnológico de forma equitativa em todo o estado.

Ao assumir a gestão do Ifes, o professor Jadir José Pela, com uma visão estratégica e voltada para o futuro, confiou-me uma missão clara: promover a qualificação dos servidores da Instituição sem distinção de cargos. Se almejamos um Ifes verdadeiramente inovador, é essencial investir na formação de todos – docentes e técnicos-administrativos – de forma equitativa e inclusiva. Essa qualificação precisa ser pensada de maneira escalonada e estruturada. Afinal, iniciativas pontuais, como uma ou duas turmas de mestrado ou doutorado interinstitucional, embora valiosas, não seriam suficientes para transformar o cenário em curto prazo. O desafio exige planejamento contínuo, políticas institucionais consistentes e o compromisso de ampliar oportunidades de formação para todos os *campi* e perfis profissionais.

Com o objetivo de ampliar as oportunidades de formação *stricto sensu* para os servidores do Ifes, buscamos estabelecer parcerias com diversas instituições de ensino superior em todo o país. Um passo decisivo nesse processo foi a colaboração com o Prof. Dr. Ediu Carlos Lopes Lemos, que desempenhou papel fundamental na articulação da primeira turma do Mestrado Interinstitucional (Minter) com o Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A partir dessa parceria inicial, iniciamos o diálogo com a Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida, coordenadora do programa, sobre a possibilidade de sediar uma turma do mestrado no interior do Espírito Santo – mais especificamente no *Campus* Nova Venécia, localizado no extremo norte do estado. O edital da primeira turma foi publicado em dezembro de 2020, e a aula inaugural ocorreu em abril de 2021, com a participação de 20 servidores oriundos de diferentes *campi* do Ifes.

O impacto dessa qualificação foi tão expressivo, tanto para os servidores quanto para a Instituição, que, em 2022, iniciamos as tratativas para uma segunda turma do Minter. Dessa vez, com o envolvimento da Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida e da Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos, sendo a nova turma sediada no *Campus* Aracruz e coordenada pelo Prof. Dr. Jadielson Lucas da Silva Antônio. O edital foi publicado em janeiro de 2023, e a aula inaugural aconteceu em agosto do mesmo ano, reunindo 30 servidores matriculados no curso.

Durante o andamento das aulas da segunda turma do Minter, recebi inúmeros relatos emocionados de egressos da primeira edição, destacando o impacto transformador que o PPGCLIP-MPED teve em suas trajetórias pessoais e profissionais. Foi possível constatar, na prática, como os servidores formados passaram a contribuir significativamente com propostas de intervenção e produtos educacionais voltados tanto para o aprimoramento do ensino dos estudantes quanto para o fortalecimento pedagógico institucional do Ifes.

Diante desse retorno tão positivo, surgiram diversos pedidos da comunidade para a abertura de uma terceira turma do programa. Assim, iniciamos as tratativas com o Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, então coordenador do PPGCLIP-MPED, com o objetivo de ofertar mais 25 vagas para servidores do Ifes em 2025. Essa nova turma foi sediada no *Campus* São Mateus, extremo norte do Estado do Espírito Santo, sob a coordenação do Prof. Dr. João Paulo Barbosa. O edital foi publicado em julho daquele ano, e a aula inaugural

ocorreu em 14 de outubro, marcando o início da formação de mais uma turma comprometida com a inovação pedagógica e a excelência acadêmica.

É fundamental destacar a expressiva contribuição do PPGCLIP-MPED da UFBA na qualificação dos servidores do Ifes ao longo dos últimos oito anos de gestão. Ao todo, 75 servidores foram contemplados por essa parceria, o que representa 42,1% das 178 vagas de mestrados interinstitucionais (Minters) ofertadas nesse período – um marco que reafirma o compromisso institucional com a formação continuada e a valorização de seus profissionais.

Se ainda considerarmos as vagas de doutorado ofertadas na forma de Dinters, o Ifes disponibilizou 348 vagas aos seus servidores, sendo investidos mais de R\$ 4,65 milhões para fins de qualificação profissional. É importante destacar que, por meio de convênios firmados sem exigência de contrapartida financeira, o Ifes ampliou significativamente sua oferta de vagas para mestrado e doutorado, totalizando 602 oportunidades – das quais 254 foram viabilizadas por essas parcerias. Essa iniciativa representa um marco na política de formação dos servidores da Instituição.

Como resultado direto desse esforço, em apenas oito anos, os indicadores de qualificação avançaram de forma expressiva. Entre os técnicos-administrativos, a proporção de doutores passou de 1,3% em 2017 para 6,0% em 2025, enquanto os mestres saltaram de 17,0% para 34,2%. No corpo docente, o percentual de doutores cresceu de 33,9% para 52,7% no mesmo período, e a proporção de mestres, embora ainda significativa, caiu de 60,7% para 49,3%, refletindo a progressão para níveis mais elevados de formação.

Esse avanço também se traduziu na expansão da pós-graduação stricto sensu: de dez cursos em 2017 para dezoito em 2025. Além disso, o número de pesquisadores com bolsas de produtividade, que era de apenas dois em 2017, atingiu a marca de 30 em 2025 – um salto que evidencia o fortalecimento da pesquisa e da produção científica no Ifes. Diante dos inúmeros desafios enfrentados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Ifes tem se destacado por sua capacidade de superação, pautada no trabalho árduo, na dedicação e no compromisso com a excelência. Nesse contexto, o investimento contínuo na formação dos seus servidores tem se mostrado um pilar essencial para o fortalecimento e a evolução acadêmica da Instituição.

É nesse cenário que o PPGCLIP-MPED se consolida como um agente transformador. Seu papel tem sido decisivo na construção de uma cultura de qualificação ampla e inclusiva, que não distingue cargos, mas reconhece o potencial de cada servidor como protagonista do desenvolvimento

institucional. Ao longo desta obra, será possível perceber a relevância dos trabalhos produzidos, das propostas de intervenção elaboradas e do impacto concreto que essa formação tem gerado no cotidiano do Ifes.

Que a educação continue sendo a força propulsora na transformação da vida dos nossos estudantes. E que os saberes inovadores e disruptivos cultivados no PPGCLIP-MPED sigam abrindo caminhos para um futuro ainda mais promissor – para nossos servidores, para nossa Instituição e para toda a sociedade que dela se beneficia.

*Prof. Dr. André Romero da Silva*  
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação do Ifes



# APRESENTAÇÃO

[...] O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens.

Paulo Freire

A coletânea *Repercussões de pesquisas interventivas e inovações pedagógicas: formação, currículo, inclusão e evasão escolar* reúne 15 capítulos desenvolvidos por discentes e docentes vinculados(as) ao Mestrado Profissional em Educação (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a outros Programas de Pós-Graduação Profissionais. A obra aborda temáticas diversas na área da educação profissional. Os(as) mestrandos(as) são profissionais da educação que atuam como pesquisadores(as) em suas próprias instituições e buscam identificar problemas reais em seus ambientes de trabalho, desenvolvendo soluções inovadoras baseadas em pesquisas.

O primeiro capítulo, *Possibilidades e desafios da Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Especial Inclusiva*, reflete sobre caminhos e barreiras da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), bem como sobre as necessidades e impactos da CAA para pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Com metodologia da pesquisa-ação, apresenta como principais resultados do estudo realizado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Serrinha-BA: desafios persistentes, como o desconhecimento sobre a CAA, a necessidade de capacitações no ambiente escolar e o potencial da articulação entre escolas e famílias – estas que atuam como multiplicadoras. O texto evidencia como a disseminação do conhecimento científico sobre NCC e CAA empodera profissionais e melhora a prática educacional.

O segundo ensaio, *Memórias e narrativas dos estudantes surdos do Instituto Federal do Espírito Santo: trajetória e inclusão escolar*, analisa a trajetória escolar de três estudantes surdos usuários de Libras do Ifes, destacando barreiras e conquistas. Sua metodologia qualitativa, com abordagem centrada no olhar do estudante, oferece valiosa contribuição para profissionais da educação e para a área da educação inclusiva. O estudo apresenta a história da educação de surdos, diferencia os conceitos de exclusão, segregação, integração

e inclusão e aponta que, apesar do incremento de políticas de inclusão, a escola ainda enfrenta desafios significativos.

O terceiro texto, *Educação inclusiva e acessibilidade: desafios e possibilidades vivenciados por estudantes com deficiência no acesso ao ensino técnico do Ifes – Campus São Mateus*, aborda a importância da acessibilidade em suas dimensões física, comunicacional, atitudinal e metodológica. Apresenta um recorte de pesquisa desenvolvida no mestrado, destacando relatos de um participante com deficiência auditiva que enfrentou barreiras concretas, como a linguagem complexa e prolixa de editais e a falta de acessibilidade em sites institucionais. O trabalho ressalta a necessidade de aprimorar o uso de Tecnologias Assistivas e de aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando eliminar essas barreiras e promover a autonomia dos candidatos, considerando que a acessibilidade é um direito das pessoas com deficiência.

O quarto texto, *Intérprete de Libras como facilitador do acesso ao conhecimento: desafios e barreiras na comunicação com o estudante surdo*, aborda o papel do intérprete de Libras no contexto educacional e os desafios enfrentados na comunicação com estudantes surdos. Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado em andamento no MPED, tendo como locus o Ifes, com o objetivo de compreender como os intérpretes criam sinais-termo para conceitos técnicos e específicos – uma vez que a Libras, assim como a língua oral, está em constante evolução e nem sempre possui sinais padronizados. O estudo também buscou identificar as fragilidades no processo de aquisição de Libras e do português escrito por estudantes surdos.

O quinto capítulo, *Inclusão de estudantes surdos: reflexões sobre desafios, interação e participação no contexto escolar*, é parte de pesquisa de mestrado que explora a educação inclusiva no Ifes. Fundamentado na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e em estudiosos pós-vygotskyanos, o texto busca apontar caminhos para promover a inclusão de estudantes surdos nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem. Por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes surdos, professores, intérpretes de Libras, pedagogos e coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) dos campi Vitória e Cariacica do Ifes, além de observações em salas de aula regulares e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os participantes indicaram que a inclusão vai além da simples presença física do estudante surdo na escola. Requer planejamento institucional que considere as necessidades dos alunos, apoio pedagógico adequado e a sensibilização de toda a comunidade escolar. O estudo conclui

que a inclusão verdadeira requer escuta, acolhimento e o reconhecimento da língua e da cultura surda.

O sexto capítulo, *A imagem como linguagem artística e inovação na educação de surdos no Campus Guarapari do Instituto Federal do Espírito Santo*, apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga o uso da imagem como ferramenta pedagógica inovadora para a educação de estudantes surdos. O estudo é um recorte de dissertação de mestrado em Educação e foi realizado no Ifes – Campus Guarapari.

O sétimo capítulo, *Comunicar para incluir: desafios e possibilidades no acesso de pessoas autistas ao Ifes*, discute como a comunicação institucional do Ifes, ao operar de forma genérica e tecnocrática, contribui para a reprodução de desigualdades. Ao mesmo tempo, destaca a urgência de uma comunicação clara, objetiva e inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que seja potencializadora de ações afirmativas capazes de ampliar o acesso à educação pública – especialmente nos processos seletivos. O texto reconhece que a mudança enfrenta obstáculos, como a cultura organizacional burocrática e a falta de recursos e formação, mas defende que a implementação de uma comunicação inclusiva não é apenas uma obrigação legal, e sim um compromisso ético e político.

O oitavo texto, *Ensaio sobre a avaliação da aprendizagem no Ifes – Campus Viana*, discute os desafios da avaliação da aprendizagem a partir da perspectiva de um técnico em assuntos educacionais e das vozes de professores e alunos do curso técnico de Logística. O capítulo aponta uma discrepância entre a teoria da avaliação formativa e sua aplicação prática, gerando frustração em docentes e discentes e evidenciando um descompasso entre expectativas e resultados. De um lado, estudantes se queixam de que as provas não correspondem ao conteúdo ensinado; de outro, professores se sentem impotentes diante dos resultados insatisfatórios. Apesar de adotarem discursos alinhados às tendências contemporâneas da pedagogia – que rejeitam modelos punitivos e fragmentados –, há falhas na comunicação pedagógica e necessidade de uma avaliação que apoie o crescimento dos alunos, indo além de notas e provas.

O nono capítulo, *A atuação do Napne na promoção da educação inclusiva no Ifes – Campus Linhares*, aborda o papel do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) na promoção da inclusão. Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento que discute a responsabilidade pela inclusão e analisa como as leis brasileiras têm impulsionado a matrícula de estudantes com deficiência. O texto conclui que o Napne tem

papel essencial no apoio aos alunos, mas registra que o número de profissionais do núcleo é insuficiente para atender à crescente demanda. Assim, ressalta a necessidade de ampliar o quadro de profissionais e a formação continuada, garantindo um acompanhamento contínuo e adequado às necessidades dos estudantes.

O décimo texto, *A inclusão que não se financia: os desafios da efetividade da educação especial no Instituto Federal do Espírito Santo*, aborda os desafios enfrentados pelo Ifes na implementação da política de Educação Especial Inclusiva. O estudo, baseado em entrevistas e questionários com gestores, busca compreender os entraves administrativos, financeiros e normativos que dificultam a inclusão de alunos com deficiência. O texto identifica três barreiras principais: financiamento insuficiente, limitações nas políticas de contratação (como terceirização e concursos públicos) e precariedade da infraestrutura. Conclui que, apesar do arcabouço legal avançado e da vontade política, há um descompasso entre legislação e realidade. Para que a política inclusiva se concretize, são necessários mais investimentos, políticas flexíveis e uma gestão participativa.

O décimo primeiro texto, *Entre barreiras e oportunidades: perfil socioeconômico de cotistas no ensino técnico integrado ao ensino médio – Ifes Campus Nova Venécia*, analisa o perfil socioeconômico de estudantes cotistas, com o objetivo de identificar as barreiras e oportunidades enfrentadas. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, aplicou questionários a uma amostra de 83 estudantes matriculados entre 2019 e 2024. O estudo revela que a maioria pertence a grupos socialmente vulneráveis, enfrentando dificuldades financeiras, de transporte e alimentação, além da falta de orientação e recursos educativos adequados. Tais fatores dificultam o acesso e ameaçam a permanência desses(as) estudantes, reforçando a necessidade urgente de políticas de inclusão mais robustas e eficazes.

O décimo segundo ensaio, *Evasão no ensino superior: análise dos fatores e índices no Ifes – Campus Aracruz (2019–2022)*, analisa os altos índices de evasão nos cursos superiores do *campus* entre 2019 e 2022. O estudo buscou identificar os fatores que levam os alunos à desistência, comparando os dados locais às médias nacionais da Rede Federal. Entre as descobertas, estão taxas de evasão que chegam a 73,91% no curso de Licenciatura em Química, vulnerabilidades sociais e perfis de maior propensão à desistência – como estudantes do gênero masculino, de 19 a 24 anos, pardos e pretos, oriundos de escolas públicas e com renda familiar per capita entre um e dois salários mínimos. Os autores concluem que o enfrentamento da evasão exige esforços

institucionais contínuos, pautados em diagnósticos precisos e ações integradas que promovam a permanência estudantil.

O décimo terceiro ensaio, *Reflexões sobre permanência no ambiente escolar: um olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, analisa a evasão de alunos do curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio (Proeja) no Ifes – *Campus Serra*. O texto aponta taxas de evasão elevadas – 30,21% em 2019 e 31,11% em 2023, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Apresenta a EJA como modalidade que assegura o direito à educação, promove a cidadania e reconhece a especificidade de um público majoritariamente trabalhador. O estudo destaca a evasão como fenômeno multifatorial – com causas individuais (financeiras, familiares, motivacionais), institucionais (currículo, infraestrutura, formação docente) e externas (contexto econômico, oportunidades de emprego) – e conclui que compreender esses motivos é essencial para propor estratégias que conciliem trabalho e estudo, favorecendo a permanência e o sucesso acadêmico.

O décimo quarto ensaio, *O fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – Campus Itapina: discussões iniciais*, analisa a evasão no curso entre 2015 e 2023. Com base em dados qualitativos e quantitativos, foram aplicados questionários a estudantes evadidos e realizadas rodas de conversa com profissionais da instituição. Observou-se que 80% dos evadidos são mulheres acima de 30 anos; 73,4% possuem renda familiar de até dois salários mínimos e 86,7% não recebem auxílio financeiro. Entre os principais motivos estão: dificuldade de conciliar trabalho e estudo, questões familiares e de saúde, gravidez, distância do *campus*, pandemia e insatisfação com o modelo presencial. O estudo propõe um Plano de Ação Intersetorial com duas estratégias principais: busca ativa e acompanhamento dos atuais alunos, reforçando a importância de programas como PIBID, Residência Pedagógica e a Política de Assistência Estudantil.

O último ensaio, *A evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes do Ifes – Campus Cachoeiro de Itapemirim: uma análise sob a perspectiva da pesquisa interventiva*, discute o problema da evasão nessa modalidade. Contextualiza a história da educação profissional no Brasil e no Ifes, analisa desafios específicos e propõe uma metodologia de investigação e intervenção. O estudo busca identificar as causas da evasão, compreender a percepção dos estudantes que desistiram e dos que concluíram, mapear fatores internos e externos e elaborar um produto educacional que auxilie a comunidade escolar na prevenção da evasão.

No conjunto, os temas centrais da coletânea revelam o caráter crítico e interventivo das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação Profissionais e evidenciam o esforço colaborativo dos autores em aprimorar a educação brasileira, propondo soluções concretas e inovadoras para os desafios de seus contextos. Como nos inspira Paulo Freire, o ser humano tem papel ativo, mediador e transformador de sua própria realidade.

*Sandra Carneiro de Oliveira*

*Sheila de Quadros Uzêda*

*Marlene Oliveira dos Santos*

# **CAPÍTULO 1**

## **POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

Juliana Souza de Jesus Silva  
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

### **1 Introdução**

A Educação Especial (EE) é uma modalidade educacional vinculada à escolarização da pessoa com deficiência. Este texto abordará a EE no contexto da prática educacional inclusiva, entendendo ser a educação um dos direitos sociais garantidos a todos os brasileiros pelo artigo 6º da Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988). A CF preconiza, no artigo 208, que, para pessoas com deficiência, deverá ser garantido também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na rede regular de ensino. O AEE vem se constituindo, ao longo dos anos, como um tipo de serviço educacional desenvolvido por profissionais especializados da Educação Especial, com diretrizes próprias (Brasil, 2009).

Outro dispositivo específico sobre os direitos da pessoa com deficiência, que também contempla a interface com a educação, é a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), também nomeada como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nela, o direito à educação está relacionado ao Título II, que trata dos direitos fundamentais, sendo detalhado no capítulo IV desse tópico. Aborda diversos aspectos da prática educacional voltada à escolarização dos alunos com deficiência, enfatizando que deve ocorrer desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com o suporte da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Apesar dessas prerrogativas legais presentes na legislação brasileira, o contexto educacional vivenciado pelas pessoas com deficiência na concretude

do chão da escola apresenta-se marcado por lutas cotidianas pela garantia desses direitos instituídos. Isso é evidenciado nos dados divulgados pelo IBGE (2025) sobre o Censo Demográfico de 2022, que informa ser de 63,1% o percentual de pessoas com deficiência com mais de 25 anos que não completaram o ensino fundamental. Comparados aos 32,3% das pessoas sem deficiência que também não concluíram esse nível de ensino, os dados evidenciam uma diferença significativa entre os dois grupos. Quando o tema é a taxa de analfabetismo, as pessoas com deficiência apresentam índices quatro vezes maiores do que as demais, podendo-se deduzir que, embora os alunos com deficiência estejam matriculados nas unidades escolares da Educação Básica, o avanço acadêmico encontra-se comprometido.

Sabe-se que os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são complexos e não podem ser reduzidos a resultados numéricos. Entretanto, faz-se necessário considerar que a educação da pessoa com deficiência no Brasil não é uma realidade nova, sendo inquietante o fato de os dados indicarem avanços tão lentos. Constatase que, desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), a Educação Especial já aparecia como modalidade da educação escolar, prescrita no artigo 58 e devendo ser ofertada preferencialmente na escola regular. Em 2008, foi editada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), com orientações sobre como o AEE, como prática educacional de apoio, complemento ou suplemento à educação regular, deveria se concretizar no cotidiano escolar. E, em 2009, foram criadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (Brasil, 2009).

Na PNEEPEI, foi orientado que os serviços de EE deveriam ser organizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços instalados dentro das unidades escolares, ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), espaços externos à escola. Muitos dos CAEE foram oriundos das antigas escolas especiais que, até 2008, eram oficialmente opções de escolarização para as pessoas com deficiência, coexistindo com as classes especiais que ocorriam dentro das escolas regulares. Ambos os espaços eram exclusivos para alunos com deficiência e, atualmente, não são aceitos dentro do sistema educacional brasileiro, sendo entendidos como práticas excludentes e segregacionistas.

Essas modificações políticas e pedagógicas do AEE no Brasil, principalmente ao longo das últimas três décadas, foram impulsionadas por

movimentos históricos e culturais, ancorados no modelo biopsicossocial da deficiência. Trata-se de uma nova concepção, que compreende a condição da deficiência atrelada às restrições ambientais e ao isolamento social, reconhecendo-os como fatores impeditivos da vivência plena da pessoa em seus contextos de vida.

No modelo biopsicossocial, a deficiência resulta da interação de aspectos individuais, da pessoa, e sociais, do ambiente em que ela está inserida. Busca-se superar o modelo médico, no qual deficiência e doença são sinônimos, definidos por características de normalidade e anormalidade, capacidade e incapacidade, tendo no Código Internacional de Doenças (CID) os parâmetros avaliativos que sustentam essa compreensão. Já na perspectiva biopsicossocial, a avaliação centrada no CID passa a ser confrontada com outra normativa, o Código Internacional de Funcionalidade (CIF). Enquanto o CID foca em características orgânicas e individuais, o CIF analisa o resultado da interação entre o ambiente e a pessoa, elencando os indicadores que influenciam o desempenho funcional com autonomia, independência e participação da pessoa com deficiência em seus contextos naturais de vida.

Essa nova forma de entender a avaliação da pessoa vem se consolidando em todo o mundo, concretizada na realidade brasileira por meio da LBI (Brasil, 2015), que, em seu artigo 2º, orienta o uso da avaliação biopsicossocial, a ser realizada de forma interdisciplinar e multiprofissional. Para a educação, esses novos paradigmas de avaliação podem contribuir para a elaboração de planos educacionais individualizados mais coerentes com as práticas pedagógicas inclusivas, que, de forma colaborativa e interdisciplinar, busquem compreender a dinâmica do ambiente escolar e não apenas o laudo médico, contribuindo para que o aluno possa usufruir, com equidade, das vivências educacionais.

Esses avanços que envolvem a EE demandam do profissional que atua nesse campo atualização e flexibilidade em suas ações, em um movimento dialógico construído ao longo do acompanhamento minucioso do aluno nos diferentes ambientes em que está inserido. Um importante desafio desse profissional na operacionalização de suas ações é o compartilhamento das informações específicas sobre o aluno com o espaço da escola regular. A disseminação, com qualidade, do conhecimento necessário ao suporte ao aluno com deficiência pressupõe ações que envolvem diferentes saberes, sendo um tema recorrente a Tecnologia Assistiva (TA). A vinculação estreita da TA com esse campo está preconizada nas diretrizes da EE, que, no artigo 13, informa ser atribuição do professor de AEE “[...] ensinar e usar a tecnologia

assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (Brasil, 2009).

A TA envolve recursos, equipamentos, produtos, estratégias e metodologias voltadas à pessoa com deficiência (Brasil, 2015). O *Relatório Global sobre Tecnologia Assistiva (Global Report on Assistive Technology, 2022)* informa que 2,5 bilhões de pessoas necessitam de um ou mais desses recursos, com previsão de aumento para 3,5 bilhões até 2050. Os produtos assistivos apoiam a pessoa no desempenho de várias funções – que envolvem cognição, comunicação, audição, mobilidade, autocuidado e visão –, podendo assumir a forma de produtos físicos ou digitais, como softwares e aplicativos para apoio à comunicação ou à rotina diária, além de adaptações para o espaço físico, entre outros. O acesso à TA deve ocorrer o mais precocemente possível, sendo considerada sua ausência uma importante barreira à acessibilidade dos alunos e à consequente aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, existem políticas públicas de financiamento de TA voltadas à concessão de produtos específicos para pessoas com deficiência, como o *Plano Viver sem Limite* (Brasil, 2023), que trata de política pública específica, tendo no eixo III o foco na Acessibilidade e Tecnologia Assistiva. No texto-base do documento, é ressaltado que “só por meio de medidas de acessibilidade e das tecnologias assistivas é que as pessoas com deficiência superam as barreiras arquitetônicas e comunicacionais” (Brasil, 2023, p. 14), enfatizando ainda que essas ações precisam ocorrer com articulação interministerial. No espaço da Educação Básica, existe um programa federal intitulado *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) (Brasil, 2025), que subsidia ações para tornar a escola acessível, podendo o valor ser usado, entre outras coisas, para aquisição de recursos de TA. O acesso ao financiamento se dá por meio do PDDE Interativo e tem como foco as escolas que estejam no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Sobre esses financiamentos previstos na legislação brasileira, Galvão Filho (2024, p. 344) destaca que eles precisam abarcar “investimentos na estruturação de novas formações sólidas e aprofundadas na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade”. Isso porque a ausência de recursos humanos capacitados para prescrever e usar, de forma adequada, os produtos assistivos existentes e disponibilizados pelas políticas públicas impacta negativamente o processo de inserção da TA no cotidiano das pessoas com deficiência. Aproximando-se desse cenário, entende-se que, para disseminar os conhecimentos sobre TA no âmbito da educação, os profissionais de AEE precisarão recorrer a novos caminhos formativos, agregando a colaboração de todos

os envolvidos – não só a comunidade escolar, mas também profissionais especializados de outros ambientes que o aluno frequenta, seus familiares, estudiosos da temática e, principalmente, a própria pessoa com deficiência.

Nessa direção, a universidade, como espaço plural que engloba ensino, pesquisa e extensão, pode ser facilitadora dessa interação, fomentando a criação de projetos interventivos e colaborativos, como os desenvolvidos pelos mestrandos profissionais, que, sustentados em uma perspectiva translacional (Colombo, Anjos e Antunes, 2019), criam pontes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos práticos experimentados no cotidiano escolar. Esse diálogo possibilita a translação de saberes e fazeres, que se concretizam na elaboração, desenvolvimento e uso dos produtos técnicos e tecnológicos resultantes das dissertações produzidas com e para os espaços profissionais dos discentes.

Ressalta-se também que pesquisas interventivas com perfil translacional têm se mostrado, no campo da EE, uma importante estratégia de trabalho, aproximando o conhecimento teórico do empírico e articulando ações conjuntas entre pesquisadores e comunidade escolar. Tais projetos investigam possibilidades inovadoras de forma assertiva, construindo intervenções colaborativas. A escola contemporânea precisa de soluções reais, que atendam, de forma local, às demandas globais por inovações nas práticas pedagógicas das comunidades escolares, estimulando o ambiente e a pessoa com deficiência a desenvolverem interações plenas e funcionais.

Com o objetivo de contribuir para reflexões no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, vinculada à Educação Básica, e avançar nas discussões sobre desafios e possibilidades de pesquisa interventiva no campo da EE, no próximo item será apresentada a síntese da dissertação *“Tecnologia assistiva em centro de atendimento educacional especializado: implementação da comunicação aumentativa e alternativa”* (Silva, 2023), realizada no Mestrado Profissional do Programa de Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

## **2 Universidade e comunidade: encontros e caminhos percorridos**

O estudo foi realizado com a comunidade de um CAEE, intitulado *Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais* (CAPENE), no município de Serrinha, Bahia. O diálogo inicial com o campo ocorreu com a gestão e coordenação da instituição, que sinalizaram

a necessidade de um trabalho voltado para os alunos com dificuldades de comunicação. O levantamento do público-alvo foi feito em diálogo com os profissionais da instituição que participaram da pesquisa, registrando-se um total de 32 estudantes descritos como pessoas que não utilizavam a fala oral para comunicar-se, apresentando Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Foram escolhidos intencionalmente quatro estudantes, tendo como critério aqueles com maior frequência no CAEE, considerando-se também o limite de tempo para a realização da pesquisa. Foram eles: o estudante 1, com 8 anos e diagnóstico de Síndrome de Angelman; o estudante 2, com 8 anos e diagnóstico de microcefalia; a estudante 3, com 11 anos e diagnóstico de paralisia cerebral; e a estudante 4, com 18 anos e diagnóstico de autismo.

As pessoas com NCC são aquelas “que apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas que interferem diretamente na sua capacidade de participar de forma independente na sociedade” (Rodrigues *et al.*, 2016, p. 696). Para o trabalho com essa população, é fundamental o conhecimento sobre a realidade em que vivem, suas características, necessidades específicas e potencialidades, bem como os tipos de Tecnologia Assistiva (TA) existentes e disponíveis nessa área. Todas as possibilidades de interação precisam ser exploradas, combinadas e configuradas de forma a alcançar uma comunicação funcional e o mais eficaz possível.

O uso adequado da TA pode ser um importante instrumento no processo de mediação de conhecimentos, na medida em que favorece o acesso eficaz aos processos, conteúdos e dinâmicas escolares, contribuindo para a permanência com qualidade e participação ativa do estudante nas vivências acadêmicas. Existem inúmeras possibilidades de utilização dos recursos de TA nos mais diversos ambientes e atividades. As categorias de TA, segundo Bersch (2005), são: auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; mobilidade em veículos; e esporte e lazer.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é a área da TA que está mais diretamente envolvida com a questão das pessoas com NCC, sendo definida como “uma área de conhecimento interdisciplinar que engloba o uso de símbolos, recursos, estratégias e serviços para garantir a comunicação

de indivíduos que vivem alguma condição de impedimento ou limitação no uso da fala, temporária ou permanentemente” (Ferreira-Donati e Deliberato, 2021, p. 2). De acordo com Pires (2020, p. 301), a CAA envolve “áreas com objetivos específicos e comuns, como: Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Educação, Psicologia, Engenharia, entre outras”, destacando a importância e os benefícios da realização de um trabalho em equipe para o compartilhamento e análise das informações sobre os recursos necessários e os procedimentos que podem ser adotados no sentido de favorecer a participação da pessoa com necessidades complexas de comunicação em diversas atividades, inclusive nas situações terapêuticas.

Pires (2020) também salienta que diferentes concepções e práticas no campo dos estudos e da aquisição de linguagem, adotadas pelos membros da equipe, podem impactar a vida e/ou o processo de aprendizagem dos estudantes e seus familiares. Por isso, é fundamental refletir sobre as implicações dessas práticas na vida da pessoa com NCC. No ambiente educacional da Educação Básica, em que as interações costumam ser o lastro das vivências pedagógicas, os impactos negativos advindos de práticas preconceituosas e capacitistas podem ser uma barreira importante para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. O aluno que faz uso de formas alternativas de comunicação, como a CAA, precisa encontrar uma rede de interlocução em seu mundo escolar – pessoas que compreendam sua forma peculiar de se expressar. Ressalta-se que, para o aluno com deficiência, o ambiente escolar envolve tanto o cotidiano da sala de aula quanto o espaço especializado, seja uma SRM ou um CAEE.

Entretanto, para criar, garantir e ampliar a rede de parceiros de comunicação nos diferentes espaços da Educação Básica, fazem-se necessárias ações inovadoras, planejadas e organizadas, que perpassam por várias estratégias de formação continuada para e com toda a comunidade escolar. Sobre o espaço específico da escola, Pimentel (2021) pondera que estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. Os estudos apresentados pela autora revelam o despreparo da comunidade escolar, que demonstra dificuldade em saber como agir para garantir o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, sendo possível identificar que “a ausência de uma formação específica traz para a escola, principalmente para os docentes, uma sensação de impotência, de não saber como agir diante da diferença trazida à escola pela inclusão” (Pimentel, 2021, p. 146).

Considerando que a demanda por intervir junto à realidade dos alunos com NCC se vincula à formação de parceiros de comunicação, a centralidade da pesquisa foi identificar barreiras e facilitadores desse processo, propondo um protocolo de implementação de sistemas de CAA em Centros de Atendimento Educacional Especializado, no sentido de garantir a acessibilidade comunicacional aos estudantes com necessidades complexas de comunicação atendidos nesses espaços. Compreende-se que a comunidade do CAEE é um importante ponto de apoio para a construção da rede de parceiros de comunicação, já que precisa se articular com os ambientes, com a família e com o espaço da escola regular na qual os alunos com NCC estão vinculados.

### **2.1 Percurso metodológico da pesquisa**

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Bogdan (1982, *apud* Triviños, 1987), apresenta cinco características. São elas: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; ser descritiva; demonstrar a preocupação dos pesquisadores com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; tendência à análise de dados de forma indutiva; e ter o significado como preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Além disso, a pesquisa foi pautada no método da Pesquisa-Ação, que, segundo Thiollent (2011), é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Thiollent (2011) esclarece o papel ativo que o pesquisador desempenha na busca por soluções dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas em função desses problemas, bem como na garantia da participação ativa dos interessados. Esse autor afirma que é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, fazer contribuições e agregar para o avanço dos debates acerca das questões abordadas.

Como estratégia de aproximação inicial para a compreensão da realidade apresentada, foi proposto pela pesquisadora um plano de ação vinculado à atividade do componente curricular *Prática Profissional Docente*,

nas instalações do Centro. O plano de atividades contemplou: observação, diálogo com os profissionais, identificação do público-alvo, entrevista com os responsáveis, elaboração das ações, produção de recursos e oficina sobre CAA.

Durante esse período de observação, houve o reconhecimento do espaço físico da instituição, dos equipamentos e dos recursos pedagógicos disponíveis. Foi possível dialogar com os profissionais e com os responsáveis pelos alunos, construindo, de forma paulatina, os conteúdos de um curso no formato de oficina sobre CAA, com foco nas características dos alunos não oralizados e dos ambientes por onde circulavam, a saber: o CAEE, as escolas regulares e os seus domicílios.

Destaca-se que os responsáveis foram bastante receptivos à possibilidade de utilização da CAA para viabilizar e potencializar, dentro do possível, a comunicação com seus filhos. Nesse diálogo, houve momentos em que foi solicitado que os recursos produzidos fossem de baixo custo, de modo que pudessem ser facilmente replicados ou substituídos, caso fossem avariados.

Estudando o perfil que ia sendo formado ao longo das interações, a pesquisadora identificou, entre o material teórico que vinha sendo por ela pesquisado, a metodologia do *Project Core* (Project Core, 2022) como a mais próxima do que estava sendo demandado pela comunidade escolar do CAEE, considerando-se que nela é utilizado o vocabulário essencial universal, que pode ser bastante produtivo para o público de comunicadores iniciantes. Apenas um estudante, dos quatro alunos que seriam o foco do trabalho, já conhecia a CAA, mas nenhum deles estava utilizando esse recurso.

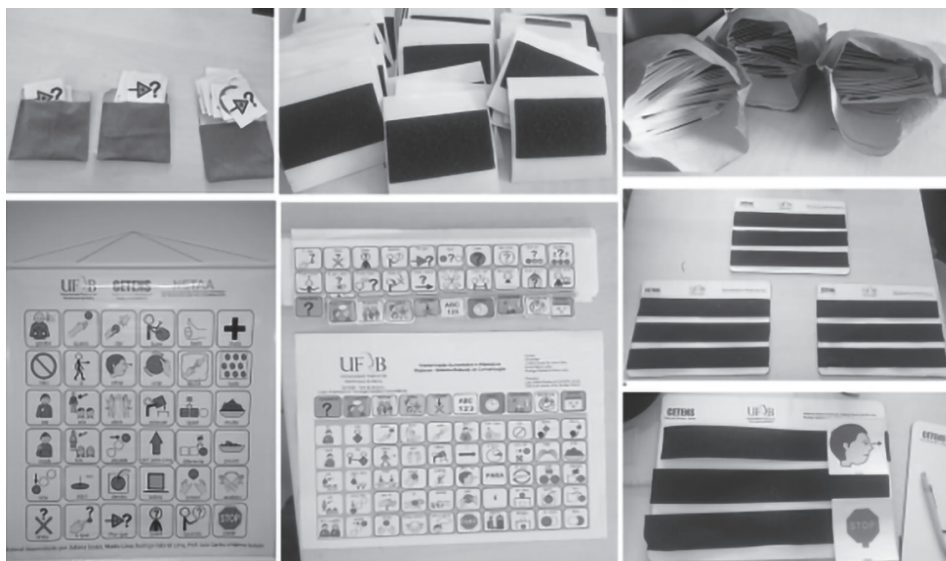
Junto aos responsáveis e aos profissionais, e utilizando a ferramenta *Universal Core Selection Tool* do *Project Core* (Project Core, 2022), foi construído o recurso mais adequado para cada aluno. Essa ferramenta é projetada para auxiliar na escolha do vocabulário do *Universal Core* mais apropriado para a pessoa com NCC, por meio de perguntas pontuais que abordam a condição visual e a condição motora do aluno. A partir das orientações de localização dos símbolos no recurso indicado e das informações recebidas durante o diálogo com a família e com os profissionais que atendem os estudantes, foi possível desenvolver o curso em formato de oficina, que finalizou com a construção dos recursos individualizados contemplando as necessidades específicas dos estudantes. Esses recursos foram entregues aos familiares e profissionais para uso com os alunos.

Optou-se também por construir recursos coletivos para a instituição, com o objetivo de ampliar o contato com a CAA nos diversos espaços. Assim, não somente os alunos teriam acesso aos seus recursos – levando-os consigo

para os locais em que circulassem –, mas também a instituição passaria a contar com um conjunto de recursos para uso coletivo pelos profissionais que interagem com os alunos.

Os recursos (Figura 1) foram produzidos sem custo para a instituição e para os alunos, confeccionados em parceria com professores e estudantes do curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade do CETENS/UFRB, no Laboratório de Prototipagem e no Laboratório de Tecnologia Assistiva do NETAA. A ferramenta utilizada para a construção das pranchas foi a do portal ARASAAC, do Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que disponibiliza uma biblioteca de símbolos e ferramentas on-line e gratuitas para confecção de pranchas de comunicação (ARASAAC, 2022).

**Figura 1 – recursos de CAA produzidos em oficina**



**Fonte: Silva, Miranda e Mota (2022)**

Enquanto a aproximação com o campo permitiu maior clareza dos objetivos e a delimitação do recorte da população, os limites éticos do estudo foram avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tendo sido aprovado com o CAAE nº 68467722.6.0000.0056.

Passados cinco meses da oficina e da entrega dos recursos de CAA – coincidindo com o período de férias escolares e o retorno do ano letivo –,

retomou-se o contato com a comunidade do CAPENE, agora com o propósito de coletar dados sobre os desafios e possibilidades do uso da CAA, em busca de sugestões que pudessem contribuir para a construção de um protocolo de implementação de sistemas de CAA em espaços educacionais.

Utilizaram-se como instrumentos de coleta a observação participante, com foco no uso do recurso de CAA, e entrevistas semiestruturadas com profissionais e familiares sobre a utilização do recurso. Esses instrumentos subsidiaram a fase de análise e interpretação dos dados, que foi realizada com o apoio da técnica de triangulação de dados.

Santos *et al.* (2020) tratam da triangulação sob a perspectiva de diferentes autores, concluindo que a triangulação de dados é suficiente como uma estratégia de validação para uma pesquisa, sendo uma abordagem que permite a consideração dos diferentes níveis de profundidade que um fenômeno exige.

## ***2.2 Discussão dos dados: desafios e possibilidades do uso de CAA***

Os dados coletados foram organizados em seis categorias: desconhecimento sobre a prática de CAA nas interações de comunicação; impacto da intervenção para o uso da CAA na rotina das crianças e adolescentes atendidos no CAPENE; para além da intervenção formativa: limites e possibilidades da formação continuada em serviço; barreiras para a usabilidade da CAA; aspectos positivos do uso da CAA; e bons parceiros de comunicação e multiplicadores da CAA. Algumas constatações e reflexões dessa análise, relacionadas à temática discutida até o momento, serão apresentadas a seguir.

**Sobre o lugar físico das formações:** na Resolução nº 4 (Brasil, 2009), a importância da parceria entre CAEE, escola e família é enfatizada, sendo elencado como competência dos CAEE a elaboração e a execução do plano de AEE, em articulação com os demais professores e com a participação das famílias, devendo ocorrer em interface com os demais serviços setoriais – da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009). Entretanto, a análise dos dados sinaliza que, apesar dos convites enviados com antecedência, informando a temática proposta, a data e o local, as escolas não compareceram à formação. A partir disso, é possível questionar até que ponto essa articulação, no CAEE estudado, está se efetivando na prática. Essa situação reforça a percepção de que talvez seja necessário que as formações em CAA sejam realizadas no espaço das escolas frequentadas por esses alunos. Os profissionais envolvidos diretamente na pesquisa – aqueles

que participaram do curso e das oficinas – também relataram a necessidade de intervenções formativas mais frequentes e realizadas no próprio contexto onde a criança vive.

**Sobre o desafio em estimular o uso do recurso na família:** outro aspecto importante foram os relatos associados à atitude das famílias no uso dos recursos em casa. Elas relataram dificuldades relacionadas à disseminação e ao uso do produto nos contextos em que a criança vive. Fica evidente a necessidade de fortalecimento da rede de bons parceiros de comunicação, sendo salientado que os pais precisam utilizar o recurso em casa também. Os profissionais que acompanham os alunos afirmam que nem sempre é possível acompanhar as famílias de forma mais estreita, pois o número de crianças atendidas gera uma demanda excessiva, impactando na qualidade do acompanhamento. Apesar disso, todos reconhecem que essa vinculação é fundamental e entendem que incentivar a criança a levar o seu recurso de CAA para casa e utilizá-lo nesse ambiente também contribui de maneira assertiva para o processo.

**Sobre o uso do recurso na escola:** os profissionais informam que a professora da sala regular enfrenta limitações, pois há 15 estudantes nas turmas de Educação Infantil e 25 nos outros níveis de ensino. Nenhuma escola esteve presente na fase de realização do curso. O material preparado para a equipe escolar foi enviado por meio das famílias, que, durante as entrevistas, confirmaram a entrega. Mesmo assim, nenhum dos profissionais das escolas procurou a pesquisadora posteriormente, nem foram mencionados pelos entrevistados durante os diálogos nas entrevistas. A esperança dos profissionais em relação à escola é depositada no(a) acompanhante da criança, que, de forma natural e não planejada, vem exercendo o papel de estimulador do recurso de CAA. A pró-atividade e espontaneidade desse profissional são decisivas, segundo os profissionais do CAEE que acompanham a criança. Essa ideia se relaciona às reflexões de Asevedo e Bonotto (2022), quando se referem às estratégias de utilização do sistema de CAA, as quais, segundo as autoras, podem ocorrer de forma espontânea ou planejada, em diversos contextos naturais ou específicos em que a pessoa vive, o que inclui os ambientes terapêuticos e educacionais, por exemplo.

**Sobre ser multiplicador do uso do recurso de CAA:** os familiares se apresentam como importantes multiplicadores da CAA, inclusive compartilhando o recurso de seus filhos com outras pessoas com NCC em diferentes espaços que frequentam. Isso oportuniza que outros profissionais e famílias façam cópias do recurso para utilizarem com outros estudantes com NCC,

indicando que a formação sobre CAA, quando envolve os familiares, pode alcançar resultados para além do espaço educacional. Os familiares se constituíram como uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento prático e vivencial. Convencidos do impacto real da CAA na vida de seus filhos, sentiram-se compelidos a compartilhar com os cuidadores de outras crianças as informações a que tiveram acesso.

**Sobre o impacto para os profissionais da disseminação do conhecimento científico:** outro impacto importante, relacionado à oferta de formações pensadas em serviço e a partir do conhecimento da realidade local, envolve o empoderamento dos profissionais que atuam com a criança com NCC. Atender às demandas do campo revelou-se um elemento motivador para os profissionais, contribuindo para que pudessem enfrentar os desafios da prática cotidiana e compreender a amplitude de sua função como estimuladores dos parceiros de comunicação. Constatou-se nos relatos que ações junto aos pais, a outros colegas e em outras instituições foram sendo gestadas pelos profissionais à medida que tinham acesso aos conhecimentos da formação e observavam, na prática com seus alunos, os avanços. Contudo, veio com pesar a constatação de que os profissionais envolvidos e motivados não tiveram assegurada a permanência no espaço educacional, em decorrência das mudanças políticas que os desligaram do CAEE. Espera-se que o conhecimento aprendido possa ser replicado nas outras instituições em que esses profissionais venham a atuar.

**Sobre os impactos de um curso/oficina em linguagem simples:** dentre as falas, destacou-se a facilidade com que a informação do curso/oficina podia ser replicada. A escolha por um recurso de CAA de baixo custo e a construção coletiva dos *cards* e das pranchas facilitaram a replicação e a substituição em caso de avarias. Tanto os profissionais quanto os familiares identificaram essa característica como um fator facilitador do uso com os alunos não oralizados.

### 3 Caminhos a percorrer

Conclui-se que os desafios e as possibilidades do uso da CAA no campo da Educação Especial suscitam práticas criativas e inovadoras – práticas que envolvem os diversos ambientes nos quais o aluno interage, especialmente quando se trata da realidade dos alunos não verbais na Educação Básica. A pesquisa apresentada e analisada traz elementos que apontam

para a potência das atividades formativas em serviço e em rede. Trabalhar junto a profissionais e familiares, pesquisadores e a comunidade, de forma colaborativa, amplia o impacto das informações científicas, permitindo que elas atinjam a sociedade de forma mais qualificada e produzam mudanças eficazes.

A disseminação da informação entre os cursistas/oficineiros, o compartilhamento de experiências e a interação entre os pares apontaram uma tendência de aumento dos níveis de confiança dos adultos em relação à utilização da CAA pelos estudantes, contribuindo para o estímulo à ampliação das habilidades de comunicação dos estudantes com NCC. Essa visão positiva pode impactar diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Os entrevistados relataram perceber maior intencionalidade na comunicação dos estudantes com NCC a partir do uso de seus sistemas pessoais de CAA. A formação conjunta e colaborativa apresenta-se, portanto, como um importante caminho para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O percurso que os Mestrados Profissionais vêm trilhando ao estimular as pesquisas translacionais alinha-se às novas perspectivas e demandas da Educação Básica no século XXI, que precisa contextualizar, de forma local, os conhecimentos científicos produzidos mundialmente sobre ensino e aprendizagem. Essa abordagem dá voz e vez à comunidade escolar e às suas especificidades, para além dos muros da escola, envolvendo ambientes e espaços não escolares que representam o mundo e sua complexidade, tendo o respeito à diversidade de ser e estar como eixo central.

## Referências

ARASAAC. **Portal Aragonês de Comunicação Alternativa e Ampliada**, 2022. Disponível <http://old.arasaac.org/herramientas.php> Acesso em: 20 de agosto de 2022.

ASEVEDO, G. R. C; BONOTTO, R. C. S. **Comunicação aumentativa e alternativa: o que é? Quando usar?**. 2022. Comunicatea. Apoio ISAAC Brasil. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/uploads/9/7/5/4/97548634/cartilhacaafinalsab.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre:2017. 20 p. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 16 de agosto de 2022.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 jun. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso 06.06.25

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Estatuto da pessoa com deficiência **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Novo Viver sem limite** 2023 Disponível em: <https://novoviversem limite.mdh.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL, Programa dinheiro direto na escola. **PPDE Interativo** Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/> Acesso em: 11 jun. 2025.

COLOMBO, M. I. ANJOS, A. S. D.; RITTER A. J. Pesquisa translacional em ensino: uma aproximação. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 51–70, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i1.377. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/377..> Acesso em: 11 jun. 2025.

FERREIRA-DONATI, G. C.; DELIBERATO, D. **Perguntas e Respostas Frequentes Sobre Comunicação Suplementar e Alternativa para Fonoaudiólogos**. SBFA (GESTÃO 2020-2022), 2021. p. 28

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil** Curitiba, CRV, 2022

Global Report On Assistive Technology. Geneva: **World Health Organization and the United Nations Children’s Fund (UNICEF)**. 2022 Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049451> Acesso em: 12 nov. 2024.

IBGE **Agência IBGE Notícias** Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, 2025. Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 30 maio 2025.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2021

PIRES, Sandra Cristina F. Perspectiva da composição da equipe multidisciplinar na área de comunicação alternativa. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES; Maria de J.; MACEDO, Elizeu (org.). **Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2020. Edição do Kindle. p. 299 – 308.

PROJECT CORE. A Stepping-Up Technology Implementation Grant Directed by the Center for Literacy and Disability Studies, 2022. Disponível em: <http://www.project-core.com/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

RODRIGUES, Viviane et al. O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. **Revista CEFAC** [online]. 2016, v. 18, n. 3, pp. 695-703. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618313615>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 2 pp. 655-664. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, J. S. de J.; **Tecnologia Assistiva em Centro de Atendimento Educacional Especializado: Implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa**. 2023. 123 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2023.

SILVA, J. S. J.; MIRANDA, L. B.; MOTA, R. de S. **Relatório Final Estágio Obrigatório de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade: Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – CAPENE**. Feira de Santana: UFRB, 2022, 13p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

## CAPÍTULO 2

# MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS ESTUDANTES SURDOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: trajetória e inclusão escolar

Julia Paula Nascimento de Souza Pinheiro

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Sheila de Quadros Uzêda

### 1 Considerações Iniciais

Este texto deriva de um recorte da dissertação *“Memórias e Narrativas de Estudantes Surdos do Instituto Federal do Espírito Santo: trajetória, desafios e conquistas”*, na qual pretendo conhecer os desafios enfrentados pelos estudantes surdos usuários de Libras do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) no processo de aprendizagem, a inclusão, as barreiras e as conquistas alcançadas por eles ao longo da trajetória estudantil. Neste texto, o objetivo é apresentar memórias e narrativas da trajetória e inclusão escolar de três estudantes surdos do Ifes. Dois são estudantes de curso técnico integrado ao ensino médio do *campus* Linhares e uma estudante do ensino superior do *campus* Nova Venécia. As memórias e narrativas foram coletadas por meio de entrevista filmada, com perguntas norteadas por um roteiro semiestruturado, e futuramente resultarão na produção de um documentário.

Poucos materiais são produzidos por surdos ou a partir deles. A maioria é feita por pesquisadores ouvintes, sem a participação direta de estudantes surdos. Dessa maneira, evidencia-se a importância deste trabalho ao coletar informações com os próprios estudantes sobre suas dificuldades e conquistas e ao produzir um material com a colaboração deles, que auxilie futuramente profissionais que atuam com surdos e também nas formações de professores.

Desse modo, os sujeitos deste trabalho são os estudantes surdos, caracterizados pela diferença linguística e usuários da língua de sinais, estudantes

do Instituto Federal do Espírito Santo. Primeiramente, é importante conhecer a história da Educação Especial, da Inclusão e da Educação de Surdos, para elucidar seus desdobramentos na trajetória escolar desses estudantes.

## 2 Educação de Surdos: contextualização histórica

Primeiramente, é importante fazer distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva (ou simplesmente Inclusão), que comumente são confundidas como sinônimos. A Educação Especial é uma educação separada e específica para pessoas com deficiência, enquanto a Educação Inclusiva é destinada a toda a diversidade que anteriormente era segregada e excluída da sociedade e da educação, como “[...] mulheres, negros, favelados, pessoas com deficiência, indígenas, migrantes etc.” (Piccolo, 2023, p. 02). Associar a Educação Inclusiva somente às pessoas com deficiência foi um “equivoco” decorrente de esse público ter sido o último a ser inserido na rede regular de ensino. Acima de tudo, o conceito de Inclusão tem sua importância ao transmitir o entendimento de que a escola é um lugar de todos e para todos.

Ao conhecer a história da Educação Especial, seja no Brasil ou em outros países, percebe-se que ela teve início em um contexto de exclusão social e educacional. No Brasil e no mundo, ocorreram iniciativas de educação para pessoas com deficiência de modo informal, ou seja, no campo filantrópico ou religioso. A Educação Especial representa a primeira tentativa de ofertar educação formal às pessoas com deficiência e, nesse contexto, surgiram as escolas especiais exclusivas, destinadas a públicos específicos (pessoas com deficiência visual, auditiva/surdez, intelectual, física etc.).

Para compreender e analisar a educação de pessoas com deficiência, Sassaki (2007) divide em 4 eras: exclusão, segregação, integração e inclusão. Essa divisão baseia-se em uma prática geral que ocorria nas escolas e na sociedade. O termo *exclusão* refere-se a um período em que pessoas com deficiência não tinham acesso nem direito educacional ou social. A *segregação* ocorreu quando surgiram as primeiras escolas especiais e específicas para determinado público, como a escola para surdos (*Imperial Instituto dos Surdos-Mudos* – 1857), para cegos (*Imperial Instituto dos Menos Cegos* – 1854) e outras deficiências (APAE e Pestalozzi).

A *integração* foi um princípio tímido do movimento de inclusão, quando começaram a surgir políticas voltadas à inserção desse público na escola comum, porém sem nenhum trabalho pedagógico específico. Já a *inclusão*

representou uma inserção mais amadurecida, com políticas e práticas pedagógicas voltadas a garantir que os alunos, público-alvo da Educação Especial e demais minorias sociais, tivessem acesso à educação por meios legais.

Entretanto, isso não significa que deixaram de ocorrer práticas de exclusão, segregação e integração nos dias atuais.

Piccolo (2023, p. 07) divide a exclusão em quatro grupamentos. São eles:

1) exclusão por aniquilação: a qual consubstancia, no mais das vezes, a morte daquele que se rejeita e cujas práticas mais conhecidas são o infanticídio, a caça às bruxas e as práticas eugênicas; 2) exclusão por abandono e distanciamento: compreende práticas que abandonam ou apartam pessoas com deficiência à própria sorte ou em instituições como os antigos leprosários, orfanatos e asilos, entre outras – ao contrário do que possa parecer é um fenômeno muito presente hodiernamente, já que, de acordo com Groce (1997), um terço do total de moradores de rua é de pessoas com deficiência; 3) exclusão por normalização: conhecida como institucionalização e que consiste na colocação de pessoas com deficiência em aparatos clínicos para que, mediante processo de reabilitação, possam se amoldar ao corpo desejado nas relações produtivas e comunicativas; e 4) exclusão por impedimento de participação: traduz-se na criação de barreiras físicas, atitudinais e legais que impedem pessoas com deficiência de acessar os espaços e participar das atividades desenvolvidas em sociedade de forma paritária no trabalho, na saúde, na educação, no lazer, na política ou nas esferas culturais.

A exclusão acontece de diferentes formas em cada sociedade e cultura. De acordo com Silva (2023), quando nascia uma criança com deficiência em determinada tribo indígena, ela era excluída de diferentes formas, seja sendo jogada de um penhasco ou abandonada para morrer, pois acreditava-se que essas crianças eram um castigo ou maldição para a tribo.

Sobre essa questão do infanticídio, Piccolo (2023, p. 06) chama a atenção para um aspecto interessante que ocorria na Grécia Antiga: somente os meninos que nasciam com deficiência aparente eram mortos, e não há registros dessa prática em relação às meninas, “tampouco de cegos, surdos ou deficientes mentais”. Entende-se que, no caso da Grécia Antiga, o infanticídio de meninos era praticado porque a cultura e a sociedade viviam em um contexto de guerra, e meninos com deficiência física nada poderiam contribuir para o combate.

Portanto,

A valorização cultural de determinados atributos e propriedades se mostra fundamental no processo de definição da deficiência. Em sociedades que prezam pela utilização da força física e de resistência corpórea, como em contextos de guerra, pessoas com comprometimentos físicos tendem a ser desvalorizadas. Já em lugares que exigem como princípio de incorporação a utilização de esforços intelectuais, destacada condição pode não ser tomada sob a insígnia do estigma (Picollo, 2023, p. 7).

A educação das pessoas com deficiência foi marcada e orientada, por muito tempo, pelo campo da medicina, com foco na deficiência em si. O mais importante era o diagnóstico, o que reforçava a exclusão dos sujeitos, pois, dependendo do laudo, não poderiam frequentar escolas regulares ou deveriam frequentar escolas especiais, como observa Mantoan (2003).

As indefinições da clientela<sup>1</sup> justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Para Mantoan (2003, p. 15), a integração é um movimento inicial ou anterior à inclusão. Dessa maneira, a integração escolar não se limita à inserção das pessoas com deficiência em escolas de ensino regular, mas abrange todo o movimento de acesso escolar, seja em escolas especiais ou escolas regulares, e “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Portanto,

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino

---

1 Termo usado no texto referência, mas hoje caiu em desuso.

itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (Mantoan, 2003 p. 15).

A Inclusão está além da Inserção/Integração dos alunos com deficiências nas escolas. É preciso que a Inclusão tenha consigo políticas e práticas pedagógicas para esse público.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003, p. 16).

A inclusão vai além de colocar para dentro dos diferentes espaços (escolares e demais espaços sociais) as pessoas com deficiência, mas implica dar igualdade de acesso e condições de permanência. Por isso, Piccolo (2023) afirma que o ideal é abandonar a ideia de inclusão e adotar a ideia de acessibilidade. No contexto escolar, a acessibilidade é mais do que adequar a estrutura física.

No que se refere à educação escolar, principal área de nossa atenção, essa se faz acessível quando a estrutura física, os métodos e os compostos atitudinais se transformam no sentido de garantir aos estudantes com deficiência que se apropriem do saber historicamente acumulado pela humanidade e vivenciem o conjunto de relações componentes desse universo [...] (Picollo, 2023, p. 13).

Além de conhecer um pouco da história da Educação Especial e da Inclusão de modo geral, é necessário conhecer a história da inclusão social e educacional dos surdos, pois ela perpassa as duas áreas, mas possui algumas particularidades. Por muito tempo, os surdos não tinham acesso ao espaço escolar (*exclusão*), pois, como não falavam, eram vistos como pessoas sem comunicação e desprovidas de inteligência.

Estudos apontam que a primeira iniciativa para ensinar surdos no Ocidente ocorreu na França, em meados do século XVIII, pelo abade de L'Epée. Foi então inaugurada a primeira escola para surdos em Paris. Na época, a

perspectiva não era de educação inclusiva, mas exclusiva para cada especificidade de deficiência.

L'Epée sistematizou uma língua de sinais, que era utilizada como língua de instrução nessa escola, e seu método consistia na Comunicação Total (uso da língua de sinais, leitura e fala do francês). Entretanto, em 1880, um Congresso em Milão determinou que o método oral (*oralismo*) seria o mais indicado para a educação dos surdos, e a língua de sinais passou a ser proibida nos espaços escolares (Lulkin, 2013)

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos a sentarem sobre as mãos. Em seguida, retiram-se pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos (Lulkin, 2013, p. 38).

Conforme mencionado anteriormente, no Brasil, em 1857, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na perspectiva de escola exclusiva para surdos, o que Sassaki (2007) e Piccolo (2023) definem como segregação.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), por volta de 1960, a partir da divulgação do estudo do linguista norte-americano William Stokoe, no qual ele afirma que a língua de sinais americana tem as mesmas características da língua americana, surgiram outros estudos, chamados *Estudos Surdos*. Os *Estudos Surdos* analisavam as questões dos surdos com uma abordagem antropológica (língua e cultura surda), e não médica (um ouvido que precisa de cura, busca pela “normalidade”), e influenciaram a educação de surdos no Brasil e em outros países.

Consequentemente, surgiu a necessidade de criação de leis que regulamentassem essa área. No Brasil, foi promulgada a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. A partir dessa lei, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, mas isso não isenta o sujeito surdo de aprender a leitura e a escrita da língua portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e apresenta outras orientações. Algumas dessas orientações referem-se à educação bilíngue, método que consiste no ensino de Libras como língua de instrução (L1) e a escrita da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, além de descrever os profissionais envolvidos e suas funções.

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.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

III – prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (Brasil, 2005, p. 3).

Entretanto, não basta não ter audição para ser caracterizado como surdo; é preciso ter uma língua diferente: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Muitas pessoas nascem sem audição ou a perdem após o nascimento por diferentes motivos (meningite, acidente, otite aguda, quimioterapia etc.), mas quem vai determinar sua identidade inicial, na maioria das vezes, são os responsáveis legais.

Quando a mãe, o pai ou outro responsável pela criança surda se depara com a situação, muitas vezes não sabe o que fazer e procura orientação médica. A orientação recebida, geralmente, está na busca pela cura, pela normalização do ouvido surdo, seja por meio de implante coclear, aparelho auditivo ou exercícios fonoaudiológicos para aprender a falar e ler lábios.

O problema é que aprender a falar e ler lábios não é uma tarefa fácil e rápida como para os ouvintes. Para as pessoas sem audição, é uma tarefa trabalhosa e, para muitos, sem resultados eficientes. Por isso, a maioria dos surdos se identifica com a língua de sinais, que é de modalidade visual-motora e não oral-auditiva.

Os surdos usuários de Libras situam-se nesse entrelugar da diferença (pois possuem uma língua de modalidade diferente da língua oral) e da deficiência, pois, politicamente, seus direitos são exercidos no âmbito da deficiência (Santana, 2007).

De acordo com Lacerda (2013), para que haja uma real inclusão de estudantes surdos, o ambiente escolar deve ser bilíngue, ou seja, com a Libras e a língua portuguesa circulando. Para que isso aconteça, é necessário que os alunos estejam em pares linguísticos<sup>2</sup> que tenha profissionais com competência em Libras. Quando o aluno surdo é o único no espaço escolar, “o torna marginal aos processos de socialização”. Infelizmente, é o mais comum a acontecer. Geralmente, os alunos surdos são interpretados pela escola e pelos professores regentes como alunos dos Intérpretes e de responsabilidade desses profissionais, pois, normalmente, são os únicos que conseguem se comunicar com eles.

No âmbito da educação inclusiva, o Bilinguismo é o método orientado para a educação de surdos e consiste em mais do que o domínio de duas línguas. É muito comum algumas escolas se classificarem como bilíngues porque ofertam a língua inglesa, por exemplo. Na educação de surdos tem a ver com políticas educacionais, pedagogia surda, ensino de Libras como L1 (língua materna, língua de instrução) e da língua portuguesa escrita (Quadros, 2015).

## 2 Método

A problemática deste trabalho se dá na busca pela compreensão de como tem sido a trajetória e a inclusão escolar dos alunos surdos, a partir de suas memórias e narrativas. Para isso, o *lôcus* da pesquisa será o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, e as mesmas perguntas foram feitas a todos os participantes. Participaram da entrevista três estudantes surdos usuários de Libras: dois são estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio do *campus* Linhares e uma estudante do ensino superior do *campus* Nova Venécia.

As entrevistas foram filmadas nos *campi* onde os participantes estudam. Tudo foi combinado e programado previamente com as coordenadoras do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de ambos os *campi*. Elas foram minhas pontes de contato com os participantes e seus responsáveis e ajudaram a definir, de forma organizada, o melhor dia e horário, de modo que não atrapalhasse a rotina de aula.

---

2 Pessoas fluentes e que se comuniquem na mesma língua.

### 3 Caracterização dos estudantes, suas memórias e narrativas

Para este texto, o objetivo é registrar as memórias e narrativas dos estudantes surdos acerca de sua trajetória e inclusão escolar. Como a pesquisa ainda não foi concluída, serão utilizados nomes fictícios.

#### Noeli

Noeli tem 17 anos e estuda no Ifes – *campus* Linhares, no segundo ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Nasceu surda por causa genética. Sua mãe e irmã mais nova também têm surdez congênita.

Pessoas que nascem surdas ou ficam surdas após o nascimento precisam ter um meio de comunicação e, na maioria dos casos, a família opta pelo ensino da oralização. Geralmente, os surdos, quando atingem certa idade, fazem sua escolha e, quando têm contato com a língua de sinais, optam por ela. No caso de Noeli, ela é filha de mãe surda oralizada, e a mãe optou pela oralização dela. De acordo com seu relato, o avô era contra que sua mãe aprendesse a língua de sinais.

Noeli frequentou a escola e era tratada como se fosse autista, por causa de seu jeito introspectivo e da pouca interação com os colegas. Foi uma criança muito inteligente e aprendia observando a conduta dos outros. Ela conta que, certa vez, montou um jogo de quebra-cabeças sozinha, enquanto o monitor montava com um aluno autista. A professora ficou surpresa ao saber que ela havia montado sozinha, pois pensara que o monitor tivesse montado junto com ela.

Por anos, ela teve que enfrentar uma tentativa de “normalidade” do ouvido e ficar o mais próxima possível de se comunicar como ouvinte, falando e ouvindo por meio de aparelho auditivo e leitura labial. Ela não gostava, era contra sua vontade. Segundo relatou, forçar-se a falar causava dor. Noeli relatou também uma experiência ruim com o aparelho auditivo. Como o mecanismo amplia o som e, conseqüentemente, gera uma vibração no canal auditivo, ela sentia dor a ponto de escorrer sangue, mas sua mãe dizia que não poderia tirar o aparelho e que um dia se acostumaria.

A tia, que morava em Linhares e era diretora de uma escola de ensino fundamental, conversou com sua mãe e aconselhou que se mudassem para lá, pois as escolas do município contavam com uma educação inclusiva e ensino da língua de sinais para alunos surdos. A mãe de Noeli havia sofrido

*bullying* por causa da forma como falava. Os colegas diziam que parecia que ela estava com o nariz tampado, e ela não queria que Noeli passasse pela mesma experiência. Assim, Noeli e sua família mudaram-se para Linhares, onde ela teve o primeiro contato com a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Apesar de ser bem oralizada, identificou-se mais com a comunicação por meio da língua de sinais. Noeli e sua mãe aprenderam ao mesmo tempo, quando ela tinha 8 anos.

Na escola onde estudou até o primeiro ano do ensino fundamental, no município de Guarapari, ela era acompanhada por profissionais que chama de monitores. Ao ser transferida para a escola em Linhares, passou a ser atendida e acompanhada por professor bilíngue e, a partir do quinto ano, também por intérpretes.

Aos 15 anos, fez o processo seletivo para ingressar no Ifes e passou na prova. Segundo ela, preparou-se um ano antes. Noeli se autodeclara fluente em língua portuguesa. Sabe ler e escrever bem e acredita que, por isso, não enfrenta grandes dificuldades para estudar no Ifes. Conta com a presença de um intérprete de Libras nas aulas desde o primeiro dia e atendimento educacional especializado no contraturno. Ao concluir o curso técnico, pretende estudar para o Enem e cursar faculdade de Arquitetura.

Após a caracterização de Noeli e a apresentação de suas memórias e narrativas, apresentaremos Gustavo.

## **Gustavo**

Gustavo tem 18 anos e estuda no Ifes – *campus* Linhares, no terceiro ano do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio. Nasceu ouvinte e perdeu a audição aos oito meses de vida, em consequência de uma doença, mas não soube dizer o nome. Foi estimulado à oralização e, aos três anos de idade, começou a usar aparelho auditivo, mas não gostou. Sentia como se fosse morrer. Aos cinco anos, sua mãe pensou que seria melhor ele aprender a língua de sinais. Na mesma idade, ela lhe falou sobre o implante coclear, e ele ficou com medo, mas sua mãe o convenceu a tentar. Ele acabou gostando da experiência porque era diferente do aparelho auditivo tradicional e não ouvia barulhos, mas sim os sons das coisas. Conseguiu aprender a falar melhor e se sentiu feliz.

No ensino fundamental, não teve intérprete nem professor de Libras; precisava se comunicar por meio da oralização. Aprendeu Libras aos poucos e sozinho.

Gustavo relatou que tinha medo de estudar no Ifes porque achava que o ensino seria muito difícil, mas sua mãe fez questão de inscrevê-lo no curso de Automação Industrial, supondo que seria um curso mais tranquilo para ele, por ser surdo. O processo seletivo para ingresso no Ifes foi realizado por meio do histórico do ensino fundamental, pois ocorreu durante a pandemia de COVID-19.

Gustavo contou com a presença de um profissional tradutor-intérprete de Libras desde o primeiro dia de aula e com atendimento educacional especializado no contraturno. Relata que, no início, era muito tímido, mas hoje tem amigos. Sua maior dificuldade foi com matemática, mas também conseguiu superar.

Quando concluir o ensino médio, pretende fazer um curso preparatório para o Enem e tentar uma vaga no curso de Medicina.

Após a caracterização de Gustavo e a apresentação de suas memórias e narrativas, apresentaremos Flávia.

## **Flávia**

Flávia tem 21 anos e estuda no Ifes – *campus* Nova Venécia, no curso de Licenciatura em Geografia. Nasceu surda e, atualmente, faz uso de implante coclear. Teve o primeiro contato com a língua de sinais aos seis anos de idade. Nas séries iniciais, começou a ter acompanhamento de profissionais da área da surdez aos dez anos. Mesmo assim, conta que teve muitas dificuldades para aprender a ler, escrever e realizar as atividades.

Ingressou no Ifes em 2023 e está no terceiro período. Conta com a presença de um profissional tradutor-intérprete de Libras em sala de aula e de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, uma vez por semana. De acordo com ela, não enfrenta grandes barreiras enquanto graduanda de Geografia, gosta do curso e, quando tem alguma dúvida, tira com o intérprete ou com a professora de AEE. As atividades, provas e aulas não são preparadas de forma diferenciada para ela. Observou, no entanto, que um aluno cego possuía material diferenciado – supõe-se que fossem impressões em braile. Flávia tem amigos no Ifes e interage bem com eles. Um dos colegas sabe Libras, pois tem o pai surdo.

Cada estudante entrevistado relatou uma trajetória de vida pessoal e estudantil bastante diferente. Alguns fatores marcam essas diferenças, como o tipo de surdez (congenita ou pós-nascimento), a forma como cada família lidou com a surdez (oralização, aparelho auditivo, língua de sinais) e o sistema de inclusão das escolas em que estudaram. O que é comum aos três é que se identificaram com a língua de sinais e optaram por se comunicar por meio dela, apesar de saberem oralizar; dois deles fazem uso de implante coclear.

Percebe-se que, como afirma Santana (2007), em um primeiro momento, as famílias precisam decidir como se dará a comunicação dos filhos, até que eles próprios possam optar por dar continuidade ou mudar.

O Decreto nº 5.626 é de 2005, e o prazo para que as orientações fossem cumpridas integralmente era de dez anos. Dessa maneira, em 2015, as escolas já deveriam contar com profissionais no turno e no contraturno para o atendimento educacional especializado. Considerando a idade atual dos participantes da pesquisa – Noeli, 17 anos; Gustavo, 18; e Flávia, 21 –, é possível compreender por que as realidades inclusivas foram tão diferentes nas séries iniciais. Nove anos atrás (considerando que a entrevista foi feita em 2024 e o Decreto deveria estar totalmente implementado a partir de 2015), cada um teria, respectivamente, 8, 9 e 12 anos.

Noeli foi acompanhada por um “monitor” na educação infantil, no município de Guarapari. Já Gustavo e Flávia relataram que não tiveram acompanhamento de nenhum profissional além do professor regente, que, muito provavelmente, não possuía formação específica na área da surdez em sua formação inicial. Noeli contou com a presença de professor bilíngue nas séries iniciais e intérprete a partir do quinto ano, quando se mudou para o município de Linhares, o que nos faz supor que esse município executou a lei antes do prazo de dez anos.

Ao ingressarem no Ifes, todos afirmaram ter recebido apoio de um profissional tradutor-intérprete de Libras desde o primeiro dia de aula.

## **4 Considerações Finais**

A partir dos dados, é possível perceber que as trajetórias dos estudantes surdos são diferentes, pois cada unidade de ensino, municipal e estadual, oferta recursos humanos e pedagógicos de maneiras distintas. Algumas disponibilizam atendimento com profissionais da área da surdez desde a

creche, mas outras não. O estudante que tem acesso a uma língua – seja oral ou de sinais – desde a infância, tem maior probabilidade de adquirir conhecimentos diversos.

Apesar de o Decreto nº 5.626/2005 orientar como deve ocorrer a inclusão dos estudantes surdos, citar os profissionais e descrever suas atuações, nem todas as redes de ensino seguem e ofertam a inclusão da forma como deveria ser.

De acordo com as narrativas dos alunos, a inclusão deles nas escolas regulares pareceu mais uma inserção, pois tiveram suas matrículas efetivadas. Entretanto, conforme autores como Mantoan (2003), Piccolo (2023) e Lacerda (2013), a inclusão de fato requer mudanças curriculares, metodológicas, pedagógicas, de formação e na comunidade escolar – o que não se percebe ter ocorrido durante a trajetória escolar desses estudantes até as séries iniciais do ensino fundamental.

Em relação à inclusão no Ifes, relataram que contaram com a presença do profissional tradutor-intérprete de Libras e de professor de AEE no contraturno. As questões sobre os desafios e as conquistas alcançadas serão exploradas na dissertação.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 26 jun. 2024.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: Skliar, C. (org.). **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013, 6. edição.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PICOLLO, Gustavo Martins. (2023) **Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva**. Educação & Sociedade, 44, e260386. <https://doi.org/10.1590/ES.206386>.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes, Eulália (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Muler de. & KARNOPP, Lodenir Beker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Pexus, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SILVA, Leandro Ferreira da. (2023). **Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil**: da educação especial à educação inclusiva. Revista Contemporânea, 3(8), 10886–10912. <https://doi.org/10.56083/RCV3N8-053>

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

# **CAPÍTULO 3**

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE: desafios e possibilidades vivenciados por estudantes com deficiência no acesso ao ensino técnico do Ifes – *Campus* São Mateus**

Gildevânia de Faria Porcino Santos  
Sheila de Quadros Uzêda

### **1 Educação Inclusiva**

Esse texto é um recorte da pesquisa intitulada *Ingresso e Acessibilidade de Estudantes com deficiência no processo seletivo de cursos Técnicos Integrados do Ifes, Campus São Mateus*, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para que as pessoas com deficiência possam usufruir, em condições equiparadas, do direito à educação, é necessário garantir a acessibilidade em todas as etapas e contextos da vivência escolar.

Observando as finalidades e objetivos dos institutos federais de educação tecnológica, concebidas pela Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), verifica-se que sua função é de agente transformador da realidade socioeconômica nas regiões de abrangência dessas instituições, responsáveis pela materialização da política pública e gratuita de formação profissional e tecnológica dos brasileiros, portanto, sua criação possui caráter de ação afirmativa.

Apesar de sua função, para garantir a efetivação de acesso das populações menos favorecidas, foram necessários outros mecanismos para alcançar esse objetivo. Sendo assim, destacamos, alguns decretos, portarias e

legislações, que têm por objetivo a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência, com o intuito de fornecer condições legais de efetivação de acesso, para que os mesmos possam aprender e participar da educação no espaço da escola comum.

**Quadro 1 – Documentos Legais**

| <b>DOCUMENTO</b>                                                                                                                                                                     | <b>ANO</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Constituição da República Federativa do Brasil                                                                                                                                       | 1988       |
| Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien                                                                                                                 | 1990       |
| Declaração de Salamanca – Estabelece a educação inclusiva como direito fundamental para todos                                                                                        | 1994       |
| Decreto nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado                                                                                   | 2011       |
| Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação – Estabelece regras para implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino superior                    | 2012       |
| Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência                                                                      | 2015       |
| Lei nº 13.409/2016 – Altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superior das instituições federais de ensino | 2016       |
| Lei nº 14.723/2023 – Altera a Lei nº 12.711 – Lei de Cotas                                                                                                                           | 2023       |

**Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025**

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade ou segregadas em espaços específicos para sua formação, as chamadas escolas especiais. Isso ocorreu devido ao entendimento da sociedade, que as considerava anormais, e às barreiras encontradas nas escolas comuns, que dificultavam o acesso desse público, resultando em uma restrição social significativa. Dessa forma, a Educação Especial se estruturou, inicialmente, dentro de uma perspectiva segregacionista. Porém, a partir da década de 1990, ela vem organizando sua prática em conformidade com o paradigma de suporte que fundamenta a educação inclusiva. Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) conceitua Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os

alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, s/n).

Conforme Sasaki (2009), a inclusão, enquanto paradigma social, consiste no processo de adaptação dos sistemas sociais para que atendam à diversidade humana em sua totalidade. No âmbito educacional, tal conceito é compreendido como um processo que integra todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, em todos os níveis de ensino.

Considerando a importância da inclusão escolar de pessoas com deficiência – que promove uma sociedade mais democrática e justa – e reconhecendo o valor da diversidade na convivência e na interação para o aprendizado, valorizando as peculiaridades de cada pessoa sem distinção, a inclusão escolar não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também é fundamental para o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos, ajudando-os a se tornarem indivíduos mais confiantes, resilientes e socialmente integrados.

Assim, a educação inclusiva é um movimento fundamental para que a criança comece, desde cedo, uma experiência de vida com toda a diversidade existente no convívio social, de modo que possa estar mais preparada para a convivência, o relacionamento e uma visão mais ampla (Lanna Júnior, 2010).

Com a inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares, o sistema de ensino requer uma reestruturação que tem por objetivo atender às necessidades de todos os alunos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.

O conceito de educação inclusiva ganhou destaque internacionalmente com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse documento, promovido pela UNESCO, estabeleceu diretrizes para a educação de pessoas com deficiência, defendendo a inclusão de todos os alunos em escolas regulares, independentemente de sua condição. Vejamos:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aqueles deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Para que as pessoas com deficiência possam usufruir, em condições equiparadas, do direito à educação com eficácia, é necessário garantir a acessibilidade. Dessa forma, está previsto que todos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, consigam ter autonomia e independência para utilização, com segurança, das condições relacionadas a edificações, transporte, equipamentos e mobiliários, e sistemas de comunicações. O termo acessível implica tanto acessibilidade física, que se refere à adaptação de espaços e estruturas, como de comunicação, que envolve a adoção de medidas que assegurem que todas as pessoas possam receber e transmitir informações de forma eficaz. De acordo com a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015, s/n), a acessibilidade é concebida como:

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

Dessa forma, a inclusão e a acessibilidade devem ser garantidas pela sociedade, que precisa se adaptar e criar condições adequadas para acolher todas as pessoas, especialmente aquelas com algum tipo de impedimento. Para tanto, são necessárias ações que visem orientar, com mais clareza e precisão, os conceitos e procedimentos que têm por finalidade a inclusão.

## **2 Acessibilidade e a Tecnologia Assistiva: conceito e evolução**

A inclusão escolar também envolve considerar a diversidade humana, que se manifesta em pretensões, necessidades, capacidades, características e outros aspectos individuais. Essas diferenças devem ser respeitadas e alcançadas por todos nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 8) ressalta que “Os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada indivíduo é único.”

Sendo assim, para possibilitar que todos possam participar de forma segura, autônoma e igualitária, as escolas devem oferecer condições e recursos de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Dessa forma,

acessibilidade significa dizer que todos têm direito à oportunidade, conforme as necessidades específicas de cada um.

A acessibilidade é um direito da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida de viver de forma independente e exercer seus direitos relacionados à cidadania e à participação social.

Para uma melhor compreensão, cabe abordar alguns conceitos de acessibilidade propostos por diferentes autores. Azevedo (2003) afirmou que “ser acessível é a condição que cumpre um ambiente, espaço ou objeto para ser utilizado por todas as pessoas”. Por sua vez, Santos, Santos e Ribas (2005) definem a acessibilidade como a possibilidade de convivência entre as diferenças, sendo benéfica para a sociedade e resultando em uma melhor qualidade de vida para os cidadãos com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Sarraf (2007) define acessibilidade como o processo de eliminação de barreiras – não só físicas, mas também do campo das informações e das atitudes –, enquanto Finatto e Paraguassu (2022) trazem a ideia de acessibilidade do texto escrito, que consiste em adaptar a linguagem para ser clara, simples e compatível com as necessidades dos leitores, promovendo compreensão e inclusão.

No sistema educacional, diversas dimensões devem ser consideradas para garantir a acessibilidade. A dimensão arquitetônica trata da eliminação de barreiras físicas em espaços e transportes. A dimensão atitudinal combate preconceitos e discriminações. A dimensão comunicacional foca na acessibilidade na comunicação escrita, oral e digital. A dimensão instrumental busca a adaptação de ferramentas de trabalho e lazer. A dimensão metodológica garante acessibilidade nos métodos de ensino e aprendizagem. Por fim, a dimensão programática refere-se à inclusão em políticas públicas e regulamentos.

Ao se falar em acessibilidade, cujo objetivo é transformar as escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis a todos, não se pode deixar de citar o conceito Universal Design for Learning (UDL), que surgiu nos Estados Unidos, em 1999, desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Da mesma forma, destaca-se o conceito de Tecnologia Assistiva (TA), definido no artigo 3º da LBI (Brasil, 2015, p. 2) como:

[...] II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade

de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O Desenho Universal significa conceber produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de Tecnologia Assistiva (Salton, Agnol e Turcatti, 2017).

Os recursos da Tecnologia Assistiva têm por principal finalidade promover a funcionalidade, para que as pessoas com deficiência, pessoas idosas ou com alguma limitação tenham maior participação com autonomia, oferecendo possibilidades de acesso e inclusão social. Esse conceito engloba produtos, recursos, equipamentos, dispositivos, estratégias, metodologias, práticas e serviços.

### **3 Educação Inclusiva, Acessibilidade e Ensino Técnico**

Sendo os Institutos Federais responsáveis pela materialização da política pública e gratuita de formação profissional e tecnológica dos brasileiros, é de vital importância que essas instituições educacionais assumam seu papel de inclusão socioeducacional e de formação profissional do povo brasileiro.

Considerando a importância da inclusão socioeducacional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais, que se norteiam pela concepção da educação integrada, espera-se que estes garantam o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – física, intelectual, social, emocional, cultural e produtiva. Nesse sentido, reconhece-se a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades, e ancora-se no conceito de equidade, que defende o direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

No Brasil, a Educação Profissional teve, em sua origem, um enfoque apenas operacional, braçal e nada intelectual. A educação profissional, nos

primeiros movimentos do período colonial, tinha um caráter dual: ofícios destinados aos pobres/necessitados – aos quais cabia atividade escrava – e os destinados à aprendizagem de profissões, os ditos homens livres.

Assim, o conceito de formação profissional vem sofrendo mudanças com o passar do tempo. Já teve, exclusivamente, uma concepção instrumental e pragmática, voltada quase que apenas aos filhos das camadas populares, aos órfãos e abandonados.

Em 1909, o presidente do Brasil, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir desse momento, a formação profissional passou a ser dever do Estado, regulamentada e modificada em seu aspecto assistencialista ao ser direcionada à preparação de operários para o exercício profissional (Ramos, 2014; Perinni, 2017).

O Decreto nº 7.566/1909 criou as Escolas de Aprendizes Artífices para oferecer formação profissional às classes menos favorecidas, visando à sua sobrevivência diante do crescimento urbano. A educação profissional no Brasil, historicamente, teve um caráter assistencialista voltado à inclusão social.

Nos processos seletivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), inicialmente, a renda era critério de classificação, exigindo comprovação de carência econômica. Além disso, candidatos precisavam atestar que não possuíam deficiências que impedissem o aprendizado, o que excluía pessoas com deficiência ou as direcionava a cursos em espaços restritivos.

Na década de 1980, associações começaram a lutar por igualdade de direitos, rejeitando o assistencialismo estatal e filantrópico. Com essas mobilizações, a participação ativa na Assembleia Nacional Constituinte garantiu a inclusão de direitos fundamentais e, nos anos 1990, o conceito de inclusão foi incorporado às políticas educacionais, incluindo o ensino profissional.

Com a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais (1942), o critério de seleção passou a ser o mérito individual, reforçando o princípio de justiça baseado no esforço e na qualificação do estudante.

Com a evolução e a chegada de novas tecnologias, ocorreram várias mudanças no setor produtivo e, com o intuito de acompanhar os desafios da modernidade, a área educacional também foi configurada para estar em sintonia com essa transformação ao longo dos anos.

Em 1978, com a promulgação da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs), com poder de deliberação financeira, administrativa, patrimonial, didática e disciplinar, alcançando as atribuições das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Com isso, consolidaram-se como uma rede padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico.

Em 2008, com a Lei nº 11.892, ocorreu a junção do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com as Escolas Agrotécnicas de Alegre (EAFa), Colatina (EAFc) e Santa Tereza (EAFST), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As unidades de ensino passaram a adotar uma estrutura multicampi (Brasil, 2008), com o intuito de oferecer educação profissional e tecnológica em todas as modalidades.

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) está presente em todas as microrregiões capixabas. Atualmente, há 22 *campi* em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFORD), além de 3 *campi* em implantação. Possui ainda 49 polos de educação a distância no Espírito Santo, o Polo de Inovação e a Cidade da Inovação.

Durante as etapas do processo seletivo dos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo, diversas situações evidenciam os desafios e barreiras enfrentados pelos candidatos com deficiência ao longo da seleção de ingresso estudantil. Esse cenário expõe a necessidade de reflexão e de busca por possíveis soluções que possam viabilizar a eliminação dessas barreiras, garantindo maior acessibilidade e equidade no processo seletivo.

Como proposta metodológica, esta pesquisa, de cunho qualitativo, elegeu como técnica de coleta de dados a roda de conversa, o que possibilitou que os participantes – estudantes e servidores técnico-administrativos – refletissem, de forma conjunta, sobre as etapas vivenciadas no processo seletivo, tais como acesso às divulgações, site institucional, inscrição, entre outras. Dessa maneira, por meio das rodas de conversa, foi possível oportunizar que os participantes manifestassem seus conceitos, opiniões e posições, de forma conjunta, sobre o tema proposto.

Considerando que este trabalho consiste em um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado, abordam-se alguns relatos de um participante da pesquisa, dentro das dimensões de acessibilidade referidas anteriormente, enfrentadas por um candidato com deficiência auditiva que, em sua concepção, representaram alguns obstáculos vivenciados nas seguintes etapas do processo de seleção de aluno: a) inscrição; b) prova objetiva; c) comprovação da condição de cotista; e d) resultado.

A acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiência constitui um elemento indispensável para assegurar a capacidade de expressão, a

compreensão de informações e a participação plena dessas pessoas em todas as esferas da sociedade. Nesse contexto, discutimos o tema “Edital”, que é um documento importante que apresenta as regras, critérios e informações necessárias para que os candidatos tenham acesso ao processo de seleção de alunos. Um participante com deficiência auditiva, entre vários obstáculos, apontou dificuldades quanto à interpretação de texto, atribuindo essa barreira ao emprego de uma linguagem excessivamente formal e prolixa:

Eu achei a questão do edital muito complicada, porque tenho outra língua, eu preciso de um intérprete, intérprete para mim. Eu entrei em contato com a intérprete da instituição mesmo e pedir pra ela me ajudar, me auxiliar, fazer a inscrição, porque eu não estava entendendo nada do que estava lá (E6, 2025).

Assim, para tornar os textos mais fáceis de entender, é importante usar uma linguagem simples; caso contrário, o candidato poderá ter dificuldade em compreender as informações transmitidas. Nesse sentido, o participante diz: “[...] muitas palavras que eu não conseguia compreender, que não tinham clareza, que eu não entendia nada, não estava conseguindo fazer” (E6, 2025). Fica evidente a barreira comunicacional que o estudante enfrentou na tentativa de compreender o edital.

Essa linguagem simples consiste em práticas, ferramentas e sinais que ajudam a transmitir informações de maneira clara e direta. Termos ou palavras mais complexas são simplificados e explicados de modo acessível, assegurando que o conteúdo seja compreendido por todos.

No que tange ao site, o participante relatou dificuldades na compreensão e no acesso: “[...] porque no site ele não tem muita clareza não [...] Ah, é muito ruim, muito ruim. Não acho fácil, não” (E6, 2025). Ele relatou ainda a impossibilidade de efetivar sua inscrição sozinho durante o período estipulado: “Nossa, não tem muita coisa lá. Eu não consigo não fazer, muito difícil. Pede muita coisa. (Então você sozinho não conseguiu fazer a inscrição?) Não” (E6, 2025).

Para assegurar que todos os candidatos tenham condições de realizar suas inscrições em processos seletivos de forma inclusiva e eficiente, é imprescindível compreender todas as particularidades e demandas de cada indivíduo, inclusive das pessoas com deficiência.

Os recursos de Tecnologia Assistiva podem ser bastante simples, como uma bengala ou um engrossador de lápis, por exemplo, ou complexos,

como teclados e mouses adaptados, softwares leitores de tela, cadeiras de rodas motorizadas, entre outros (Salton, Agnol e Turcatti, 2017). A adoção de métodos diferenciados, incluindo o uso de Tecnologia Assistiva – como, por exemplo, leitores de tela, legendas e aplicativos de tradução em Libras – poderia estar disponível no site da instituição para garantir acessibilidade no momento da publicação, divulgação e promoção do edital de seleção de alunos.

## 4 Considerações Finais

Reconhecer a importância das políticas públicas que garantem direitos e criam condições de acesso aos alunos com deficiência é fundamental. O principal objetivo é assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, possam acessar o ambiente escolar, desenvolver-se e se relacionar de forma inclusiva. Para que isso ocorra, é essencial uma reestruturação que ofereça suporte necessário para atender às demandas individuais.

Dessa forma, garantir a acessibilidade é essencial para que as pessoas com deficiência tenham mais independência e autonomia, como na utilização de transporte, sistemas de comunicação, infraestrutura e equipamentos. Apesar dos avanços na educação inclusiva, ainda há muitos desafios a serem superados.

Com isso, ao longo do texto, procuramos identificar possíveis barreiras de acesso vivenciadas por um candidato com deficiência em uma das etapas do processo de seleção de alunos do Ifes, para que, dessa forma, seja possível buscar soluções que garantam a acessibilidade desses candidatos.

## Referências

AZEVEDO, Leda de. **Manual para acessibilidade aos prédios residenciais da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [https://www.ibam.org.br/wp-content/uploads/2022/05/manual\\_acess\\_rj-1.pdf](https://www.ibam.org.br/wp-content/uploads/2022/05/manual_acess_rj-1.pdf). Acesso em: 19 de abr. de 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Câmara Legislativa Brasileira**. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-1978-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22 de mar. 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 República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 30 Dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em 15 de abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 20 abr. 2025.

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 República Federativa do Brasil**. 7 jul. 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 20 abr. 2025.

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**. 29 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em 20 abr. 2025.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga. ((org.). **Acessibilidade textual e terminológica** – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: EDUFU, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do Direito à Educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes. 227f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. 1ª Edição. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS Aguinaldo dos; SANTOS, Lisana Kátia Schmitz; RIBAS Viviane Gaspar. **Acessibilidade de habitações de interesse social ao cadeirante**: um estudo de caso. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.55-75, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ambienteconstruido/article/download/3612/1993/12266>. Acesso em: 15 abr. de 2025.

SARRAF, Viviane Panelli. O conceito de acessibilidade ganha força entre os museus brasileiros. **Revista Cidadania**. Ano 5, Nº. 40. Bunge. São Paulo, 2007.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/Demerval Saviani – 40. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

# CAPÍTULO 4

## INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO FACILITADOR DO ACESSO AO CONHECIMENTO: desafios e barreiras na comunicação com o estudante surdo

Alessandra Marcia dos Santos Morandi Lepaus  
Sheila de Quadros Uzêda

### 1 Introdução

A comunicação entre surdos e ouvintes sempre foi um desafio, principalmente no contexto educacional, pois demanda mediação pedagógica e formas diferenciadas de interação e comunicação (Carvalho et al., 2024). Para compreender a trajetória da presente investigação sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é fundamental resgatar as experiências iniciais que despertaram o interesse de uma das autoras pelo tema. Essas vivências, marcadas por sentimentos e emoções profundas, tornaram-se fundamentais tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional. Em 2004, um sentimento particular despertou sua curiosidade e motivou sua busca por conhecimento, fazendo-a ingressar como aluna do curso de Tradução e Interpretação de Libras. O convite para o aprendizado da língua surgiu por meio da instituição religiosa à qual a autora é vinculada, atuando como missionária evangelista voltada ao público surdo. A relevância desses sentimentos, aliada à busca por formação pessoal, consolidou as bases que hoje sustentam sua formação acadêmica e atuação profissional.

A partir desse percurso, a pesquisadora passou a exercer a função de tradutora e intérprete de Libras no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Aracruz, onde atua até a presente data. Em sala de aula, a autora observou que a comunicação entre aluno surdo e intérprete ocorre, muitas vezes, a partir da criação de sinais-termos. No âmbito da língua de sinais,

a expressão *sinhal-termo* foi criada para se referir a conceitos contidos em palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber (Costa, 2012; Faulstich, 1995).

Mais especificamente, o *sinhal-termo* em Libras é descrito como uma unidade linguística que possui significado próprio dentro da língua de sinais, funcionando como equivalente a uma palavra em língua oral. Contudo, os sinais são formados a partir de configurações manuais, isto é, com o uso e a forma específica das mãos, movimentos e expressões faciais e não manuais, ou seja, utilizando o corpo, que juntos formam o sentido de uma ideia, conceito ou objeto. Essa definição considera o sinal em Libras como uma representação visual, baseada em convenções culturais, que permite a comunicação e a expressão de conceitos abstratos e concretos na língua de sinais (Castro Júnior et al., 2023). Contudo, até o momento, não há padronização para a criação desses sinais-termos, uma vez que cada profissional pode adotar momentaneamente um sinal específico para determinado termo, utilizando o próprio conhecimento obtido ao longo das aulas e de sua trajetória.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa consistiu em compreender o processo de criação de sinais-termos por intérpretes, junto aos estudantes surdos em cursos de nível técnico oferecidos pelo Ifes. Somado a isso, intencionou-se compreender as fragilidades presentes no processo de aquisição da língua de sinais e do português escrito por estudantes surdos. A justificativa deste último objetivo toma por base o preconizado na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que define a Libras como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, s/n).

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), que busca responder como ocorre a criação de novos sinais-termos pelo intérprete de Libras durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo no Ifes.

## **2 O intérprete de Libras no contexto educacional**

Apesar das lutas e conquistas na área da educação e da inclusão escolar, a vivência dos estudantes surdos nas escolas ainda está longe de ser

considerada verdadeiramente inclusiva, pois há muitas lacunas que devem ser preenchidas. A formação de profissionais para os atendimentos especializados também se torna uma fragilidade, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024 (Brasil, 2024).

Sabe-se que a escassez de profissionais qualificados, com formação em educação especial, pode comprometer a eficácia e a qualidade do serviço prestado. Além disso, a formação de alguns profissionais especializados que trabalham com a educação inclusiva mostra-se insuficiente e fragmentada, e muitos experimentam uma formação superficial, com pouco embasamento teórico e pouco aprofundamento em temas como acessibilidade comunicacional, por exemplo (Lima; Fernandes, 2021; Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Outro grande obstáculo evidente no contexto da educação inclusiva é a oferta insuficiente de cursos de capacitação profissional (Lima; Fernandes, 2021). Nesse sentido, a carência reflete-se diretamente nas práticas em sala de aula, demonstrando a fragilidade na formação dos profissionais da área. Tais questões são frequentemente debatidas em congressos e demais encontros sobre educação especial inclusiva, o que reforça a urgência de investimentos contínuos na formação e qualificação desses profissionais para garantir uma educação inclusiva de qualidade (Gomes et al., 2025).

A trajetória dos estudantes com deficiência no Brasil, sobretudo no ensino superior, é desafiadora (Torezan; Caiado, 1995). Por esse motivo, é fundamental enfatizar a importância de garantir não apenas o acesso físico à escola para esses estudantes, mas também a eficácia de acesso em termos de aprendizagem. Desse modo, a literatura destaca que, além de possibilitar a presença dos alunos nos espaços educativos, é essencial que as escolas assegurem que esses estudantes realmente tenham oportunidades de aprender de maneira significativa, com acessibilidade e recursos que rompam barreiras, tornando-os pertinentes às suas necessidades. A inclusão deve ir além da simples entrada na escola, promovendo uma verdadeira participação e desenvolvimento educacional nos espaços educativos (Torezan; Caiado, 1995).

É inegável que, com o passar dos anos, a temática sobre Libras tem sofrido mudanças e avanços, evidenciando as evoluções e conquistas significativas que ocorreram. É importante destacar que a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma os direitos dos estudantes surdos:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar

na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

Compreendendo a importância das legislações que amparam e asseguram as conquistas legais dos estudantes surdos e o reconhecimento da Língua de Sinais, destacam-se ainda o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e trata da Libras, assim como a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023 (Brasil, 2023), que altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010), e dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras.

Por ser uma língua, a Libras estará sempre em evolução, o que proporciona o crescimento intelectual, lingüístico e cultural tanto do intérprete quanto do aluno surdo (Sobral, 2008). Segundo Sobral (2008, p. 136), o intérprete tem importantes obrigações éticas, dentre elas, respeitar as características dos parceiros, mantendo, dessa forma, a sintonia e a harmonia; respeitando, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada parceiro.

Embora o tradutor-intérprete seja articulador na produção do conhecimento, ele também atua como mediador lingüístico e cultural, favorecendo a comunicação entre surdos e ouvintes. Destaca-se que as interações sociais e o acesso ao conteúdo são fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico, social e até mesmo pessoal, potencializando a construção da identidade surda desses sujeitos.

### **3 Delineamento Metodológico da Pesquisa**

Pode-se prever que a pesquisa se refere a uma série de procedimentos e etapas metodológicas com a intenção de avaliar e programar algo em um contexto. Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como um “procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a

apresentação e discussão dos resultados”. Nesse sentido, as intervenções podem ser realizadas em diferentes âmbitos profissionais, incluindo as áreas da saúde e educação, por exemplo, objetivando promover transformações positivas. Quanto às abordagens metodológicas, a pesquisa pode seguir diferentes delineamentos, como os métodos qualitativo, quantitativo ou misto (quali-quanti), além de caracterizar-se como descritiva, exploratória, explicativa, bibliográfica ou de campo, conforme as necessidades do estudo.

Adicionalmente, Goldenberg (2004, p. 13) nos alerta que a “metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”. A autora destaca ainda o valor da pesquisa ao possibilitar que o pesquisador desenvolva um olhar enriquecido e minucioso sobre os fenômenos que observa, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e densa, além de uma postura mais empática no âmbito das ciências humanas. Desse modo, a abordagem qualitativa busca compreender fenômenos sociais e comportamentais a partir das perspectivas subjetivas e textuais.

Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa exploratória, numa abordagem qualitativa. Foram convidados a participar desta pesquisa servidores tradutores-intérpretes de Libras que atuassem no Ifes, nos seguintes *campi*: Vitória, Nova Venécia, Itapina, Cariacica, Guarapari, Linhares, São Mateus, Vila Velha, Venda Nova do Imigrante, Centro Serrano e Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). Considerou-se como critério de inclusão os *campi* que tinham estudantes surdos matriculados. A coleta dos dados baseou-se na utilização de técnicas padronizadas para obtenção de informações (Gil, 2019). Para tanto, foi utilizado um questionário semiestruturado, e o tratamento das informações coletadas foi feito com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A escolha pelo método exploratório, de cunho qualitativo, justifica-se pela necessidade de descrever características de uma determinada população ou a fenomenologia que ocorre entre comunidades linguísticas, buscando compreender os fatos a partir das concepções de suas essências.

A coleta dos dados da presente pesquisa foi conduzida com rigor científico, garantindo a confidencialidade em todas as etapas do processo. Todos os cuidados éticos foram observados, assegurando o sigilo das informações pessoais coletadas. Com relação ao questionário, este incluía questões de perfil (como idade e gênero), aspectos profissionais e de trajetória com a Libras. Além dos dados demográficos básicos, o formulário abordava questões

quanto à formação acadêmica e tempo de experiência na área; condição auditiva (surdo ou ouvinte); primeiro contato com a Libras; processo de aprendizagem da Libras; e atividades desenvolvidas na instituição em que atuava. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **4 Resultados e Discussão**

Nesta seção serão abordados os principais resultados que emergiram da pesquisa. É importante pontuar que, desde 2017, a pesquisadora atua como servidora efetiva no Ifes, na função de tradutora e intérprete de Libras. A pesquisadora vivencia, em sua prática profissional, os desafios relacionados às escolhas tradutórias e interpretativas, especialmente diante da oferta do curso técnico em Mecânica nos *campi* de Aracruz e Vitória.

O envolvimento com a temática e a seleção de participantes se dão a partir de experiências no contexto educacional. Conforme Goldenberg (2004) enfatiza, é necessário encarar o fato de que a subjetividade do pesquisador, de algum modo, estará presente – seja na escolha da temática, dos entrevistados, das bibliografias selecionadas, bem como do roteiro de perguntas etc. Neste caso, a preocupação do pesquisador não seria apenas com o quantitativo final de elementos que compõem seu trabalho, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo, de uma organização, de uma trajetória ou mesmo de uma instituição, considerando a acessibilidade comunicacional possível para facilitar o acesso ao vocabulário específico.

A abordagem destacada por Goldenberg (2004) sobre a subjetividade do pesquisador é relevante aqui, pois, na criação de sinais-termos, a interpretação e a escolha dos sinais são influenciadas pelo conhecimento do contexto e pela experiência prática na área.

### **4.1 Caracterizações dos participantes**

Participaram da pesquisa dez profissionais que atuavam como tradutores e intérpretes de Libras. A faixa etária dos participantes era majoritariamente entre 24 e 35 anos. Com relação à formação acadêmica, todos os participantes possuíam nível superior, sendo um doutor, seis mestres e três especialistas. Além disso, todos possuíam mais de dez anos de experiência na área da educação (Quadro 1).

**Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa**

| RESPONDENTE     | FAIXA ETÁRIA (ANOS) | FORMAÇÃO ACADÊMICA |
|-----------------|---------------------|--------------------|
| Participante 1  | Entre 24 e 35       | Mestrado           |
| Participante 2  | Entre 24 e 35       | Mestrado           |
| Participante 3  | Entre 24 e 35       | Doutorado          |
| Participante 4  | Acima de 50         | Especialização     |
| Participante 5  | Entre 35 e 45       | Especialização     |
| Participante 6  | Entre 35 e 45       | Mestrado           |
| Participante 7  | Entre 35 e 45       | Mestrado           |
| Participante 8  | Entre 24 e 35       | Mestrado           |
| Participante 9  | Entre 24 e 35       | Especialização     |
| Participante 10 | Entre 35 e 45       | Mestrado           |

**Fonte: Elaborado pelas autoras**

A discussão no campo de atuação dos profissionais de tradução e interpretação destaca que cada intérprete de Libras é único, embora sua identidade, escolhas e estratégias em relação ao comportamento não sejam apenas individuais, mas profundamente influenciadas pelo ambiente – neste caso, o acadêmico. Embora a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, não mencione a exigência de formação superior, muitos dos atuais profissionais que atuam no Ifes primam pela formação continuada, evidenciando a dinamicidade da língua, ocasionada pela globalização e pela multiplicidade linguística que caracteriza a comunidade surda.

#### ***4.2 Os desafios do tradutor intérprete no Ifes***

Infelizmente, grandes são os desafios que cercam a carreira dos tradutores e intérpretes de Libras, com destaque para a qualidade na interpretação e eficácia na tradução de materiais acadêmicos, devido à falta de contato com disciplinas técnicas. Outro ponto é a integração entre a equipe pedagógica, devendo esse profissional de tradução e interpretação ser atuante ativo, promovendo a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar.

Logo, após minuciosa análise dos dados produzidos, podemos apontar a necessidade de categorizar as principais carências que envolvem os tradutores e intérpretes de Libras, bem como as ações que transitam no

meio acadêmico dos estudantes surdos. Para isso, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) como técnica para tratamento dos dados coletados a partir do questionário, organizando os desafios citados em categorias temáticas que emergiram da leitura crítica dos relatos. A categorização desses desafios permitiu uma leitura mais sistemática dos obstáculos enfrentados e possibilitou refletir sobre a formulação de estratégias institucionais voltadas à melhoria das práticas de acessibilidade e inclusão no ensino. As categorias que emergiram foram: 1) Desafios Institucionais; 2) Barreiras Pedagógicas e Acadêmicas; e 3) Desafios Linguísticos e Cognitivos dos Estudantes Surdos.

A respeito dos **Desafios Institucionais**, os participantes sinalizaram a falta de normativas específicas para a tradução e interpretação no Ifes, a ausência de uma política de contratação – que implica na inexistência de concursos para tradutores e intérpretes de Libras – e a sobrecarga dos profissionais existentes, já que a demanda por tradução e interpretação é alta.

No que se refere à segunda categoria elencada, **Barreiras Pedagógicas e Acadêmicas**, os participantes destacaram um grande desafio para a mediação junto ao estudante surdo: a falta de planejamento e antecipação dos conteúdos. Isso ocorre porque não há o envio prévio aos intérpretes dos materiais didáticos utilizados (textos, slides, entre outros) por parte dos professores. Esse fato dificulta que a interpretação e a tradução sejam precisas, além de comprometer o entendimento do estudante surdo, visto que, na ausência de sinais-termos previamente selecionados, algumas informações passadas durante as aulas podem ser perdidas no momento da comunicação.

Esse distanciamento entre a equipe pedagógica e os intérpretes revela uma grande lacuna na articulação entre acessibilidade e planejamento educacional. Os profissionais também apontaram a carência de formação continuada específica em contextos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como a inexistência de espaços sistemáticos de estudo coletivo com docentes e demais servidores envolvidos na mediação pedagógica.

Além disso, a interpretação de disciplinas técnicas – que não fazem parte do repertório do intérprete nem de sua formação – apareceu como ponto de destaque, pois os profissionais sentem dificuldade na mediação de conteúdos específicos por falta de terminologia consolidada na Libras. Outro ponto ressaltado como barreira foi o diálogo insuficiente entre intérpretes e docentes, o que também compromete a qualidade do ensino ofertado aos estudantes surdos.

Um dado instigante que emergiu refere-se à forma como os intérpretes são percebidos por alguns professores. Nem todos os intérpretes recebem o

mesmo tratamento e, em alguns casos, são confundidos com observadores ou avaliadores da prática docente, chegando a ser impedidos de se manifestar em reuniões pedagógicas, permanecendo isolados, sem possibilidade de contribuir como especialistas da área. Nesse sentido, a busca por sensibilização e entrosamento deve ser parte integrante do trabalho com estudantes e com todos os profissionais da comunidade acadêmica, promovendo cultura, empatia, respeito e colaboração.

**Os Desafios Linguísticos e Cognitivos dos Estudantes Surdos** surgem como última categoria. Na percepção dos participantes, existe uma baixa fluência em Libras e em português, o que dificulta o entendimento dos conteúdos e a comunicação com os intérpretes. A defasagem na educação básica foi outro fator apontado, visto que muitos estudantes ingressam no ensino médio sem conhecimentos fundamentais para acompanhar a EPT.

Para tentar lidar com a grande variedade de palavras e conceitos próprios da EPT, alguns intérpretes de Libras buscam cursos de formação com foco em determinada área do conhecimento. Embora existam cursos que promovam o conhecimento específico, há também um grande número de intérpretes que, além de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, acabam por ensinar e aprender com seus pares de profissão algumas terminologias de determinado contexto – o que não é uma tarefa fácil, pois requer articulação e troca entre profissionais de diferentes regiões.

Ao tomar a decisão de continuar sua formação, aprofundando o conhecimento e investindo em capacitação, o tradutor e intérprete de Libras amplia seu campo lexical, o que significa o contato com variações linguísticas em diferentes níveis, podendo interagir social e culturalmente, sobretudo no desenvolvimento profissional. Assim, toma decisões no desenvolvimento de sinais-termos para seu campo de atuação.

Segundo Faulstich (1995), um termo é descrito com as características linguísticas próprias do contexto, observando-se as variantes de uso. Descrever o termo é posicionar-se contrariamente a prescrevê-lo. A descrição parte da observação direta dos usos da terminologia no discurso escrito e oral; a prescrição impõe o termo que deve ser usado na comunicação.

Portanto, o intérprete torna-se responsável pelo repasse das informações, e a grande responsabilidade nesse repasse é a seleção de um sinal-termo que atribua sentido e clareza para o estudante surdo no contexto acadêmico. O intérprete deve adotar procedimentos estratégicos, como o estudo sobre as temáticas ministradas, ter clareza na sinalização, conhecer a semântica e a estrutura da língua-alvo, tornando-se, assim, um facilitador na mediação.

Quando um intérprete se depara com a situação de não haver um sinal-termo específico para determinado conceito, muitos recorrem à estratégia da prática com classificadores, também conhecidos como CL de Libras. Segundo Ferreira et al. (2021, p. 3), esses elementos gramaticais apresentam grande versatilidade e são importantes marcadores, adicionando detalhes e robustez à sinalização em Libras. Adicionalmente, são funcionais, pois contribuem de modo semelhante aos morfemas em línguas orais, a fim de fornecer expressividade à comunicação. Os classificadores podem representar tamanhos, formas, texturas, posições e movimentos de objetos ou mesmo seres vivos, sendo bastante descritivos.

Cabe ao intérprete de Libras, mediante ação criativa, elaborar, quase que de forma instantânea, um classificador quando este não fizer parte de seu repertório linguístico. Podemos usar como exemplo a ação de encher um pneu: usando a semântica, o surdo terá a visão imagética de uma pessoa ajustando algo que não estava previsto numa viagem. Embora as expressões não manuais, como no exemplo citado, sejam essenciais para complementar o entendimento do surdo, é fundamental que o intérprete evite exageros em sua execução, a fim de não comprometer a clareza da mensagem e a fidelidade ao discurso original. Por isso, a representação visual-espacial – na qual a organização de um cenário imagético em espaço frontal ao corpo do intérprete serve de apoio para a sinalização através das mãos – faz com que a palavra “tome forma”, saindo do abstrato e sendo “materializada” por ele, trazendo sentido para o aluno surdo.

Diante do exposto, não se pode negar que a atuação desse profissional se torna pedagógica e educadora a partir do momento em que ele promove a construção do conhecimento de forma didática, crítica e contextualizada, mediando aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. Segundo Freire (1996), a educação não é um ato neutro, mas sim um processo dialógico que transforma tanto o educador quanto o educando.

Logo, a ação de “fazer acontecer” que o intérprete possui evidencia seu caráter pedagógico, pois está alinhada às questões de aquisição de conhecimento e aprendizado, tanto para surdos quanto para ouvintes. Nota-se que a ação de tradução e interpretação ultrapassa a barreira da mediação, uma vez que o intérprete produz sentido e conhecimento para o estudante surdo. Além disso, ao tomar tal decisão, o intérprete quebra o paradigma de atuar apenas na função mediadora de promover acessibilidade e comunicação. Segundo Martins (2013), em algum momento da sala de aula inclusiva, o intérprete

educacional será “convocado” pelo aluno a atuar na “posição-mestre”. Contudo, embora as intervenções sejam realizadas, cabe ao profissional manter o alinhamento ético em seu espaço.

## 5 Considerações Finais

Apesar de tantos desafios, os profissionais intérpretes têm uma atuação rica e essencial para o processo de inclusão do estudante surdo usuário da língua de sinais. A escassez de profissionais qualificados ou a dificuldade na contratação de novos tradutores e intérpretes são barreiras que dificultam a aprendizagem e a apreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Adicionalmente, a representação abstrata requer criatividade, compreensão cultural e, sobretudo, sensibilidade pedagógica, garantindo aos surdos compreensão e participação ativa nas discussões que envolvem seu desenvolvimento acadêmico.

Diante da recorrência de falas sobre a precarização dos vínculos dos intérpretes no Ifes, torna-se evidente a necessidade de revisão das políticas institucionais de contratação e valorização desses profissionais. A ausência de vínculo efetivo compromete a continuidade e a qualidade do atendimento aos estudantes surdos, especialmente no contexto da Educação a Distância (EAD). Assim, recomenda-se que o Ifes elabore e implemente políticas internas de gestão de pessoal voltadas ao reconhecimento dos intérpretes de Libras como agentes fundamentais da inclusão. Em termos de políticas públicas, os dados evidenciam a urgência de iniciativas federais que garantam recursos e normativas específicas para a contratação estável desses profissionais nas instituições federais de ensino.

Considerando todo o exposto e o fato de esta pesquisa estar sendo desenvolvida no contexto de um mestrado profissional, espera-se que, ao final dela, seja elaborado, como produto educacional, um *video book* em Libras, com sinais-termo de cursos técnicos do Ifes. Um ponto de atenção que merece destaque é a sugestão de criação de um núcleo de terminologia técnica em Libras, com *video books* por curso técnico, havendo, assim, o estímulo à produção técnico-tecnológica bilíngue, com apoio aos TILSP na gravação de sinais técnicos e glossários. Após a produção e análise dos dados, será possível avaliar se essa proposição interventiva é, de fato, a mais adequada para o contexto em questão ou se o produto assumirá outro formato ou desenho.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf). Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 170, seção 1, p. 1, 2 set. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/lei/l12319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, para dispor sobre a pensão por morte e auxílio-reclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 203, seção 1, p. 1, 26 out. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm). Acesso em: 07 jun. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 05 jun. 2025.

CARVALHO, E. P. N. *et al.* O acesso à Libras como L2 no âmbito escolar: inclusão, mediação e cidadania. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 53, p. 1–12, 10 out. 2024.

CASTRO JÚNIOR, G. *et al.* Descrição de sinais-termo em diferentes propostas terminográficas em Libras. **Tradterm**, v. 45, p. 351–381, 28 dez. 2023.

COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: encicloLibras**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

FAUSTICH, E. L. J. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 3, 1995.

FERREIRA, A. T. S. *et al.* Interpretação em Libras e a mediação: um estudo de caso na pós-graduação. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. e79101220196, 13 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, I. A. N. *et al.* A importância da formação de professores para uma educação inclusiva de qualidade. **Missioneira**, v. 27, n. 2, p. 15–25, 2 maio 2025.

LIMA, M. A. S.; FERNANDES, S. Identidades, culturas e diferenças: desafios e perspectivas da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 28121–28137, 2021.

MARTINS, V. R. **O. Posição Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/915028>. Acesso em: 26 maio 2025.

SOBRAL, A. **Dizer o ‘mesmo’ a outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, dez. 2016.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. **Revista brasileira de educação especial**, v. 2, n. 03, p. 31-37, 1995.



# **CAPÍTULO 5**

## **INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: reflexões sobre desafios, interação e participação no contexto escolar**

Marinete dos Reis Ramos

Sheila de Quadros Uzêda

### **1 Introdução**

A educação inclusiva propõe a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana, rompendo com os modelos de padronização que historicamente resultaram em exclusão e fracasso escolar. A inclusão reconhece as diferentes realidades e estilos de aprendizagem, assegurando o direito de todos os estudantes ao acesso e à permanência na escola comum, independentemente de suas especificidades.

No contexto da educação especial, a perspectiva inclusiva orienta a organização das práticas pedagógicas, promovendo condições equitativas para o aprendizado. Essa modalidade de ensino atende estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), favorecendo o convívio escolar de maneira colaborativa e acessível (Brasil, 2015). Para isso, é essencial combater preconceitos e criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este texto consiste em um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-M-PED/UFBA). A base teórica dessa pesquisa fundamenta-se na abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky (1997), a qual defende o papel central da interação social no processo de aprendizagem. O autor argumenta que o lugar da pessoa com deficiência é na escola comum, em oposição ao paradigma

de segregação de sua época. Além disso, estudos de Skliar (1997, 1998) e de autores pós-vygotskyanos trazem contribuições valiosas para a compreensão da surdez, considerando-a como aspecto central da identidade surda.

Este trabalho direciona-se para a área da surdez, destacando a percepção dos estudantes surdos sobre os desafios enfrentados no contexto escolar. Conforme apontado por Skliar (1997), a inclusão de surdos demanda uma ruptura com metodologias tradicionais e uma valorização das práticas pedagógicas que considerem suas especificidades culturais e linguísticas.

O objetivo geral da pesquisa do TCC é investigar métodos que podem ser utilizados pelos professores de português para promover o aprendizado eficaz de estudantes surdos, com foco na identificação de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar e o desenvolvimento acadêmico desses alunos. Derivado dessa pesquisa, o objetivo deste capítulo é apontar caminhos para promover, de forma efetiva, a inclusão dos estudantes surdos nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem. Para isso, será necessário explorar as práticas e os desafios da inclusão escolar, com ênfase na interação entre estudantes surdos e ouvintes, na participação desses educandos nas atividades escolares e no processo de inclusão.

A partir da categoria de análise identificada, será discutido como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para favorecer uma participação mais efetiva dos estudantes surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais e garantindo um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

A educação bilíngue é a modalidade educacional que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos estudantes surdos e o português escrito como segunda. Essa proposta busca garantir que esses estudantes tenham acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural, respeitando sua identidade linguística e cultural. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 1), em seu artigo 60-A, “entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua [...]”. Ao adotar essa abordagem, reafirma-se o direito dos estudantes surdos a uma educação que valorize sua forma de comunicação e promova o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Essa análise contribui para incentivar novas construções metodológicas e práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades dos estudantes surdos, impulsionando uma educação bilíngue que valorize tanto

a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua (L1), quanto a língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2). Por meio da educação bilíngue, busca-se favorecer práticas que promovam a equidade e a plena participação desses estudantes no ambiente escolar, fortalecendo o respeito à diversidade linguística e cultural.

## 2 Método

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Conforme Goldenberg (1997, p. 14), “na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes surdos e com os profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desse público. Esses profissionais incluem professores de língua portuguesa, tradutores e intérpretes de Libras, pedagogos e coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Além das entrevistas, foram realizadas observações das experiências vividas pelos estudantes surdos em sala de aula regular e na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os registros dos dados compreendem notas escritas das observações realizadas, além de gravações em áudio e vídeo das entrevistas. O uso das gravações visuais foi essencial devido à utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos participantes surdos, garantindo a fidedignidade e a comprovação da pesquisa.

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), abrangendo os *campi* Vitória e Cariacica, sendo que a escolha desses *campi* justifica-se pelo fato de o *Campus* Cariacica ser o local de lotação da pesquisadora e o *Campus* Vitória, por ser a unidade central de referência e contar com o maior quantitativo de estudantes surdos e profissionais da área da surdez, o que contribuiu significativamente para a realização da pesquisa.

A investigação foi conduzida em cursos técnicos, tanto em salas de aula comuns quanto em salas de recursos multifuncionais (ou salas de AEE), buscando uma compreensão ampla do problema de pesquisa. As entrevistas foram individuais e ocorreram em ambientes tranquilos, com a presença apenas do pesquisador e do participante.

### 3 Resultado e discussões

A análise dos dados buscou compreender, com base nas falas dos estudantes surdos e dos profissionais que os acompanham, como se constroem os caminhos da inclusão no cotidiano escolar. Mais do que avaliar desempenhos, o olhar voltou-se para as experiências, percepções e sentidos atribuídos à presença dos estudantes surdos em espaços de ensino comuns.

As entrevistas, realizadas entre novembro de 2024 e janeiro de 2025, juntamente com as observações em sala, revelaram detalhes importantes sobre os desafios e as possibilidades de uma escola verdadeiramente inclusiva. A partir da escuta atenta às experiências compartilhadas pelos participantes, foi possível identificar, ao longo da pesquisa, as seguintes categorias de análise: Educação inclusiva e a perspectiva dos estudantes surdos, Desafios, Formação de docentes, Métodos e estratégias e Português escrito como segunda língua (L2).

Para estruturar as análises, os relatos foram organizados em códigos, facilitando o processo de categorização. A partir dos depoimentos e dos dados produzidos por meio das entrevistas, foi identificada uma categoria central, denominada Educação inclusiva e a perspectiva dos estudantes surdos. Essa categoria e seus respectivos subtemas serão abordados, incluindo depoimentos que destacam o perfil dos participantes, conforme apresentado a seguir.

#### 3.1 Caracterização dos participantes

A pesquisa contou com a participação de quinze pessoas, englobando professores e técnicos (efetivos e terceirizados) e estudantes surdos. No Quadro 1, é apresentada a caracterização dos participantes, com as siglas de identificação, o sexo e os respectivos *campi* de atuação.

**Quadro 1 – Caracterização dos Participantes**

| Nº | Identificação | Participante                    | Gênero    | Campus    |
|----|---------------|---------------------------------|-----------|-----------|
| 1  | E1            | Estudante Surdo                 | Feminino  | Cariacica |
| 2  | E2            | Estudante Surdo                 | Masculino | Vitória   |
| 3  | E3            | Estudante Surdo                 | Feminino  | Cariacica |
| 4  | T1            | Tradutor e Intérprete de Libras | Masculino | Vitória   |
| 5  | T2            | Tradutor e Intérprete de Libras | Masculino | Vitória   |
| 6  | T3            | Tradutor e Intérprete de Libras | Feminino  | Cariacica |
| 7  | T4            | Tradutor e Intérprete de Libras | Feminino  | Cariacica |

| Nº | Identificação | Participante                                | Gênero    | Campus    |
|----|---------------|---------------------------------------------|-----------|-----------|
| 8  | D1            | Docente/Professor de Português              | Feminino  | Cariacica |
| 9  | D2            | Docente/Professor de Português              | Feminino  | Vitória   |
| 10 | DS1           | *Docente/Professor de Português para Surdos | Feminino  | Vitória   |
| 11 | P1            | Pedagogo                                    | Feminino  | Vitória   |
| 12 | P2            | Pedagogo                                    | Masculino | Cariacica |
| 13 | P3            | Pedagogo                                    | Feminino  | Cariacica |
| 14 | C1            | Coordenador do Napne                        | Feminino  | Vitória   |
| 15 | C2            | Coordenador do Napne                        | Masculino | Cariacica |

**Fonte: elaborado pela autora**

**\*Em função da ausência de um professor bilíngue, essa docente se disponibilizou a ministrar o português escrito para um grupo de estudantes surdos, mesmo não sendo especialista na área da surdez, com apoio do profissional tradutor e intérprete de libras.**

Dentre os quinze (15) participantes, três (3) eram estudantes surdos, quatro (4) tradutores e intérpretes de Libras, três (3) docentes de português, três (3) pedagogos e dois (2) coordenadores dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Do total de participantes, dez (10), ou 66%, eram do sexo feminino, e cinco (5), ou 33%, do sexo masculino. Os participantes estão distribuídos entre os *campi* de Vitória e Cariacica, com uma diversidade de papéis e experiências que enriqueceu as contribuições para a pesquisa.

É importante destacar outras informações que complementam o perfil dos participantes, conforme apresentado nos Quadros 2 e 3.

**Quadro 2 – Estudantes Surdos: cursos, turnos e suportes especializados**

| *Estudante Surdo | Curso Técnico           | Turno   | Ano/Período | AEE Sala de Recursos | Acompanhamento Especializado |
|------------------|-------------------------|---------|-------------|----------------------|------------------------------|
| E1               | - Portos<br>- Logística | Noturno | Egresso     | Sim                  | Intérprete de libras         |
| E2               | - Edificações           | Diurno  | 2º ano      | Sim                  | Intérprete de libras         |
| E3               | - Portos<br>- Logística | Noturno | Egresso     | Sim                  | Intérprete de libras         |

**Fonte: elaborado pela autora**

**\* Todos os participantes têm idade superior a dezoito anos**

Observa-se que, em termos de suporte especializado, os três (3) estudantes surdos participantes da pesquisa contam com o acompanhamento do intérprete de Libras e dispõem de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais. Esses suportes são fundamentais para promover a acessibilidade e a inclusão educacional. Dois (2) estudantes cursaram áreas técnicas voltadas para Portos e Logística, no período noturno, e ambos são egressos. O terceiro estudante está atualmente matriculado no curso técnico de Edificações, no período diurno, cursando o segundo ano. Todos os participantes têm idade superior a dezoito anos, o que aponta para a relevância de estratégias inclusivas na educação técnica para jovens e adultos.

Já o Quadro 3, por sua vez, detalha o perfil dos tradutores e intérpretes de Libras, abordando a formação acadêmica, o tempo de atuação e os incentivos recebidos para o exercício dessa profissão.

**Quadro 3 – Tradutores e intérpretes de Libras:  
formação, tempo de atuação e incentivo**

| <b>Tradutores e intérpretes de Libras</b> | <b>Formação acadêmica</b>                                                               | <b>Status da formação</b>              | <b>Tempo de atuação</b> | <b>Incentivo para a profissão</b> |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| T1                                        | - Bacharel em Letra/Libras<br>- Licenciatura em Letras/Libras                           | Em andamento<br>Concluída              | 4 anos                  | Evangelismo                       |
| T2                                        | - Bacharel em Letra/Libras<br>- Formação Técnica em Libras                              | Em andamento<br>Concluída              | 5 anos                  | Evangelismo                       |
| T3                                        | - Licenciatura em Letras/Libras                                                         | Concluída                              | 16 anos                 | Evangelismo                       |
| T4                                        | - Especialista em Libras<br>- Licenciatura em Pedagogia<br>- Licenciatura Letras/Libras | Concluída<br>Concluída<br>Em andamento | 31 anos                 | Evangelismo                       |

**Fonte: elaborado pela autora**

**\* Todos os Tradutores e Intérpretes de Libras são  
terceirizados e consideram-se fluentes em Libras**

Observa-se que os quatro (4) tradutores e intérpretes de Libras que participaram da pesquisa possuem formações acadêmicas diversificadas, com destaque para a graduação em Letras/Libras, licenciatura e/ou bacharelado, mencionada por todos, sendo concluída por dois deles. Um dos participantes possui especialização em Libras, evidenciando um nível avançado de qualificação. O tempo de atuação dos profissionais varia significativamente,

entre quatro (4) e trinta e um (31) anos, refletindo tanto a presença de profissionais com longa experiência quanto de outros em início de carreira. Todos os participantes apontaram o evangelismo como principal fator motivador para a escolha da profissão, o que demonstra a relação entre a atividade desempenhada no âmbito religioso e a escolha da atividade profissional.

É importante destacar que todos se consideram fluentes em Libras, habilidade essencial para o desempenho de suas funções. A diversidade de formações e experiências entre os profissionais reforça a relevância da capacitação especializada para uma atuação qualificada. Sempre que o professor responsável pela aula não domina a Língua Brasileira de Sinais, torna-se indispensável a presença de um tradutor e intérprete de Libras, que atuará como mediador no processo de comunicação. Como destaca Lacerda (2009, p. 34), “quando um intérprete de língua de sinais é inserido em sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa competente nessa língua”.

Além disso, todos exercem suas atividades de forma terceirizada, o que evidencia a fragilidade do vínculo institucional e levanta questionamentos sobre a garantia de um suporte contínuo e qualificado no contexto educacional.

A seguir, o Quadro 4 apresenta o perfil dos profissionais da educação envolvidos no atendimento a estudantes surdos, incluindo docentes, pedagogos e coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Esse quadro detalha a formação acadêmica, o tempo de atuação no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e a experiência de cada profissional com estudantes surdos.

**Quadro 4 – Perfil e Experiências dos Docentes,  
Pedagogos e Coordenadores do Napne**

| <b>Identificação</b> | <b>*Participante</b>                       | <b>Formação acadêmica</b>                      | <b>Tempo de atuação no Ifes</b> | <b>Tempo de experiência com estudantes surdos</b> |
|----------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------|
| D1                   | Docente/Professor de Português             | Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades | 13 anos                         | 02 anos                                           |
| D2                   | Docente/Professor de Português             | Doutorado em Estudos Literários                | 07 anos                         | 01 ano                                            |
| DS1                  | Docente/Professor de Português para Surdos | Doutorado em Estudos Linguísticos              | 12 anos                         | 07 anos                                           |

| Identificação | *Participante        | Formação acadêmica                                | Tempo de atuação no Ifes | Tempo de experiência com estudantes surdos |
|---------------|----------------------|---------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------|
| P1            | Pedagogo             | Mestrado Profissional em Educação – Pedagogia     | 30 anos                  | 04 anos                                    |
| P2            | Pedagogo             | Mestrado Profissional em Educação – Biotecnologia | 05 anos                  | 02 anos                                    |
| P3            | Pedagogo             | Mestrado Profissional em Educação – Matemática    | 14 anos                  | 06 anos                                    |
| C1            | Coordenador do Napne | Doutorado em Educação Especial                    | 06 anos                  | 05 anos                                    |
| C2            | Coordenador do Napne | Mestrado Acadêmico em Educação Básica             | 12 anos                  | 04 anos                                    |

**Fonte: elaborado pela autora**

**\* Todos profissionais apresentados neste quadro são servidores efetivos**

Constata-se que os oito (8) participantes envolvidos no quadro, entre docentes, pedagogos e coordenadores do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), possuem formações acadêmicas variadas, que abrangem áreas como Ensino de Humanidades, Estudos Literários, Linguística, Educação Especial e Educação Básica. Suas titulações vão do mestrado ao doutorado. O tempo de atuação no Ifes também varia bastante, com destaque para o pedagogo P1, que já soma trinta (30) anos de experiência na instituição. Já em relação ao trabalho com estudantes surdos, o docente DS1 se destaca, com sete (7) anos dedicados a essa vivência.

Essa diversidade de trajetórias profissionais e formações acadêmicas não só contribui de maneira relevante para o desenvolvimento educacional, como também é consideravelmente valiosa para a pesquisa, pois permite reunir diferentes formas de olhar para a inclusão escolar. Cada história profissional carrega aprendizados únicos, que ajudam a compreender melhor os desafios, as potencialidades e os caminhos possíveis para tornar a escola um espaço mais acessível e acolhedor. São justamente essas vozes, vindas de experiências tão distintas, que tornam a análise mais sensível à realidade e conectada com as práticas cotidianas das instituições.

### **3.2 Discussão da categoria e subtemas identificados na pesquisa**

A categoria Educação Inclusiva e a Perspectiva dos Estudantes Surdos foi subdividida em três subtemas: Processo de inclusão de estudantes surdos, Interação entre estudantes surdos e ouvintes e, por fim, Participação do estudante surdo nas atividades do curso, conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Categoria e subtemas identificados na pesquisa**

| <b>Categoria</b>                                                   | <b>Subtemas</b>                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Educação Inclusiva e a Perspectiva dos Estudantes Surdos</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Processo de inclusão de estudantes surdos</li><li>• Interação entre estudantes surdos e ouvintes</li><li>• Participação do estudante surdo nas atividades do curso</li></ul> |

**Fonte: elaborado pela autora**

A análise da categoria e de seus subtemas destaca aspectos fundamentais para compreender os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no contexto da área da surdez. Os subtemas evidenciam dimensões interligadas do processo de inclusão, desde a interação entre discentes surdos e ouvintes até a participação ativa desses estudantes nas atividades escolares. Nesse sentido, é importante considerar como as construções sociais e as representações que permeiam a surdez influenciam essas práticas, conforme discutido por Skliar (1998, p. 47).

[...] a análise das construções educacionais possíveis para os surdos seria, pois, determinada por um conjunto das variáveis interdependentes [...] a natureza e tipo das atitudes, dos estereótipos, das representações e do imaginário social acerca dos surdos e da surdez, presentes dentro e fora da escola.

A partir da reflexão de Skliar (1998), entende-se que as construções educacionais voltadas aos surdos são influenciadas por ações, preconceitos, falta de empatia e representações sociais que permeiam o conceito de surdez, estendendo-se além dos muros da escola. Dessa forma, a educação especial deve considerar essas variáveis interdependentes ao planejar práticas inclusivas, a fim de gerar um ambiente escolar que respeite as especificidades dos estudantes surdos e favoreça sua plena participação no processo educativo.

### *3.2.1 Processo de inclusão de estudantes surdos*

Este subtema aborda o processo de inclusão de estudantes surdos, e os relatos dos participantes apontam a relevância de identificar as necessidades desses estudantes para a elaboração de um planejamento inclusivo que integre estratégias pedagógicas adequadas, materiais adaptados, recursos tecnológicos e a formação contínua da equipe docente, favorecendo uma inclusão efetiva.

Além disso, enfatiza-se a importância da atuação do tradutor e intérprete de Libras não apenas em sala de aula, mas também em todas as atividades e espaços escolares, promovendo a interação social eficaz e sensibilizando toda a comunidade acadêmica. Com base em sua experiência, o participante C2 relata:

A primeira coisa é identificar os estudantes e quais são as suas necessidades; fazer todo um planejamento, do instituto como um todo, quanto por parte dos professores, desenvolvendo estratégias e metodologias pedagógicas que sejam verdadeiramente mais inclusivas. [...] ter todo um trabalho na área de acessibilidade de comunicação e, no que diz respeito à presença do intérprete de libras, durante as aulas, durante todas as atividades escolares como um todo, e que a essa possibilidade do uso de libras seja estendido a toda a comunidade escolar de maneira a que toda a comunidade acadêmica fique, digamos assim, sensibilizada para a presença do aluno surdo (C2, 2024).

Complementando a visão de C2 sobre a relevância do planejamento inclusivo e da sensibilização da comunidade escolar, P2 reforça a importância da identificação precoce das especificidades do estudante surdo e da comunicação com os profissionais da educação, como forma de promover empatia e respeito às suas particularidades:

É a identificação da pessoa desde o começo, lá no processo seletivo; identificando a pessoa surda, se é oralizado ou não. Se é necessário ter uma equipe multiprofissional, além do tradutor e intérprete de libras. [...] Antes dessa pessoa chegar ter uma fala com os profissionais da educação: temos um aluno que é uma pessoa surda, então tenham empatia com ela, respeitem as suas particularidades (P2, 2025).

Os depoimentos de C2 e P2 ilustram os desafios apontados por Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) que destacam a desestabilização de atitudes e práticas nas escolas diante das demandas inclusivas.

A ideia de inclusão e a necessidade de cumprimento de legislação específica sobre essa matéria são demandas recentes, as ações que delas decorrem desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas nas diferentes instituições da sociedade. Talvez a escola seja a instituição que sofre maior impacto dessas recentes demandas sociais, pois tanto o professor e sua prática quanto os demais atores da escola precisam se adequar ao contexto inclusivo (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 580).

Os relatos sobre a inclusão de estudantes surdos destacam que a verdadeira inclusão vai além da simples presença física no ambiente escolar. Ela se concretiza quando a escola proporciona condições adequadas e dispõe de ferramentas que favoreçam o pleno desenvolvimento e a autonomia dos educandos, permitindo-lhes alcançar o aprendizado. A inclusão é efetiva quando os estudantes percebem empatia e engajamento por parte de todos os envolvidos ao longo de sua trajetória acadêmica.

### *3.2.2 A interação entre surdos e ouvintes*

A Interação entre Surdos e Ouvintes, que é o próximo subtema a ser discutido, é revelada pela vivência de dois estudantes surdos, conforme os relatos a seguir. E2 afirma: “Só eu de aluno surdo na sala. Os alunos ouvintes tentam se comunicar comigo. Eu ensino Libras para eles, mas eles sabem pouquinho, mas eles tentam; nós nos relacionamos bem”.

Nesse sentido, E3 acrescenta: “No curso de Portos, foi um pouco difícil esse relacionamento com os ouvintes, mas no segundo curso, de Logística, nossa turma toda se relacionava, todo mundo tentava se comunicar diretamente comigo, o que não aconteceu no primeiro curso...”.

Vieira-Machado (2010, p. 60) sinaliza que:

Há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos. Nessas negociações, surgem pontos de tensão e pontos de encontro entre as ‘culturas surdas e ouvintes’. Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade do uso de sua língua de sinais.

Os relatos indicam uma variação que vai desde relações positivas até dificuldades de comunicação, dependendo do nível de interesse e conhecimento dos ouvintes acerca da Libras. Nas observações em sala de aula, constatou-se que a interação em grupos de trabalho foi geralmente positiva,

com os estudantes surdos participando ativamente das apresentações e interagindo com os colegas ouvintes, muitas vezes com o apoio dos profissionais tradutores e intérpretes. Essa interação positiva sugere que, quando há um ambiente propício e apoio adequado, a comunicação entre surdos e ouvintes pode ser eficaz e enriquecedora para ambos os grupos.

### *3.2.3 Participação do estudante surdo nas atividades do curso*

A categoria finaliza com o subtema Participação do estudante surdo nas atividades do curso. A esse respeito, T1 (2024) afirma que “O aluno tem que estar inserido, ter o acompanhamento do profissional, também um olhar diferenciado de como eu posso ajudar mais, isso ajuda todo mundo, ajuda o aluno, ajuda o professor, ajuda o intérprete que está ali com ele, então tudo flui melhor”. Nesse contexto, C1 acrescenta:

É necessário: Professores de atendimento educacional especializado na área de surdez, profissionais efetivos, não estou falando só dos intérpretes. Qualquer profissional por via da terceirização é muito delicado, porque não são profissionais que permanecem aqui por longo tempo e a gente sabe que essa troca traz prejuízos (C1, 2024).

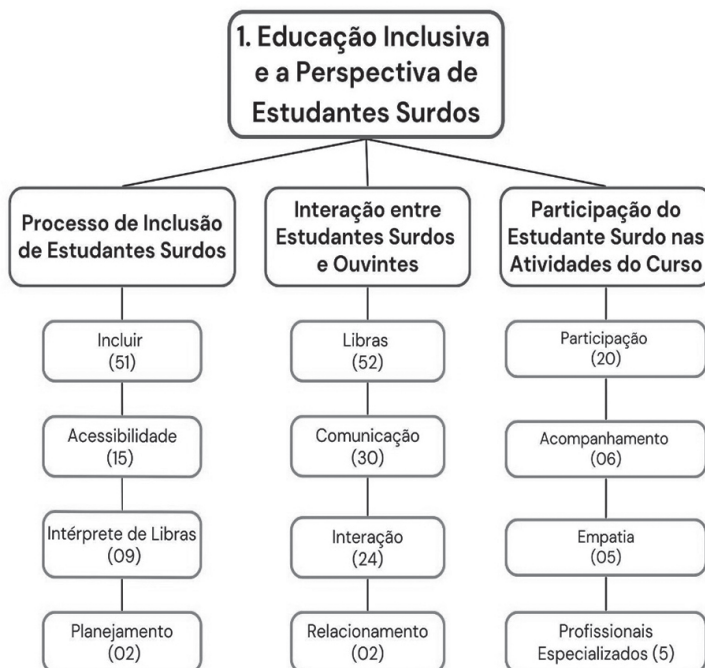
Percebe-se nos depoimentos que o acompanhamento dos profissionais especializados e o olhar diferenciado dos professores são essenciais para que o estudante se sinta parte integrante da escola. Com isso, todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados. Conforme elencam Thoma e Kraemer (2017, p. 78), “O investimento feito sobre a população a ser incluída [...] objetiva criar condições para que todos possam se aproximar de uma determinada normalidade e assim alcançar o máximo de desenvolvimento possível de suas habilidades e/ou competências”.

Um dos pontos preocupantes apontados é a terceirização dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, como, por exemplo, o tradutor e intérprete de Libras. Isso ocorre devido à constante troca de profissionais, o que pode acarretar prejuízos para o estudante, impedindo-o de ter acesso a uma educação de qualidade. Vale ressaltar que “os intérpretes de Libras têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas a presença desses profissionais muitas vezes não é suficiente para garantir a verdadeira inclusão do aluno surdo” (Prado; Silva, 2021, p. 90).

Com base nos dados apurados, observa-se que os serviços ofertados pela Educação Especial e o processo de inclusão escolar são considerados fundamentais para assegurar a equidade no ambiente educacional, respeitando as diferenças e necessidades dos alunos. A inclusão transcende a mera presença física dos discentes na escola, exigindo a oferta de condições adequadas que promovam o pleno desenvolvimento de cada estudante, incentivando a autonomia e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Para finalizar a discussão desta categoria, apresenta-se o mapa mental que sintetiza as principais palavras-chave identificadas durante o processo de análise do tema Educação inclusiva e a perspectiva de estudantes surdos, conforme mostrado no Mapa 1. A apresentação do mapa mental justifica-se por ilustrar com clareza as conexões entre as palavras-chave e sua frequência nos depoimentos.

**Mapa 1 – Categoria – Educação inclusiva e a perspectiva de estudantes surdos**



**Fonte: elaborado pela autora**

A categoria apresentada neste capítulo oferece uma visão abrangente das dificuldades e necessidades que permeiam a educação dos surdos, com

base nos depoimentos produzidos. Os dados revelam a importância de metodologias inclusivas e adaptadas, capazes de atender às especificidades dos estudantes surdos, com o objetivo de suprir suas necessidades e minimizar as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano escolar. Essas metodologias contribuem para uma educação de qualidade e respeito, valorizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, na modalidade visual-espacial, além de promover a cultura surda. Os resultados obtidos podem incentivar a reflexão sobre novas práticas pedagógicas eficazes, que favoreçam a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

## **4 Considerações finais**

Os dados apresentados neste capítulo, recorte de uma pesquisa interventiva em educação, trouxeram à tona aspectos fundamentais sobre o processo de inclusão de estudantes surdos em instituições de ensino. Por meio dos relatos de estudantes, professores e intérpretes de Libras, foi possível compreender, de forma próxima e sensível, as vivências cotidianas no ambiente escolar e os caminhos que ainda precisam ser construídos para uma inclusão que seja, de fato, significativa.

Os depoimentos compartilhados ao longo da pesquisa revelam que incluir não é apenas abrir as portas da escola, mas oferecer condições reais para que todos se sintam pertencentes a esse espaço. Essa inclusão exige escuta atenta, acolhimento genuíno e ações que respeitem a singularidade de cada estudante surdo, reconhecendo sua língua, sua cultura e sua forma própria de aprender e de se comunicar. Estratégias pedagógicas mais acessíveis, formação continuada dos educadores e o trabalho comprometido dos intérpretes de Libras e das equipes pedagógicas são elementos fundamentais para fortalecer esse processo.

Ao mesmo tempo, os relatos evidenciaram que, quando existe abertura ao diálogo e vontade de aprender com o outro, é possível transformar obstáculos em oportunidades de convivência e aprendizagem mútua. A interação entre estudantes surdos e ouvintes, ainda que desafiante em alguns contextos, mostrou-se rica em possibilidades, especialmente quando a escola promove um ambiente de respeito, apoio e valorização da Libras como forma legítima de expressão.

As experiências reunidas neste capítulo apontam que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa por práticas pedagógicas

comprometidas com a escuta, a atenção, o cuidado e o reconhecimento das especificidades como parte essencial da experiência educativa. Promover a Língua Brasileira de Sinais, investir em recursos acessíveis e criar espaços de pertencimento são atitudes que promovem não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o fortalecimento da identidade e da autonomia dos estudantes surdos.

Que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar professores, gestores e toda a comunidade escolar a renovar seu compromisso com uma educação que acolhe, respeita a diferença e transforma. Uma escola onde todos possam aprender juntos, com dignidade, afeto e igualdade de oportunidades.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. **Ensino de Língua Portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos**: questões de professores da Baixada Fluminense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 256, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094/3629>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GOLDENBERG, Mirian, **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Record, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PRADO, Safira Micaelle Andrade; SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **A Educação de Surdos no Brasil**: um estudo de caso no IFB. Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, vol. 3, n. 2, pág. 82-93, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/zecastu/Downloads/Texto+do+artigo-287-1-4-20211101.pdf> Acesso em: 07 abr. 2025.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.75-107.

SKLIAR, Carlos. **Bilingüismo e biculturalismo**: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 44–57, maio/ago. 1998. Trabalho originalmente apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: <http://projetoledes.org/wp/wp-content/uploads/Carlos-Skliar-1998.pdf>. Acesso em: 01 maio 2025.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: Edufes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

# **CAPÍTULO 6**

## **A IMAGEM COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CAMPUS GUARAPARI DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Evaldo Pinto de Oliveira  
Cilene Nascimento Canda

### **1 Introdução: a imagem na educação inclusiva**

O presente estudo se esboça em torno da compreensão da imagem como linguagem e inovação pedagógica, resultante de uma pesquisa interventiva no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP)/Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao assumir a imagem como linguagem do currículo – e não apenas como um recurso ou uma ferramenta educacional –, abre-se espaço para pensá-la também como campo de inovação pedagógica. O estudo em questão visa refletir sobre a imagem como linguagem inovadora das aulas de artes para estudantes surdos do Instituto Federal do Espírito Santo, mediante critérios estudados e sistematizados na pesquisa, entendendo que

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (Cunha, 2022, p. 16).

Com foco em experiências de inovação produzidas, o Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA) organizou e publicou o livro intitulado *Inovoos de mestrados profissionais em educação* (2024), para adensar o escopo do que vem sendo investigado em contextos educativos. Criando linguagens inovadoras para pensar a própria inovação, o MPED cunha o termo *Inovoos* para demonstrar “que é possível inovar em educação, voando pelo desconhecido com êxito, a partir de posturas de problematização, planejamento, investigação e intervenção que envolvem a produção de conhecimentos em redes de colaboração” (Almeida, Canda e Sá, 2024, p. 1).

No curso de teor inovador, buscamos – mestrando e orientadora – pensar em práticas inovadoras de ensino de artes, tendo como referência as especificidades de estudantes surdos do Ifes. Um dos autores do texto atua como intérprete de Libras das escolas do governo do estado do Espírito Santo, sendo a segunda autora sua orientadora do mestrado na UFBA. O primeiro, ao atuar hodiernamente no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Guarapari, pôde observar, de forma recorrente, as barreiras enfrentadas por estudantes surdos no acesso ao conhecimento em sala de aula, desafios que não se restringem apenas à comunicação, mas à própria forma como o conteúdo é estruturado e apresentado. Dessa forma, a proposta em curso é parte da vivência profissional marcada por inquietações e pela constante busca por metodologias mais inclusivas para o ensino.

A discussão não se debruça sobre o vasto domínio semiótico e suas inúmeras significações, mas aborda as imagens como contributo pedagógico para a leitura de textos propostos nas aulas de Artes. Assim, o presente capítulo discute a importância da leitura de imagens como linguagem inovadora para discentes surdos nas aulas de Artes do *campus* Guarapari (Ifes). Entendemos que a Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (Brasil, 2018) – é restrita por reduzir a experiência artística a uma lista de competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes do ensino médio; contudo, há alguns entendimentos da área de Artes que endossam o nosso pensamento ético ao abordar a imagem para surdos e ouvintes nas aulas de Artes. A BNCC compreende que a Arte “é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções” (BRASIL, 2018, p. 489). No documento da BNCC, a Arte é vista como área que favorece que os estudantes

reconheçam e valorizem a produção e a contemplação de tais manifestações, com base em critérios estéticos e na experiência de sensibilidade.

Ao pensar as aulas de artes em uma perspectiva inclusiva e inovadora, passamos a refletir sobre políticas e experiências de inclusão, seus desafios e possibilidades. A realidade do sistema educacional brasileiro impõe limitações ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois a maioria das práticas pedagógicas permanece centrada no uso da língua portuguesa oral e escrita como principal canal de transmissão do conhecimento. Com isso, alunos ouvintes, por se comunicarem em sua língua materna, a língua portuguesa, não enfrentam os mesmos obstáculos. Já os discentes surdos, muitas vezes bilíngues em Libras e Português escrito, precisam recorrer a estratégias cognitivas distintas para interpretar o que lhes é ensinado. Essa discrepância, infelizmente, ainda passa despercebida por muitos professores, resultando em uma inclusão que é apenas aparente, nas palavras de Araújo (2020): “uma realidade de muitas escolas brasileiras da rede regular de ensino que dizem incluir, mas não incluem, apenas integram os alunos com deficiência no seu espaço”. Os estudos de Carlos Rodrigues também endossam a reflexão crítica sobre atuais propostas inclusivas de educação:

Os modelos de escolarização impostos aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideraram em sua especificidade. Some-se a isso, a atual aplicação de propostas inclusivas, ditas bilíngues, que mantêm de forma velada a ideia de que o surdo precisa ser reabilitado e de que a Língua de Sinais é apenas mais um recurso de acessibilidade (Rodrigues, 2015, p. 118).

Diante desse contexto, este trabalho propõe a investigação do uso pedagógico da imagem como ponte entre o conteúdo escolar e a experiência visual dos estudantes surdos no *campus* de Guarapari, do Instituto Federal do Espírito Santo. A imagem, quando compreendida como linguagem artística e não apenas como ilustração do conteúdo, adquire força comunicativa e reflexiva, e potencializa a aprendizagem por ampliar a potencialidade da aprendizagem, frente a um trabalho consistente em torno de imagens selecionadas estrategicamente, de forma a favorecer o acesso dos alunos surdos a conteúdos e experiências de aprendizagem de maneira mais significativa. Os fundamentos dessa proposta dialogam com as contribuições da imagem para o ensino de artes na educação de surdos no *campus* de Guarapari, especialmente no que diz respeito à leitura crítica da imagem como prática pedagógica de forte caráter inovador e inventivo, uma vez que

O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade inventiva é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação. Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição (Cunha, 2022, p. 16).

Da leitura de autores como Lucia Santaella, Winfried Nöth e Douglas Kellner, entendemos a imagem como um signo que comunica ideias, emoções e conceitos, e não apenas um suporte decorativo do ensino. Os estudos de Santaella e Nöth (2001) realçam que as imagens visuais e mentais coexistem e se alimentam mutuamente, não sendo possível dissociá-las; e, ao introduzir a imagem como linguagem no ambiente escolar, permite-se que o estudante surdo construa significados próprios, partindo da sua experiência visual e da sua experiência de mundo. Além disso, é importante destacar que esta proposta se insere em um campo mais amplo de discussões sobre a pedagogia visual, defendida por autores como Ana Regina Campello. Para Campello (2007), a contação de histórias, os jogos educativos, os recursos visuais e a cultura artística compõem um repertório pedagógico essencial na formação de sujeitos surdos, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento da subjetividade e da expressão criativa.

Do ponto de vista político e epistemológico, este trabalho também se alinha à crítica de Skliar (1999) sobre as narrativas ouvintes da surdez. Ao propor uma pedagogia que reconhece a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos, assume-se uma posição de enfrentamento às práticas educacionais hegemonicamente ouvintistas. Como destaca o autor, é fundamental “dar lugar às narrações surdas sobre a surdez”, rompendo com a lógica da imposição e abrindo espaço para a escuta das experiências e perspectivas desses sujeitos.

A investigação em andamento no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPCLIP)/Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) possui um caráter teórico e interventivo, pelo seu caráter social, qualitativo e humanista, em diálogo com pesquisas acadêmicas, estudos culturais, teorias da imagem e práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de provocar reflexões sobre a educação inclusiva no Ifes, de modo sensível às singularidades dos discentes surdos. Para isso, é necessário um olhar investigativo e reflexivo de

caráter inovador para as práticas pedagógicas, não como fim em si mesmas, mas como campo de fruição e de reflexão. Por isso, é importante conhecer experiências de educação inclusiva, bem como processos de intervenção e de inovação na Educação Básica. Com vistas a compor um escopo plausível para a nossa pesquisa, entendemos que

Conhecer o que vem sendo construído em diversos campos da Educação é um desafio instigante a provocar a amparar o voo; é, também, uma tarefa fundamental, pois a inovação pedagógica possui sentidos diversos, muitas vezes, sendo atribuída a uma solução mágica ou a modelos aplicáveis e reproduzíveis, bem como vinculada a proposta de êxito duvidoso, geradas por perspectivas instituídas, verticais e descontextualizadas (Almeida, Canda, Sá, 2024, p. 2).

Olhar a inovação com cautela e reflexão crítica é fundamental para a produção de um viés crítico e interpretativo acerca da compreensão da imagem, no nosso caso, na educação inclusiva. Pensar a inovação pedagógica é um convite à reflexão e à transformação do fazer pedagógico da educação de surdos, especialmente no que se refere ao uso da linguagem visual como meio legítimo de construção de conhecimento, compreendendo que

Na realidade, tanto o Surdo quanto o ouvinte alegorizam sua existência de tal modo que representam a realidade com as armas linguísticas que têm, e pensam o mundo representado por suas ideias, aprioristicamente. Assim, a existência precede a linguagem, como dizia Sartre, tanto na modalidade oral-auditiva quanto na visual-espacial. Em ambos os casos, a linguagem está no mundo como uma alegoria das primeiras formas de expressão e registro da humanidade. A priori, o sujeito Surdo é esteticamente livre para criar a partir da sua autonomia sensorial e, assim, obter as informações e interpretá-las (Castro Júnior, 2015, p. 13).

Com base nessa autonomia sensorial, no exercício da liberdade estética e nas formas de expressão do estudante surdo, compreendemos as imagens no ensino de surdos como armas linguísticas, conforme tratou Gláucio Castro Júnior. Os fundamentos teóricos que sustentam a proposta apoiam-se em experiências pedagógicas que consideram a importância de (re)pensar o currículo a partir da ótica da diferença e da inclusão social plena. É um esforço de pesquisar e de sistematizar experiências, ainda que modesto, para

contribuir com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, em que todos os estudantes – surdos e ouvintes – possam acessar, compreender e se apropriar do saber.

## **2 A educação de surdos: desafios e perspectivas**

A história da educação de surdos no Brasil é marcada por tensões políticas, linguísticas e culturais. Ainda que a Libras tenha sido reconhecida como língua oficial por meio da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a estrutura escolar permanece majoritariamente organizada em torno da oralidade e da escrita em português, colocando os alunos surdos, cuja primeira língua é visual e gestual, em desvantagem no processo de construção do conhecimento. Esse cenário é abordado por Kotaki e Lacerda (2014), que observam que muitos professores continuam a utilizar métodos tradicionais, centrados na oralidade, e ignoram as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, uma vez que “as metodologias de ensino utilizadas pelos professores pouco contribuem para o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes” (p. 214). Tal constatação salienta a necessidade de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade desses estudantes, pois essa inadequação impacta diretamente a compreensão textual, já que, para muitos surdos, a leitura da língua portuguesa escrita não é um processo natural, mas sim traduzido a partir da Libras. A defasagem na leitura escrita é, portanto, uma questão estrutural, que precisa ser enfrentada com recursos que valorizem a visibilidade e a experiência sensorial dos discentes.

Com base em nossas investigações, a leitura de imagens tem se mostrado uma estratégia potente para facilitar o acesso ao conteúdo por parte de estudantes surdos, pois elas compõem uma linguagem visual própria, dotada de signos, contextos e significados que podem ser lidos, interpretados e discutidos. Ao enfatizar a pedagogia da imagem, Kellner (1995) destaca que o universo visual é um território de disputas simbólicas e culturais, e que a leitura crítica da imagem deve ser promovida na escola. Ao propor uma pedagogia voltada para o uso intencional de imagens, busca-se oferecer uma linguagem acessível, ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, a contribuição de Ana Regina Campello (2008) é fundamental para pensarmos em uma pedagogia visual voltada para o público surdo, valorizando práticas como a contação de histórias

visuais, jogos educativos, experiências estéticas e recursos imagéticos que favorecem a formação crítica e criativa do estudante. A autora, sendo ela própria uma pesquisadora surda, confere legitimidade a essa abordagem ao inserir as vivências da comunidade surda no centro do debate pedagógico.

Nos amparamos, para este debate, nos estudos da semiótica como ciência dos signos, que oferece suporte teórico à compreensão de que a imagem também é linguagem e que remete a um cenário amplo de múltiplas interpretações. A partir dos estudos de Charles Sanders Peirce, entende-se que todo signo (inclusive a imagem) opera por meio de uma tríade: ícone, índice e símbolo. Essa classificação permite analisar a imagem como algo que representa, sugere e comunica a partir de relações visuais e culturais. A imagem possui uma natureza dual, concreta e mental, e não pode ser dissociada de seus processos de produção e recepção, pois “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (Santaella e Nöth, 2001, p. 15). Esse pensamento orienta a proposta deste trabalho de pesquisa realizado no Mestrado Profissional em Educação da UFBA: a imagem como meio de linguagem e de ligação entre o mundo concreto e o universo simbólico<sup>1</sup> dos estudantes surdos. É notório como a cultura surda é violentamente desautorizada ou deslocada para as margens, e não compreendida como cultura, pois “as práticas linguísticas, culturais e educacionais, específicas da surdez, não são validadas perante a maioria, que é ouvintes, pois são consideradas como uma anticultura, só que, na verdade, deveriam ser consideradas como cultura no plural” (Castro Júnior, 2015, p. 14). A surdez, longe de ser carência, falta ou ausência, é complexidade estética, política e linguística; é outra epistemologia de existência que precisa ser estudada.

A leitura de imagem pode ser compreendida não apenas como complemento à aprendizagem de alunos surdos, mas pode assumir um papel central no planejamento pedagógico, pois, ao reconhecer a imagem como linguagem legítima e acessível no ensino de artes, é possível promover uma

---

1 A leitura de imagem, quando apoiada pelos estudos da semiótica aliados à educação, possibilita análises mais profundas que vão além do reconhecimento visual, permitindo interpretações baseadas em contexto, cultura, subjetividade e experiência. Historicamente, a surdez é enquadrada sob o rótulo de “necessidade especial”, como simples tentativa de inclusão, evidenciando um mecanismo de contenção da diferença, no qual a alteridade é tratada como desvio, e não como linguagem legítima dos sujeitos. Os corpos surdos – atravessados por línguas visuais-gestuais – são reduzidos pela sociedade à ausência: de audição, de fala e de pertencimento cultural.

abordagem inclusiva que respeita a diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos. É importante deslocar o olhar e reconhecer a cultura surda como cultura no plural e complexo, que acolhe a multiplicidade de formas de viver, de aprender, de sentir, de expressar e de significar o mundo. Validar a surdez como cultura é um gesto de justiça poética e política, com lugar para a diferença, que não deve ser normalizada, mas compreendida como parte constitutiva da humanidade.

### **3 A visualidade na educação de surdos: percepções pedagógicas e potencialidades cognitivas**

A visualidade dos surdos como percepção pedagógica se refere à maneira como as características visuais dessas pessoas influenciam e sedimentam as abordagens educacionais. A visão, como canal sensorial predominante para surdos, visa uma aprendizagem autônoma e rica em possibilidades. Reconhecer essa centralidade da visão é essencial para desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, voltadas para a inclusão, a socialização e a construção do conhecimento. Com base nessa premissa, compreendemos que a visualidade explorada pelo sujeito surdo pode e deve ser compreendida como uma linguagem potencializadora da aprendizagem, atuando como mediadora na compreensão e na tradução de signos. Nesse sentido, a leitura de imagens ganha destaque como estratégia didática e comunicacional que dialoga diretamente com os modos de percepção dos discentes surdos. Isso pode ser compreendido com base na reflexão sobre imagens em contexto, conforme pautam os estudos de Santaella (2012):

Ler imagens significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p. 13).

Ler imagens é um ato cognitivo complexo que exige não apenas reconhecimento visual, mas também capacidade de inferência, de análise crítica e de contextualização, considerados elementos acessíveis ao estudante surdo quando trabalhados por meio de uma mediação pedagógica sensível às suas

especificidades. A leitura de imagem, portanto, quando trabalhada no bojo da educação de surdos, pode incluir diferentes tipos de representações visuais (fotografias, charges, pinturas, xilogravuras, logomarcas, memes, histórias em quadrinhos), que se apresentam como caminhos pedagógicos e estéticos fundamentais para ampliar a compreensão de textos, conceitos e contextos. Esses elementos visuais funcionam como “traduções visuais” do mundo, com potencial para empoderar os sujeitos surdos e fortalecer suas formas de leitura e expressão, pois

Não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cultural, etc. (Skliar, 1999, p. 11).

O autor destaca que a visualidade transcende a simples substituição sensorial – trata-se de uma experiência epistemológica, afetiva e estética que integra diferentes formas de produção de sentido. Com base nisso, percebe-se que o desafio pedagógico não é adaptar o conteúdo ao estudante surdo, mas reconhecer que outras formas de conhecimento e expressão já estão presentes no seu modo de ser e perceber o mundo; essas imagens antecedem, na experiência sensorial, o domínio da escrita e permanecem como mediadoras da linguagem ao longo de toda a vida escolar. Essa perspectiva é reforçada por Cunha (2012), ao afirmar que “sabe-se hoje que a criança, quando chega à escola, já é uma entusiasta e experiente leitora do mundo. Ela começa desde cedo a observar, atribuir significados aos seres e às situações do mundo à sua volta” (CUNHA, 2012, p. 127).

Outra contribuição importante para essa abordagem visual da aprendizagem é trazida por Pierre Weil e Roland Tompakow em *O Corpo Fala* (2015), obra que explora a linguagem não verbal como expressão de pensamentos e emoções. Ao sugerirem que o leitor compreenda os significados das mensagens por meio de breves enunciados e imagens, os autores demonstram como é possível acessar conhecimentos complexos sem depender exclusivamente da linguagem verbal. Os autores endossam que os leitores são capazes de

[...] entender as ilustrações sem se preocupar em fazer disso um estudo, enquanto nós, os autores, levaremos você a passeio por novas e fascinantes noções do comportamento humano. [...] Mesmo lendo assim,

you will be surprised with the quantity of gestures that you will decipher at the end of the reading (Weil; Tompakow, 2015, p. 13).

Essa analogia endossa a proposta central deste capítulo: a leitura de imagens como meio de inclusão pedagógica e empoderamento dos estudantes surdos. Ao tratar a imagem como linguagem e experiência de sensibilidade estética, a escola pode proporcionar aos discentes surdos experiências de aprendizagem mais alinhadas com sua percepção de mundo e suas competências visuais.

#### **4 Metodologia da investigação interventiva**

Esta pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação, no bojo das ações acadêmicas do Instituto Federal do Espírito Santo, adota uma abordagem qualitativa e descritiva, com caráter interventivo, centrada na construção de estratégias pedagógicas visuais que possam ser incorporadas aos planejamentos docentes de forma transversal, favorecendo a inclusão de alunos surdos e propondo possibilidades de formação continuada para docentes de todas as áreas, incentivando o uso pedagógico da imagem como linguagem complementar ao texto verbal, considerando a visualidade como eixo central do processo de ensino-aprendizagem dos discentes surdos. A proposta metodológica estrutura-se em quatro etapas articuladas, ancoradas nos referenciais teóricos de Cervo, Bervian e Silva (2007) e Bogdan e Biklen (1994), com base nos princípios da pesquisa qualitativa e descritiva, conforme apresentado a seguir:

##### *Etapas 1 – Análise teórica e planejamento colaborativo com docentes*

Inicialmente, é preciso realizar o levantamento bibliográfico sobre leitura de imagens, semiótica, visualidade e pedagogia da imagem; em seguida, serão desenvolvidas as diretrizes para o uso sistemático e intencional de imagens nos planos de aula, com foco na mediação visual de conceitos complexos para estudantes surdos. Essa etapa incluiu encontros formativos com docentes de diferentes áreas, especialmente de artes, visando produzir reflexões sobre a inclusão e a adaptação dos conteúdos curriculares por meio de recursos visuais, para analisar as possibilidades de uso de imagens como

mapas conceituais visuais, infográficos, ilustrações, quadrinhos, charges, memes, entre outras possibilidades pedagógicas acessíveis.

#### *Etapa 2 – Produção de material visual e integração ao planejamento docente*

Em parceria com os professores participantes, serão elaboradas sequências didáticas que incluam imagens como linguagem do ensino de conteúdos específicos de artes, considerando os seguintes critérios para escolha e aplicação das imagens: 1. Clareza e simplicidade visual; 2. Relevância temática e contextual; 3. Potencial para interpretação e diálogo crítico; 4. Aproximação com o universo sociocultural dos alunos. Essa etapa prioriza o desenvolvimento de materiais replicáveis que podem ser adaptados por outros docentes. O envolvimento de intérpretes de Libras nesse processo é fundamental para alinhar os conteúdos visuais às estratégias de mediação bilíngue em sala de aula.

#### *Etapa 3 – Implementação e observação das aulas com recursos visuais*

As sequências didáticas podem ser aplicadas experimentalmente, e as aulas observadas para uma análise de como a mediação por imagens influenciará a participação e a compreensão dos alunos surdos. A análise considera aspectos como: a visualidade dos materiais produzidos; as interações entre estudantes e professores intermediadas pelo profissional intérprete de Libras; as adaptações espontâneas feitas pelos docentes durante a aula de artes no ensino médio; a definição do papel do intérprete na mediação das imagens. As propostas de aulas serão registradas com anotações de campo e, em alguns casos, com gravações (mediante consentimento expresso dos depoentes), compondo o material para suporte de adaptações de conteúdos de aulas.

#### *Etapa 4 – Reflexão formativa e escuta docente*

Trata-se da etapa específica da escuta colaborativa com os professores envolvidos, para discutir os resultados e propor a inclusão de linguagens inovadoras nas práticas inclusivas da comunidade surda. Considerando a educação como direito, entendemos o acesso aos recursos e às oportunidades educativas oferecidas pelo Ifes como importante princípio guia das inovações geradas pelas pesquisas; assim, “a inovação neste caso é produzida pelas próprias escolas e demais organizações educativas que criam metodologias

e tecnologias para enfrentar os desafios sociais de seu dia a dia” (Singer, 2022, p. 26).

Essa escuta colaborativa teve como objetivo principal compreender as percepções dos docentes sobre o uso de imagens no ensino, identificando desafios e resistências, bem como especificidades dos conteúdos de artes em relação às imagens produzidas enquanto material de cunho pedagógico para o Ifes. Tal momento configura-se como espaço formativo, de partilha e troca de saberes entre os profissionais da educação, valorizando as experiências e contribuindo para a construção de uma cultura visual pedagógica inclusiva.

## **5 Resultados parciais para pensar sequências didáticas inclusivas para o ensino de artes**

A pesquisa se ancora na concepção de ciência como prática crítica, sistemática e transformadora (Cervo; Bervian; Silva, 2007), priorizando o ambiente natural da escola e a participação ativa dos sujeitos. A adoção da pesquisa descritiva se justifica pela necessidade de registrar e analisar fenômenos pouco explorados documentalmente – como o uso sistemático de imagens em práticas pedagógicas inclusivas. Como ressaltam Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados, a abordagem descritiva dos fenômenos observados, a ênfase no processo, mais do que em produtos finais, a preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos e a análise indutiva como via para a construção do conhecimento. Por fim, a proposta metodológica reconhece a importância de formar professores para atuarem com sensibilidade visual e didática, proporcionando estratégias práticas e adaptáveis que contribuam para uma educação de fato bilíngue, inclusiva e equitativa, considerando também a heterogeneidade dos sujeitos surdos “e as diferenças entre os surdos, no sentido cultural do termo, e as pessoas com deficiência auditiva, já que cada grupo exigirá uma estruturação própria no seu processo educacional” (Rodrigues, 2015, p. 134).

Ao abordar as Artes como campo de linguagens, apesar das críticas, a Base Nacional Curricular Comum compreende “a Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (Brasil, 2018, p. 482). O documento situa a Arte como propulsora da ampliação do conhecimento

do sujeito sobre si mesmo, o outro e diferentes visões de mundo produzidas e compartilhadas tanto na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico. É no encontro com a experiência artística que o ser humano fortalece vínculos sociais e afetivos, desenvolvem o sentido de pertencimento cultural, pois, é na experiência artística “que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas” (Brasil, 2018, p. 482).

Os principais resultados parciais da presente pesquisa dizem respeito à produção de contributos e de pressupostos elucidativos que guiarão a produção de um material pedagógico para as aulas de artes, considerando a integração entre estudantes ouvintes e surdo: 1. *Fortalecimento da visualidade como linguagem pedagógica inclusiva*, favorecendo o acesso equitativo ao conhecimento por parte dos estudantes surdos nas aulas de Artes do Ifes; 2. *Ampliação da participação ativa de estudantes surdos e ouvintes*, por meio de múltiplas formas de acesso à informação e expressão, via imagem trabalhada em uma perspectiva inclusiva e inovadora; 3. *Criação e implementação de materiais didáticos acessíveis, como infográficos, mapas conceituais e sequências didáticas visuais*, que articulam texto, imagem e Libras, como contributo metodológico para as aulas de Artes com estudantes surdos; 4. *Fortalecimento da formação docente voltada para o uso da leitura de imagens como mediação didática*, contribuindo para uma abordagem estética, sensível e crítica no processo educativo de inclusão de surdos no sistema educacional; 5. *O uso de imagens em sala de aula provoca a participação ativa dos alunos surdos*, ao proporcionar múltiplas formas de acesso à informação, corroborando com os estudos de Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, Sofiato e Oliveira (2017), que destacam o potencial da imagem como recurso pedagógico na educação de surdos, enfatizando a necessidade de formação contínua para os profissionais da educação<sup>2</sup>.

---

2 A implementação da metodologia abrangerá avanços significativos na formação docente e na utilização da leitura de imagens como alternativa pedagógica inclusiva, mediante os principais resultados esperados e suas possíveis implicações para a prática educativa. O diálogo com os professores participantes ampliará a compreensão sobre a importância da visualidade no processo educativo de alunos surdos. Ao integrarem com imagens de forma intencional e estratégica em seus planejamentos, os docentes poderão facilitar a compreensão de conteúdos complexos, utilizando imagens como mediadoras de conceitos abstratos, além de estabelecer conexões significativas entre os conteúdos curriculares e o universo visual dos alunos surdos, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Ao pensar em sequências didáticas para a inclusão de surdos nas aulas de artes, buscamos efetivar a criação de materiais didáticos acessíveis e significativos para os alunos surdos, a exemplo do uso de infográficos e mapas conceituais que facilitam a compreensão de conteúdos de diversos componentes curriculares. Assim, a criação de sequências didáticas visuais vai integrar imagens, textos e Libras e promoverá uma abordagem bilíngue e multimodal no Ifes, com adaptação de materiais existentes, incorporando elementos visuais que tornarão o conteúdo mais acessível e atrativo. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Bilíngue de Surdos (2020), que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação bilíngue de surdos, modalidade de educação escolar oferecida em Libras como primeira língua, e em português escrito como segunda língua, para educandos com deficiências auditivas, determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue.

Partindo do documento do MEC, que normatiza a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade própria no sistema de ensino, definiremos os parâmetros para organização escolar, formação docente, currículo e recursos pedagógicos. Apesar dos avanços observados, alguns desafios persistem na implementação efetiva da leitura de imagens como linguagem pedagógica inclusiva. Correia e Neves (2019) destacam a importância da escuta visual e da utilização de recursos imagéticos na prática pedagógica.

A utilização por educadores do recurso didático visual imagético, tornou-se um instrumento comum para o ensino, mas traz diferentes graus de complexidade garantindo a aprendizagem do aluno. Os surdos conhecem o mundo pela visão e isso significa desenvolver um código visual, ou seja, associar significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio (Correa; Neves, 2019, p. 10).

Além disso, para Novais e Silva (2022), “precisamos de mais investir em formação de professores para que possamos conhecer a importância do campo da visualidade para o processo de aprendizagem do surdo, além de reelaborar nossas práticas utilizando diversas estratégias visuais”. Superar esses desafios requer um compromisso institucional com a formação docente e a disponibilização de recursos adequados, conforme sugerido por Correia e Neves (2019), que destacam a importância da escuta visual e da utilização de recursos imagéticos na prática pedagógica.

## 6 Considerações Finais

No cenário brasileiro, a inclusão escolar tem sido frequentemente confundida com a simples integração física do aluno com necessidades específicas em sala de aula. Contudo, como discutido ao longo deste capítulo, a verdadeira inclusão exige práticas pedagógicas que respeitem e respondam às particularidades cognitivas, linguísticas e culturais desses estudantes. No caso da pessoa surda, cuja experiência de mundo é fortemente mediada pela visão, o uso consciente de imagens pode representar a principal mediação entre o conteúdo curricular e sua real compreensão. Sob essa ótica, a presente investigação permitiu refletir sobre os desafios e as possibilidades do uso da leitura de imagens como estratégia pedagógica na educação de discentes surdos, através da semiótica. A partir do referencial mencionado, é possível constatar que a imagem, quando intencionalmente trabalhada, pode se constituir como um poderoso instrumento de ligação entre o conteúdo escolar e os modos de apreensão visual típicos da comunidade surda.

A discussão temática evidencia o quanto a leitura de imagens, aliada aos princípios da semiótica, pode atuar como suporte pedagógico transformador na construção de um ensino verdadeiramente inclusivo para estudantes surdos. Em um sistema educacional ainda centrado na oralidade e na linguagem escrita em português – elementos muitas vezes excludentes para esse público –, o uso intencional de imagens rompe barreiras comunicacionais e amplia o acesso ao conhecimento, além de favorecer a integração de conteúdos abstratos ao universo visual dos estudantes, contribuindo para a compreensão conceitual por meio de imagens como mediadoras cognitivas e culturais. Com isso, verificamos a potencialidade de promover um currículo mais significativo e contextualizado, alinhado à diversidade dos modos de aprender, perceber e se expressar.

Ademais, as experiências relatadas e analisadas revelaram que a imagem não apenas facilita o processo de compreensão, como também promove autonomia, participação e protagonismo dos alunos surdos em contextos educativos. O uso de materiais visuais favorece a construção de significados e potencializa a aprendizagem, especialmente quando os conteúdos curriculares são apresentados de forma visual, contextualizada e acessível em Libras. Por outro lado, a pesquisa também evidenciou que há lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores no que diz respeito ao trabalho com alunos surdos, especialmente no uso de abordagens visuais e inclusivas. O escasso interesse na produção de conhecimento sobre

a cultura surda, práticas bilíngues e recursos pedagógicos específicos limita a efetividade das ações educativas inclusivas.

A leitura de imagens representa uma estratégia de equidade, porque respeita a visualidade como um traço identitário e cognitivo do aluno surdo, valorizando sua forma de perceber, compreender e significar o mundo. Quando os docentes, independentemente de sua área de ensino, planejam suas aulas com base em recursos visuais acessíveis, promovem não só a participação dos alunos surdos, mas também qualificam o ensino para todos. A formação docente, portanto, assume papel fundamental nesse processo, no sentido de criar espaços formativos que sensibilizem e preparem os professores para trabalhar com imagens de forma crítica, contextualizada e sensível às necessidades dos alunos; investir nessa formação é investir em uma escola mais democrática.

Com isso, a leitura de imagens, ancorada na perspectiva semiótica, potencializa o acesso ao conhecimento não apenas por meio da tradução literal de conteúdos, mas pela construção de sentidos. Ela promove o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da participação ativa dos alunos surdos, ampliando as possibilidades de leitura de mundo e contribuindo para o fortalecimento da identidade surda em um ambiente muitas vezes moldado por narrativas ouvintes. A seguir, apresenta-se três significativos resultados que guiarão a produção técnica e tecnológica de forte impacto social derivada da pesquisa de cunho inovador e interventivo, em forma de um material didático ilustrado, acessível e inclusivo sobre a imagem nas aulas de artes. Estes três resultados compreendem: a Arte como promotora de vínculos afetivos, culturais e estéticos entre os sujeitos, através da experiência artística e da construção compartilhada de sentidos; o reconhecimento da imagem como campo de linguagem legítimo, e não como mero suporte, destacando seu valor epistêmico e expressivo no ensino de Artes, em uma perspectiva acessível e inclusiva da comunidade surda; e a imagem como linguagem inclusiva e significativa para a comunidade surda, devendo ser considerada como um estímulo à autonomia reflexiva e criativa de todos os estudantes, ampliando suas percepções e compreensões do mundo através da linguagem visual e sensível.

Tais princípios apresentam contributos para a produção de um material didático digital, como base para o planejamento de aulas de Artes que incluam recursos visuais de forma intencional e significativa. Essa proposta se alinha aos princípios da educação bilíngue para surdos e aos direitos educacionais previstos na legislação brasileira. Assim, a leitura de imagens se

afirma como experiência de transformação do olhar do professor sobre a diversidade, da prática pedagógica na sala de aula e, sobretudo, da trajetória escolar dos alunos surdos no Ifes. Ao reconhecermos e valorizarmos sua visualidade como potência e não como limitação, caminhamos para uma educação que respeita a diferença, acolhe a pluralidade e se compromete com a equidade. A imagem, enquanto linguagem inovadora no ensino de arte e enquanto experiência didática potente, deve ser compreendida como uma ponte entre o mundo dos sentidos e o mundo dos signos. Ao reconhecermos a centralidade da visualidade na experiência do aluno surdo, estamos dando um passo fundamental para a construção de uma escola mais democrática, sensível e efetivamente inclusiva.

A proposta de utilizar a leitura de imagens como linguagem e inovação pedagógica inclusiva representa um passo significativo rumo à equidade no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, sobretudo em um sistema educacional ainda majoritariamente voltado para as necessidades e dinâmicas de alunos ouvintes. Esperamos que este estudo contribua para o aprofundamento das reflexões e para a transformação das práticas educativas que envolvem o ensino de alunos surdos, incentivando a pesquisa e a criação de novos materiais e estratégias pedagógicas que levem em consideração a inclusão, a equidade e a diversidade linguística e cultural desses sujeitos.

## Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues. CANDA, Cilene Nascimento. SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de (org.). **Inovações de mestradados profissionais em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. 344p.

ARAÚJO, J. A. Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação, artes e inclusão**, v. 16, p. 218-237, 2020.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; SILVA, R. B. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil2022/2020/decreto/D10502.cessoem:10/06/2025>.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos.** 2008. 245p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente.** Ilhéus, BA: Editus, 2015. 197 p.

CORREIA, P. C. da H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. e10/1–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 26 maio 2025.

CUNHA, M. L. F. A leitura do mundo pela criança. In: SILVA, M. C. P. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições de uma experiência de formação continuada.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 117-138.

CUNHA, Maria Isabel. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. In: MELLO, Elena Maria Billig, FREITAS, Diana Paula Salomão de (Organizadoras). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional.** – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOTAKI, Cristiane; LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia; SANTOS, Lara (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 201-218.

LEÃO, G. B. de O. E S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. de. A imagem na educação de surdos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, 2017. DOI <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3931>

NOVAIS, A. C.; SILVA, O. O. N. Estratégias visuais para discentes surdos em escolas inclusivas no campo: uma revisão sistemática de teses e dissertações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69707>. Acesso em: 26 maio 2025.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, WG. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 113-136. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. **O que é leitura de imagem?** São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, R. M.; ALEIXO, F. Desafios e possibilidades de elementos visuais no ensino regular para o aluno surdo. **Revista do Sell**, v. 12, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/7683>. Acesso em: 26 maio 2025.

SINGER, H. A inovação na Educação. In: MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. S. (org.). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 26-35. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SKLIAR, C. Sobre a visualidade e o corpo na cultura surda. In: KARNOPP, L. B.; SILVA, D. (org.). **Surdez, linguagem e identidade: a educação de surdos no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 1999. p. 9-28.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.



## **CAPÍTULO 7**

# **COMUNICAR PARA INCLUIR: desafios e possibilidades no acesso de pessoas autistas ao Ifes**

Carlos Henrique Morellato

Nelson De Luca Pretto

Sheila de Quadros Uzêda

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), como instituição pública de ensino, tem o compromisso de democratizar o acesso à educação, oferecendo cursos técnicos de nível médio a uma população diversa. No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas, garantir o acesso equitativo para todos os segmentos sociais ainda representa um desafio concreto. Entre os grupos frequentemente marginalizados nesse processo estão as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas especificidades comunicacionais raramente são consideradas nas rotinas institucionais tradicionais.

A partir de uma vivência de um desses autores, situada na Assessoria de Comunicação do Ifes, aliada à investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP/MPED), emergem indícios de que a comunicação institucional, ao operar de forma genérica e tecnocrática, contribui para a reprodução de desigualdades. O que se observa é que, em vez de facilitar o acesso e a participação, as práticas comunicacionais vigentes muitas vezes obscurecem informações essenciais e dificultam o engajamento de sujeitos neurodivergentes. Nesse contexto, é necessário ampliar o conceito de acessibilidade, como propõe Romeu Sasaki (2009), entendendo-a não apenas como eliminação de barreiras físicas, mas como garantia efetiva de que todos, independentemente de suas condições, possam usufruir com equidade dos bens públicos.

Esse direito é respaldado legalmente. A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência.

Essa diretriz é reafirmada pela Lei n.º 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015), cujo artigo 27 determina que o ensino deve ocorrer em ambiente inclusivo, com apoio adequado às necessidades específicas dos estudantes.

Entre essas necessidades, quando se trata de pessoas com TEA, destaca-se a urgência de uma comunicação clara, objetiva e previsível. Nesse sentido, as falhas comunicacionais não devem ser tratadas como meras falhas operacionais, mas como expressões de uma lógica institucional excludente, que perpetua invisibilidades e exige revisão urgente.

Jorge Duarte (2007) destaca que a comunicação pública deve considerar múltiplas formas de recepção da informação, inclusive para sujeitos que nem sempre têm consciência prévia de seus próprios direitos. Essa abordagem converge com a concepção de Paulo Freire (2015), segundo a qual educar e, nesse caso, comunicar, é um ato político, implicando um compromisso com os oprimidos e com a construção de práticas verdadeiramente libertadoras.

Diante disso, este artigo propõe refletir sobre como a comunicação institucional do Ifes pode ser transformada em potencializadora ativa de ação afirmativa, capaz de ampliar o acesso de pessoas autistas à educação pública, com especial atenção aos processos seletivos. Para tanto, serão explorados fundamentos da comunicação pública inclusiva, o potencial da Linguagem Simples e do Marketing Social, além de se apontarem direções para intervenções coerentes com as diretrizes legais e com as exigências ético-políticas de uma educação verdadeiramente democrática.

## **1 Comunicação pública, inclusão e acessibilidade**

A comunicação pública é uma dimensão essencial do direito à educação e da cidadania plena. Seu papel ultrapassa o simples ato de informar: ela deve promover o engajamento, possibilitar a escuta ativa e atuar como ponte entre o Estado e os diversos sujeitos sociais. Como define Jorge Duarte (2007), trata-se de uma prática que se ancora no interesse público, implicando responsabilidade com a transparência, com o diálogo e com o direito de todos de acessar e compreender informações de relevância social.

Esse entendimento se alinha à concepção freiriana de prática educativa como exercício de autonomia. Paulo Freire (2015) afirma que educar exige o compromisso com a liberdade dos sujeitos, o que implica reconhecer que a comunicação, enquanto parte indissociável desse processo, deve ser orientada por princípios de escuta, respeito às diferenças e valorização das

múltiplas formas de expressão. Quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, em especial pessoas com autismo, essa dimensão se torna ainda mais crucial, pois envolve romper com barreiras invisíveis que se impõem no próprio acesso à informação.

Tais compromissos não se sustentam apenas no campo ético ou pedagógico, mas encontram respaldo também na legislação brasileira. A LBI (Brasil, 2015), no art. 6º, assegura expressamente que a acessibilidade comunicacional é condição indispensável para o exercício pleno da cidadania por parte das pessoas com deficiência. Esse princípio exige que o conteúdo público seja não apenas disponível, mas compreensível e utilizável por todos, sem exceção.

Débora Diniz (2007) propõe uma compreensão de deficiência como resultado da interação entre os corpos e as barreiras impostas pelo meio social. A partir dessa perspectiva, práticas comunicacionais que desconsideram as diversidades cognitivas e sensoriais dos sujeitos não apenas falham em cumprir seu papel informativo, mas atuam ativamente na produção e na legitimação de desigualdades.

No contexto institucional do Ifes, essa reflexão adquire contornos práticos. É urgente revisar a forma como as mensagens institucionais são produzidas e propagadas. Muitas vezes, a linguagem técnica, a rigidez normativa e os formatos digitais não adaptados afastam, em vez de aproximar. Como agravante, o Relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf Brasil (IPM, 2018) revela que 29% da população brasileira apresenta baixos níveis de letramento funcional, um dado alarmante que aponta para a necessidade de modelos comunicacionais mais claros, objetivos e estruturados. Assim, defender uma comunicação pública acessível é mais do que um gesto de inclusão: é assumir o compromisso com uma educação verdadeiramente plural e democrática, alcançando quem mais precisa dela. É compreender que a exclusão pode começar muito antes da sala de aula. Pode estar no silêncio de uma mensagem institucional, na complexidade de um edital ou na ausência de canais de escuta qualificados. Promover uma comunicação acessível é, portanto, promover o direito à educação para além dos muros institucionais.

## **2 Autismo e comunicação: os desafios do acesso à informação**

As particularidades comunicacionais das pessoas com autismo desafiam os padrões tradicionais utilizados pelas instituições públicas. Muitas dessas práticas comunicativas ainda operam sob lógicas baseadas em códigos implícitos, linguagens abstratas, metáforas e estruturas normativas rígidas,

elementos que dificultam significativamente a compreensão para sujeitos neurodivergentes. Quando a linguagem institucional se distancia da experiência concreta e da clareza, ela arrisca deixar de cumprir sua função pública.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões comportamentais repetitivos e restritos. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013), o TEA não é mais subdividido em diagnósticos distintos, como ocorria em edições anteriores. Em vez disso, o conceito de “espectro” foi adotado para reconhecer a diversidade dos perfis autistas, que variam desde indivíduos com dificuldades severas na comunicação até aqueles com altas habilidades cognitivas e elevado nível de independência.

O DSM-5 estabelece dois critérios fundamentais para o diagnóstico do TEA:

1. Déficits persistentes na comunicação e interação social, que incluem dificuldades no uso e compreensão da linguagem verbal e não verbal, na reciprocidade socioemocional e no desenvolvimento de relacionamentos.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, manifestados por movimentos motores ou uso repetitivo da fala, insistência em rotinas inflexíveis, interesses fixos e atípicos, e hipersensibilidade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

Além disso, o DSM-5 classifica o TEA em três níveis de suporte necessário:

- Nível 1: Suporte leve, com dificuldades na socialização e rigidez comportamental que impactam a autonomia.
- Nível 2: Suporte moderado, com dificuldades mais evidentes na comunicação verbal e não verbal e maior inflexibilidade comportamental.
- Nível 3: Suporte intenso, com barreiras significativas na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos acentuados.

O TEA implica modos diversos de perceber, processar e expressar informações. Indivíduos que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo possuem significativas dificuldades na linguagem e, conseqüentemente, na

comunicação. As complicações nas intenções comunicativas também podem contribuir para dificultar o processo de interação e relação social (Togashi; Walter, 2016). Isso exige que as instituições abandonem a noção de que há um padrão único de recepção da linguagem e passem a reconhecer que a comunicação precisa ser moldada a partir das necessidades dos diferentes públicos que atende. Tal perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire (2015), ao lembrar que ensinar e, aqui, também comunicar, exige respeito aos saberes dos educandos. Respeitar esses saberes implica compreender que nem todos os sujeitos acessam, interpretam e reagem à linguagem da mesma forma. Por isso, a comunicação pública deve se afastar de uma lógica padronizada e abstrata e assumir um compromisso ético com a pluralidade dos modos de existência e cognição.

A negligência diante dessas necessidades comunicacionais configura uma barreira tão limitante quanto a ausência de rampas ou intérpretes de Libras. Como argumenta Romeu Sassaki (2009), acessibilidade implica criar condições para que todas as pessoas, com ou sem deficiência, possam usufruir de forma autônoma e segura dos espaços, serviços e conteúdos públicos. No caso específico de pessoas com TEA, isso significa adotar uma linguagem objetiva, previsível, bem estruturada e com poucos elementos metafóricos – uma comunicação que favoreça a previsibilidade e reduza a sobrecarga sensorial e cognitiva.

Nesse cenário, a empatia comunicacional, compreendida como a capacidade institucional de se colocar no lugar de quem recebe a mensagem, torna-se um princípio norteador. No entanto, como qualquer valor ético, essa empatia não pode permanecer apenas no campo do discurso: ela precisa se traduzir em práticas concretas, como a elaboração de campanhas acessíveis, a produção de materiais adaptados e a construção de sistemas informativos claros e navegáveis.

Reconhecer que a exclusão pode se iniciar na forma como se comunica é o primeiro passo para que o Ifes ressignifique suas práticas institucionais. Essa transformação não depende exclusivamente de recursos tecnológicos, mas de uma mudança profunda de perspectiva: abandonar uma comunicação centrada nos procedimentos e formalidades institucionais e adotar uma comunicação orientada pelos sujeitos e suas singularidades.

### **3 Marketing Social e comunicação institucional: caminhos para a inclusão**

A comunicação pública, quando articulada a estratégias de marketing social, pode desempenhar um papel crucial na superação de barreiras

históricas que dificultam o acesso à educação, especialmente por parte de grupos vulnerabilizados. No caso do Ifes, essa articulação torna-se uma oportunidade concreta para fortalecer o compromisso com a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ampliando a efetividade das ações afirmativas e qualificando o diálogo com a sociedade.

O conceito de marketing social, formulado por Philip Kotler e Gerald Zaltman (1971), refere-se ao uso de princípios do marketing tradicional para promover mudanças sociais desejáveis. Diferentemente do marketing voltado à lógica do consumo, o marketing social busca transformar comportamentos e percepções, mobilizando recursos comunicacionais para o bem-estar coletivo. Essa perspectiva, quando aplicada ao setor público, ganha ainda mais relevância, pois permite reposicionar a comunicação institucional como recurso ativo de transformação social. Nesse sentido, o marketing social deve ser entendido não apenas como uma técnica de comunicação, mas como uma estratégia de gestão pública comprometida com a equidade. Ele pode e deve ser utilizado para corrigir desigualdades estruturais, ampliando o alcance e a eficácia das políticas públicas. Isso implica deslocar o foco da simples difusão informativa para ações que influenciem atitudes, promovam empatia e fomentem o reconhecimento da diversidade como valor. Como afirmam Paulo Meira, Cristiane Santos e Douglas Mafra (2015), campanhas de sensibilização planejadas com esse viés contribuem para reduzir o preconceito, desconstruir estigmas e reforçar os direitos dos sujeitos historicamente excluídos do ensino público federal.

Aplicado ao contexto do Ifes, esse modelo exige o redesenho da comunicação voltada ao processo seletivo. Isso envolve desde a adoção da Linguagem Simples até a produção de conteúdos audiovisuais acessíveis, passando pela estruturação lógica das informações, criação de canais de escuta ativa e disponibilização de materiais de apoio claros e adaptados. A proposta é alinhar essas ações às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), art. 27, reafirmando o princípio de que comunicar com acessibilidade é garantir direitos.

Ao incorporar o marketing social às suas práticas comunicacionais, o Ifes não rompe com sua missão educativa; ao contrário, reafirma seu compromisso com uma educação pública orientada pelos valores da justiça social. Nesse contexto, campanhas de ingresso deixam de ser apenas estratégias de divulgação e passam a constituir, em si, verdadeiras ações afirmativas. Trata-se de uma mudança de paradigma: comunicar não apenas para informar, mas para incluir, sensibilizar e transformar.

## **4 Linguagem Simples: uma metodologia inovadora**

A Linguagem Simples tem se consolidado como uma estratégia inovadora de comunicação institucional, especialmente no setor público, buscando garantir o direito à informação de maneira direta, clara e acessível. Mais do que uma técnica, representa uma postura diante das barreiras comunicacionais impostas por uma linguagem excessivamente burocrática, bem como frente às dificuldades cognitivas, sensoriais e de letramento enfrentadas por grande parte da população. Contrariando o senso comum, utilizar essa abordagem não implica empobrecimento do conteúdo.

Originado nas décadas de 1940 e 1950, nos Estados Unidos e no Reino Unido, o conceito de Linguagem Simples surgiu como técnica de comunicação e movimento social, denominado em inglês como “plain language”. Seu objetivo central era assegurar o direito civil ao acesso e à compreensão das informações essenciais para a vida cotidiana. A partir daí, essa prática ganhou alcance global, atualmente com iniciativas robustas em mais de dez países, aplicadas predominantemente no setor público. No Brasil, o movimento ganhou força recentemente, impulsionado por iniciativas como as formações da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e o Programa Municipal de Linguagem Simples da Prefeitura de São Paulo, instituído em 2019 pelo Decreto 59.067 e pela Lei 17.316, de 2020. Tais ações buscam transformar a comunicação governamental, facilitando o acesso dos cidadãos aos serviços públicos e aos seus direitos por meio de uma linguagem clara e acessível.

Como destaca a Apostila do Curso Linguagem Simples no Setor Público (Prefeitura de São Paulo, 2020), o principal objetivo é garantir que as informações realmente cheguem ao destinatário com clareza e autonomia. Para isso, a metodologia organiza as informações de forma lógica, prioriza frases curtas e vocabulário direto, além de adotar uma estrutura textual que respeita o tempo e o esforço cognitivo do leitor. Essa abordagem é particularmente benéfica para públicos específicos, como pessoas com deficiência intelectual, autistas, idosos, pessoas com baixo letramento funcional e até servidores públicos em contextos informacionais complexos. Nesse sentido, a Linguagem Simples constitui um avanço significativo na comunicação institucional, promovendo maior transparência, inclusão social e eficiência administrativa.

Especificamente no caso de pessoas com TEA, a abordagem torna-se ainda mais estratégica. Ao evitar ambiguidades, metáforas e construções implícitas, ela contribui para reduzir a sobrecarga sensorial e cognitiva, promovendo maior compreensão, previsibilidade e segurança no acesso

à informação. A comunicação, nesse caso, cumpre um papel essencial de mediação entre o sujeito e os direitos que lhe são assegurados. Mais do que uma técnica de escrita, ela se converte em uma prática de justiça informacional. Além disso, a Linguagem Simples pode ser combinada a recursos visuais complementares, como ícones, diagramas, vídeos explicativos e tutoriais acessíveis. Essas estratégias ampliam a compreensão e tornam o conteúdo mais atrativo, intuitivo e inclusivo.

No contexto do Ifes, essa metodologia pode ser aplicada em diferentes suportes e situações: desde editais de seleção até comunicados internos, cartilhas, páginas institucionais e interações cotidianas com estudantes e familiares. Mais do que uma ferramenta técnica, a adoção da Linguagem Simples representa uma escolha política, uma forma de reposicionar a instituição em relação aos seus públicos, reafirmando o princípio constitucional de que a informação é um direito de todos. Ao fazer isso, a comunicação institucional se torna, ela própria, um mecanismo de inclusão.

## **5 Comunicação inclusiva para pessoas com autismo no processo seletivo do Ifes**

O processo seletivo é uma das principais portas de entrada para a educação pública e representa, ao mesmo tempo, uma etapa crítica de interação entre o cidadão e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Quando essa etapa é marcada por obstáculos comunicacionais, ela pode comprometer, desde o início, o direito de acesso de grupos historicamente vulnerabilizados. Para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as barreiras se manifestam de forma específica: a linguagem técnica, a imprevisibilidade das etapas e a ausência de canais acessíveis de apoio podem transformar o que deveria ser um convite ao ingresso em um verdadeiro filtro excludente.

Como ressalta Dyane Santos (2009), as políticas de ação afirmativa só se concretizam efetivamente quando acompanhadas de práticas institucionais coerentes, que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito dos sujeitos. Nesse contexto, a comunicação precisa ser pensada desde o início como parte integrante do planejamento do processo seletivo, considerando as particularidades dos públicos a que se destina, e não apenas como uma etapa operacional.

A linguagem dos editais, por exemplo, é um reflexo dessa desconexão. Frequentemente técnica, extensa e de difícil decodificação, ela se torna um

obstáculo real para muitos candidatos. A pesquisa realizada por Renata Melo (2021) identificou que uma das maiores dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência nos processos seletivos do Ifes é justamente a falta de clareza na apresentação dos critérios, documentos e etapas. Essa constatação evidencia a urgência de adotar recursos que facilitem a compreensão, como o uso da Linguagem Simples, fluxogramas, tutoriais em vídeo, ícones ilustrativos e seções de perguntas frequentes. Tais estratégias não apenas informam, mas acolhem.

Além da reformulação textual, a criação de canais acessíveis de escuta e atendimento é igualmente essencial. Romeu Sassaki (2009) alerta que acessibilidade não se restringe ao plano físico; ela exige a remoção de todas as barreiras, inclusive as comunicacionais e atitudinais. Isso implica formar equipes capacitadas para acolher, orientar e dialogar com os candidatos de forma humanizada, conforme prevê a Resolução nº 33/2020 do Conselho Superior do Ifes, que orienta a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).

Para que essas mudanças se consolidem, é necessário adotar uma abordagem intersetorial no planejamento da comunicação do processo seletivo, envolvendo de forma articulada os setores de inclusão, ensino, comunicação e gestão. Essa articulação reforça uma visão transversal da inclusão, como preconiza o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), ao estabelecer a equidade como princípio estruturante da política educacional.

Dessa forma, comunicar para incluir deixa de ser apenas um ideal e passa a ser um meio concreto de transformação institucional. O desafio é compreender que a comunicação, quando pensada com intencionalidade, sensibilidade e justiça, ultrapassa a função informativa e se converte em um ato pedagógico, ético e político. Ao reposicionar a comunicação como elemento central do processo seletivo, o Ifes pode não apenas ampliar o acesso, mas também afirmar seu compromisso com uma educação pública verdadeiramente inclusiva.

Apesar dos avanços teóricos e normativos no campo da inclusão, a efetivação de uma comunicação institucional verdadeiramente acessível ainda encontra obstáculos significativos. Entre os principais entraves está a permanência de uma cultura organizacional marcada pela burocracia, que privilegia a padronização excessiva, a linguagem técnica e a impessoalidade. Essa lógica tradicional desconsidera a diversidade de formas de compreensão e expressão presentes nos públicos atendidos pelas instituições educacionais, tornando-se, por isso, excludente.

Muitas dessas práticas se perpetuam pela força da tradição e da rigidez estrutural, dificultando a adoção de abordagens mais sensíveis às diferenças. No campo da comunicação, isso se materializa em documentos excessivamente formais, interfaces digitais pouco intuitivas e processos comunicacionais que não acolhem, mas afastam. A clareza, a empatia e a acessibilidade, princípios centrais de uma comunicação pública inclusiva, acabam sendo substituídos por formas rígidas e pouco responsivas de interação.

A ausência de formação adequada das equipes envolvidas nesse processo aprofunda ainda mais esse cenário. Sem preparo técnico e ético para lidar com a diversidade, muitos profissionais, ainda que bem-intencionados, acabam reproduzindo práticas comunicacionais que excluem em vez de incluir. Soma-se a isso a escassez de recursos e a sobrecarga de trabalho que incidem sobre os setores de comunicação e inclusão, dificultando a implementação de estratégias que exigem planejamento integrado, tempo e investimento contínuo.

Do ponto de vista legal, há dispositivos importantes que garantem o direito à acessibilidade comunicacional. A LBI (Brasil, 2015) e a Lei nº 13.409/2016 asseguram o acesso à informação em igualdade de condições, com especial atenção aos processos seletivos nas instituições federais de ensino. No entanto, a existência dessas normativas, por si só, não garante sua aplicação efetiva. Como alerta Débora Diniz (2007), o capacitismo institucionalizado tende a naturalizar a exclusão, tornando invisíveis as necessidades comunicacionais específicas de grupos como as pessoas com TEA, cujas formas de acessar o mundo nem sempre coincidem com os modelos tradicionais.

Esse cenário de resistência se manifesta, muitas vezes, de maneira silenciosa. Como observa Dyane Santos (2009), a oposição às políticas de ação afirmativa pode aparecer não por meio de confrontos explícitos, mas pela omissão, pela inércia ou pela desvalorização de iniciativas voltadas à equidade. No campo da comunicação institucional, isso se traduz na ausência de campanhas específicas, na falta de articulação entre setores estratégicos e na negligência quanto à adaptação de conteúdos e canais. Superar essas barreiras requer mais do que vontade técnica: exige compromisso político e transformação institucional. É necessário investir em formação continuada, sensibilização das equipes e fortalecimento da escuta ativa como princípios estruturantes da comunicação. E, no caso da comunicação pública, isso significa reconhecer que comunicar é sempre um ato pedagógico e, portanto, nunca neutro: pode incluir ou excluir, aproximar ou afastar, emancipar ou silenciar.

## **6 Caminhos para uma proposta interventiva de comunicação inclusiva**

Diante das reflexões apresentadas neste artigo, torna-se urgente abrir espaço para a construção de caminhos interventivos que orientem uma prática comunicacional mais inclusiva no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Essa urgência se intensifica quando se trata do acesso de pessoas com TEA aos processos seletivos, contexto em que a comunicação assume papel central, podendo ser tanto ponte quanto barreira. As sugestões elencadas aqui não têm a pretensão de esgotar o tema, mas de indicar direções que se articulam com os princípios da equidade, da acessibilidade e da justiça comunicacional.

Entre essas direções, destaca-se a necessidade de investir na formação continuada das equipes institucionais, em especial das áreas de comunicação, ensino, gestão e inclusão, com foco em temas como Linguagem Simples, neurodiversidade, escuta qualificada e acessibilidade digital. Como afirma Débora Diniz (2007), a inclusão exige o reconhecimento das singularidades dos sujeitos e a revisão das estruturas institucionais que ainda operam com base na homogeneização das experiências.

Outro ponto essencial é a revisão dos editais e dos materiais de divulgação dos processos seletivos, muitas vezes elaborados com base em um modelo técnico-jurídico que dificulta o acesso à informação. A adoção da Linguagem Simples, conforme orienta a Apostila do Curso Linguagem Simples no Setor Público (Prefeitura de São Paulo, 2020), pode tornar essas comunicações mais diretas, acessíveis e acolhedoras. Essa reformulação também pode incluir o uso de recursos visuais, produção de conteúdos multimodais, como vídeos, infográficos e tutoriais, favorecendo diferentes modos de recepção.

A criação de canais permanentes de escuta e acolhimento também figura entre as possibilidades prioritárias. Esses canais, quando articulados aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), conforme previsto na Resolução nº 33/2020 do Ifes, podem garantir uma escuta contínua e ativa das demandas de estudantes e familiares, funcionando como espaços de diálogo e avaliação permanente das práticas comunicacionais.

No mesmo sentido, é recomendável o fortalecimento de campanhas educativas voltadas à comunidade acadêmica e ao público externo, utilizando estratégias do marketing social (Kotler; Zaltman, 1971; Fonseca; Jesus, 2018) para sensibilizar sobre os direitos das pessoas com deficiência e sobre

a importância de uma comunicação institucional ética e inclusiva. Essas campanhas podem funcionar como espaços de formação e desconstrução de estigmas, reforçando uma cultura institucional de respeito e pertencimento.

Todas essas possibilidades apontam para uma mudança de paradigma: comunicar de forma inclusiva não é um gesto adicional ou opcional, é uma exigência ética em uma gestão pública que se pretende democrática e comprometida com o direito à educação. O que se propõe, portanto, é uma abertura ao diálogo, à escuta e à experimentação coletiva de soluções. Que este artigo possa servir como ponto de partida para práticas mais equitativas, inspirando revisões institucionais e contribuindo para que a comunicação se torne, de fato, um instrumento de pertencimento e emancipação.

## Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório Inaf Brasil 2018**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 205. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Art. 27. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL, **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007

DUARTE, Jorge. Instrumentos de comunicação pública. IN DUARTE, Jorge (org.) **Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público**. Jorge Duarte (org.). São Paulo: Atlas, 2009. p. 59-71.

FONSECA, João Carlos Almeida; JESUS, Jorge Alberto Santana de. **O Marketing Público na Efetivação dos Serviços Públicos**. Revista Científica da FASETE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 47.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Superior. **Resolução nº 33, de 4 de agosto de 2020**. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Vitória, ES. 2020c. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_CS\\_33\\_2020\\_-\\_Regimento\\_do\\_Napne.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_33_2020_-_Regimento_do_Napne.pdf). Acesso em: 23 fev. 2025.

KOTLER, Philip; ZALTMAN, Gerald. **Social marketing**: an approach to planned social change. Journal of Marketing, v. 35, n. 3, p. 3-12, 1971.

MEIRA, P. R. S.; SANTOS, C. P.; MAFRA, D. P. **Marketing social**: Aplicações e métricas no setor público. Brasília: Senado Federal, 2015.

MELO, Renata Gandra de. **Inclusão em formação**: contribuições para o acesso de pessoas com deficiência aos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6181/1/Apostila%20do%20curso%20Linguagem%20Simples%20no%20Setor%20Pu%CC%81blico.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009 Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/web/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/web/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 29 abril 2025.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As Contribuições do uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 352, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrczn/?lang=pt>. Acesso em: 13 de junho de 2025.

*Este texto foi revisado com auxílio de inteligência artificial, sob comandos e conferência do autor.*



## CAPÍTULO 8

# A ATUAÇÃO DO NAPNE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES LINHARES

Vilma Ana Fornaciari  
Regiane da Silva Barbosa  
Sheila de Quadros Uzêda

### 1 Assegurar a educação inclusiva é responsabilidade de quem?

O tema inclusão tem sido abordado amplamente em todos os segmentos da sociedade. As legislações vigentes têm provocado essas reações, cabendo a todo cidadão cobrar quando a lei não é respeitada. A escola, enquanto instituição formadora, tem o dever de promover a educação na perspectiva inclusiva, porém, muitas vezes, esbarra em alguns fatores, sejam humanos ou materiais, dificultando a efetivação do trabalho. Visando conhecer a forma como a educação inclusiva é conduzida no Ifes *Campus* Linhares, buscou-se compreender a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dentro do referido *campus*.

Este texto consiste em um recorte da pesquisa intitulada *A inclusão no Ifes Linhares: para além da sala de aula*, que está em andamento no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *Campus* Linhares, e tem como objetivo discutir a atuação do NAPNE na promoção da educação inclusiva na instituição. Porém, antes de ser apresentada essa discussão, faz-se necessário abordar as legislações referentes ao tema.

Com o crescente número de pessoas com deficiência ingressando no ensino superior, incluindo os institutos federais, desencadeou-se uma nova realidade dentro das instituições. Para garantir o direito de todos à educação, é necessário superar desafios, promovendo práticas inclusivas que não se restrinjam à matrícula e ao acesso dos estudantes às salas de aula, mas que lhes propiciem uma vivência escolar em igualdade de direitos com todos os alunos, e que a acessibilidade faça parte do contexto, permitindo-lhes

fazer uso do que a escola oferece e, principalmente, assegurando aprendizagem efetiva.

A garantia de direitos para a pessoa com deficiência não surgiu de um dia para o outro. É resultado de um processo de muitas lutas, que tem logrado maior visibilidade nos últimos anos. Por muito tempo, a pessoa com deficiência teve seu direito à educação negado, sendo excluída da escola e da sociedade como um todo. Na década de 1990, o debate sobre a inclusão, na perspectiva dos Direitos Humanos, ganhou força no cenário mundial, resultando na homologação de documentos e acordos firmados por diferentes países, que se comprometeram a garantir o direito de todos. Dentre os documentos mencionados, destaca-se a Declaração de Salamanca, assinada em 1994 e reconhecida mundialmente como marco da propagação da educação inclusiva. A referida Declaração foi resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu na Espanha. A partir desse documento, muitos países começaram a colocar em prática projetos voltados para a questão da inclusão, entre eles o Brasil (Mendes, 2006).

No Brasil, desde então, muitas legislações vêm sendo elaboradas e aprovadas para garantir os direitos da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação. A publicação da Lei nº 13.146/2015 é uma conquista importante para a pessoa com deficiência, pois instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Com o respaldo de legislações, a pessoa com deficiência vem conquistando seus espaços na sociedade e na educação. Sendo assim, as instituições de ensino precisam fazer as adequações necessárias para atender às especificidades de aprendizagem de cada estudante, pois, no paradigma da inclusão, todos têm igualdade de direitos.

Na medida em que vão sendo publicadas as leis que respaldam os direitos da pessoa com deficiência, os institutos federais também precisam ir se adequando para colocá-las em prática. No Ifes, os candidatos com deficiência participavam dos processos seletivos, tendo a garantia de atendimento diferenciado na realização da prova de seleção; porém, ainda não havia vaga específica para eles. As vagas reservadas destinavam-se a pretos, pardos, indígenas e alunos de escola pública. O direito à vaga reservada para pessoa com deficiência (PCD) para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Ifes entrou em vigor a partir da Lei nº 13.409, publicada em 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores das instituições federais de ensino.

De acordo com o Artigo 5º da Lei nº 13.409, “Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas [...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, [...]” (Brasil, 2016). O artigo contemplou também a reserva de vagas para o ensino superior. Essa legislação possibilitou à pessoa com deficiência a igualdade de direitos ao concorrer com candidatos que se encontram na mesma realidade, permitindo concretizar o desejo de ingressar em uma instituição federal, seja em nível médio ou superior.

Em cumprimento à Lei nº 13.409/2016, no ano de 2018 o Ifes publicou seus primeiros editais dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e superior contemplando reserva de vaga para a pessoa com deficiência. A publicação da supracitada lei garantiu a reserva de vaga para pessoa com deficiência e passou a compor os editais de processo seletivo do Ifes, o que ocasionou o aumento considerável desses alunos na instituição, provocando o repensar da educação para que seja inclusiva e também pressionando para que sejam realizadas mudanças, tanto na estrutura física quanto em recursos humanos.

### ***1.1 A inclusão e o avanço das legislações***

A pessoa com deficiência faz parte das consideradas minorias excluídas pela sociedade. Segundo Mantoan (2003, p. 12), “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada [...]”, sendo necessária a criação de leis que assegurem o direito dessas pessoas. Somente no paradigma da inclusão é que a pessoa com deficiência começou a ganhar visibilidade e representação nas legislações vigentes, despertando na população sentimentos de empatia e acolhimento, sem vê-la como inferior e incapaz, e gerando a mudança de atitudes na sociedade, a partir da necessidade de cumprimento da lei.

Muitos caminhos foram trilhados para se chegar à inclusão como paradigma pautado na perspectiva dos Direitos Humanos, garantindo a igualdade de direitos em todos os âmbitos da vida em sociedade. Na educação, a escola tem lugar de destaque enquanto formadora de cidadãos, e, sendo ela uma instituição organizada e preparada com a finalidade de transformar e formar novos pensamentos, é importante que seja a base desta luta.

O direito à educação inclusiva não se resume apenas a frequentar a escola, pois a educação que inclui perpassa essa garantia. A definição que a UNESCO traz para educação inclusiva, de acordo com Rodrigues (2021, p. 15,

apud UNESCO, 2019), é abrangente, e destaca que é um “[...] processo que se dirige e responde à diversidade de necessidades de todas as crianças e jovens através do incentivo à participação na aprendizagem, nas culturas e comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão na e originada pela Educação” (Rodrigues, 2021, p. 15, apud UNESCO, 2019).

Diante dessa definição, que visa reduzir ou mesmo eliminar a exclusão originada na educação, remete-se à reflexão de situações que ocorrem nas escolas, quando alunos encontram barreiras para interação e para o desenvolvimento de atividades, ocasionando a exclusão ao invés de promover uma educação inclusiva.

No Brasil, no ano de 1996 foi homologada a Lei nº 9.394 para estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A lei citada assegura a obrigatoriedade da educação básica, pública e de qualidade, para pessoas entre 4 e 17 anos, sendo organizada em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A lei contempla também a educação especial, imputando ao Estado o dever de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma gratuita para os educandos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação, e determina que esse atendimento deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e acontecer preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A Lei nº 9.394/1996 estabelece no Art. 58, parágrafo 3º, que “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]” (Brasil, 1996, p. 29). Independentemente de em que fase da educação o aluno se encontra, ele tem seus direitos garantidos por lei. Isso requer que as instituições estejam abertas para atendê-lo em qualquer nível de ensino, garantindo o atendimento de acordo com suas habilidades e encaminhando-o para a conclusão das etapas de ensino, sempre respondendo às suas particularidades e especificidades de aprendizagem. Para isso, elas precisam de planejamento, desenvolvendo suas atividades voltadas também para esse público, com profissionais capacitados, inserindo esses alunos em classes comuns e promovendo a inclusão social por meio do trabalho.

O Decreto nº 7.611, publicado em 2011, estabelece as diretrizes para a educação dos estudantes que têm direito ao suporte da Educação Especial: pessoas com Deficiência, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2011), e garante que a educação especial deve oferecer apoio especializado para extinguir as barreiras que impeçam o processo de aprendizagem desses estudantes.

A educação especial não fica restrita à Educação Básica. O aluno público da educação especial que ingressar no ensino superior deve ter apoio dos núcleos de acessibilidade, que desenvolvem seus trabalhos com a finalidade de “[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011, p. 2). Esses núcleos foram criados para garantir que o aluno público da educação especial tenha acompanhamento necessário para desenvolver sua aprendizagem e possa concluir com êxito a etapa de ensino.

Para garantir o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, foi criado no Brasil, em 2005, o Programa Incluir, tendo como objetivo a acessibilidade na educação superior. Esse programa foi implementado até 2011, utilizando Chamadas Públicas realizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e pela Secretaria de Educação Superior (SESU) para que as Instituições Federais de Educação Superior apresentassem projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. Esses núcleos têm como finalidade extinguir as barreiras que impedem o aluno de desenvolver sua aprendizagem, sejam elas físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais, ou relativas aos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (Brasil, 2013).

Os núcleos são estruturados com base em quatro eixos: infraestrutura; currículo; comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa (Brasil, 2013). É importante a formação desses núcleos na construção de uma política de acessibilidade dentro da instituição, pois eles são responsáveis por buscar soluções que assegurem a dignidade e o acesso nas diversas áreas dentro das universidades, seja na aprendizagem ou na estrutura física.

O reflexo da garantia de acesso à educação para a pessoa com deficiência pode ser visto nos dados estatísticos do Governo Federal. O quantitativo desse público no ensino superior teve um aumento significativo nos últimos anos. Com a inovação metodológica que ocorreu no Censo da Educação Superior (CENSUP) em 2009, quando passou a explorar os temas sobre cotas, alunos com deficiência e financiamento estudantil (Brasil, 2010), tornou-se visível o aumento do número de alunos público da educação especial ingressando no ensino superior. De acordo com os dados do CENSUP, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009, quando os alunos público-alvo da educação especial começaram a compor os dados estatísticos do CENSUP, havia 20.019 alunos

matriculados no ensino superior e, em 2023, último relatório disponibilizado pelo CENSUP, o número de matrículas chegou a 92.756.

Com o aumento no número de matrículas de alunos público da educação especial no ensino superior nos últimos anos, percebe-se a importância das legislações voltadas para a inclusão, assegurando o direito da pessoa com deficiência. A força da lei se mostra no cumprimento do que até então lhe foi negado, como o direito a frequentar a escola, à aprendizagem, à interação social, enfim, a viver plenamente, seja na educação, na sociedade ou onde ela deseja estar.

Diante do questionamento: *Assegurar a educação inclusiva é responsabilidade de quem?* Pode-se chegar à reflexão: no Brasil, existem legislações que respaldam a garantia do direito de todas as pessoas à educação, mas para que essas leis sejam cumpridas é preciso que haja mudança estrutural e organizacional, mas, antes de tudo, mudança de concepção. As pessoas precisam compreender que, embora diferentes, todos têm os mesmos direitos, seja na escola, na universidade ou na sociedade, e que há a necessidade de organização desses espaços para a convivência nessa perspectiva.

## **2 A estruturação do NAPNE no *Campus* Linhares**

Para dar suporte e acompanhar os alunos com deficiência no Ifes, existe o NAPNE. O referido núcleo é formado em cada *campus* do Ifes, sendo constituído por servidores de várias áreas, que são nomeados por meio de Portaria do Diretor-Geral da Unidade. O objetivo do NAPNE é desenvolver ações que favoreçam a promoção da inclusão escolar para as pessoas com deficiência, proporcionando condições para que tenham acesso, permanência, aprendizagem e cheguem à conclusão do curso que se propuseram a realizar, com aproveitamento (Ifes, 2020).

O NAPNE do *Campus* Linhares foi constituído em 2012, designado pela Portaria nº 072, de 20 de março de 2012, emitida pelo Diretor-Geral em exercício, sendo sua formação inicial composta por quatro servidores. Foi também estabelecido, no mesmo ano, por meio de Portaria, o espaço a ser utilizado para reuniões e desenvolvimento das ações do núcleo. O período de vigência dos trabalhos da comissão é de 2 anos, sendo reformulada após o vencimento do prazo. Com o passar dos anos, o NAPNE foi se estruturando dentro do *campus* e, em 2015, a publicação da Portaria nº 132 nomeou um membro para participar do Fórum dos Núcleos de Apoio às Pessoas com

Necessidades Específicas (FONAPNE), que reúne representantes de todos os *campi* do Ifes para discutirem assuntos referentes às atividades do núcleo.

No ano de 2022, foi criada a Coordenadoria do NAPNE no *Campus* Linhares, sendo estruturada a partir de 2023, com lotação de servidores que atuam diretamente com os alunos com necessidades específicas e ocupando o espaço fixo próprio para esse fim. Com a criação da coordenadoria, o setor passa a ser referência para o aluno com deficiência e torna o trabalho direto e contínuo, proporcionando melhor acompanhamento aos que necessitam de suporte (NAPNE, 2024).

Atualmente, a Coordenadoria do NAPNE do *Campus* Linhares é composta por 8 profissionais, sendo: 1 servidor Técnico em Assuntos Educacionais, que responde pela coordenação; 1 professor do AEE; 3 intérpretes de Libras; 3 auxiliares educacionais, conhecidos como monitores. Conta também com servidores de diversas áreas que são nomeados por portarias e destinam parte da carga horária às atividades do núcleo. A maior proporção de alunos atendidos pelo NAPNE é dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, devido à predominância dessa etapa de ensino no *campus* (NAPNE, 2024).

O trabalho do NAPNE da unidade de Linhares segue todas as orientações e legislações implantadas no Ifes e desenvolve suas atividades direcionadas para que a pessoa com deficiência tenha acesso e seja incluída. A acessibilidade e a inclusão são fundamentais para assegurar que os cidadãos usufruam dos seus direitos em todos os âmbitos da vida, pois tornar algo acessível é excluir barreiras e promover a igualdade de oportunidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Sendo a educação um direito fundamental e universal garantido por lei, a inclusão deve acontecer nos espaços de ensino, sem que haja distinção de gênero, etnia, idade, situação socioeconômica ou necessidades específicas (Ifes, 2019).

São atendidos pelo NAPNE do *Campus* Linhares alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, o que demanda a utilização de várias estratégias e recursos para auxiliar cada estudante em sua particularidade.

### 3 O percurso do estudo

Esse trabalho consiste em um estudo de caso, no qual o Ifes *Campus* Linhares é o local do estudo e a participante é servidora da referida unidade, atuando na coordenação do NAPNE, que é o foco desta pesquisa.

De acordo com Yin (2005), citado por Duarte (2008), o estudo de caso se organiza a partir de critérios. Em primeiro lugar, deve-se ter em conta a pergunta para o direcionamento do estudo: o que aconteceu? Ou, como ou por que alguma coisa aconteceu? Em segundo lugar, há a necessidade de esclarecer uma situação particular para chegar à compreensão profunda da situação. Duarte (2008) traz ainda que há três passos importantes para que o estudo de caso seja colocado em prática: a definição do caso que será estudado; se será um caso individual ou múltiplos casos; e estabelecer como será a coleta dos dados, além de organizar estratégias para analisar esses dados. Portanto, se o objetivo do estudo é discutir a atuação do NAPNE na promoção da educação inclusiva no *Campus Linhares*, o caso a ser estudado é individual, pelo fato de o local da investigação ser uma unidade do Ifes.

Considerando que o tema inclusão deve fundamentar a educação em todos os níveis e etapas de ensino, inclusive nos institutos federais, compreende-se que este é um tema relevante, que precisa conduzir a prática de todos, mesmo daqueles que não atuam diretamente no ensino de estudantes público da educação especial. Portanto, faz-se necessário discutir como o NAPNE atua para que todos estejam envolvidos no processo de inclusão.

A pesquisa em desenvolvimento caracteriza-se como qualitativa, buscando aprofundar-se na compreensão da atuação do NAPNE dentro do Ifes *Campus Linhares*. Cabe destacar que as pesquisas desenvolvidas na perspectiva da abordagem qualitativa descrevem de forma clara e minuciosa o caminho percorrido para atingir os objetivos, justificando cada opção feita. Isso revela a preocupação com o rigor científico em que o trabalho foi produzido, tomando as devidas cautelas na escolha dos participantes, nos procedimentos para coleta e análise dos dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados coletados e na ética do pesquisador (André, 2013).

O destaque na pesquisa com abordagem qualitativa é a palavra escrita, pois ela ocupa papel fundamental quando se trata da apropriação dos dados e também da divulgação dos resultados alcançados. Nessa abordagem, os dados são coletados por meio de

[...] transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados

holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (Godoy, 1995, p. 62).

Na pesquisa qualitativa, todo o processo percorrido para alcançar o resultado é valorizado e não somente o resultado em si, pois o que se pretende é conhecer como um fenômeno específico ocorre nas relações e convívios diários. A compreensão do comportamento humano só se torna possível se houver o conhecimento do referencial em que os indivíduos expressam sua forma de pensar, seus sentimentos e suas ações (Godoy, 1995).

A produção de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora do NAPNE, tendo como foco a estruturação e atuação dela no núcleo, de modo a dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e compreender como o mesmo acontece. A opção pela entrevista se justifica por ser uma única participante, possibilitando dar a ela liberdade para responder às perguntas e complementá-las quando achasse conveniente. A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Bahia e do Instituto Federal do Espírito Santo, sendo aprovada pelos respectivos pareceres nº 85477924.0.0000.0348 (UFBA) e nº 85477924.0.3001.5072 (Ifes).

Os dados coletados foram lidos e organizados seguindo as determinações da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015). De acordo com Duarte (2002), a pesquisa com abordagem qualitativa produz muitos dados significativos e nem sempre fáceis de serem analisados. Com o material coletado em mãos, foi preciso organizá-lo e categorizá-lo seguindo critérios que estavam relacionados com os objetivos da pesquisa. A entrevista foi transcrita e analisada, organizada em unidades temáticas, para assim relacioná-la ao objetivo proposto na pesquisa, gerando os resultados apresentados a seguir.

## **4 Resultados e Discussões**

Considerando o objetivo deste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do NAPNE do *Campus* Linhares, no intuito de compreender o funcionamento do núcleo e como vem sendo a atuação deste diante dos desafios para assegurar que nenhum aluno seja excluído do processo de aprendizagem.

A coordenadora tem 38 anos, é formada em Pedagogia e Normal Superior, pós-graduada em Psicopedagogia, com Mestrado em Educação em

Ciências e Matemática. A atuação no NAPNE teve início em 2014, quando chegou ao *Campus* Linhares, e se estende até o momento presente, seja como membro ou na função de coordenação.

Na entrevista, foi questionado sobre a estrutura, formação, composição e funcionamento do NAPNE do *Campus* Linhares e, ainda, como é realizado o trabalho do núcleo no acompanhamento aos alunos PEE, os tipos de atendimento e quais recursos são disponibilizados pelo *campus*.

Para saber como o NAPNE atua, foi necessário conhecer quem são os profissionais que compõem o núcleo. No início da entrevista, a coordenadora destacou que, no *Campus* Linhares, além do núcleo, já existe o setor do NAPNE.

Então, o núcleo, a gente tem representante de professor, representante do pedagógico, representante da Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM) e aí no setor NAPNE [...] tem eu na coordenação e que faço também o acompanhamento pedagógico dos alunos, tem o professor de AEE, tem os intérpretes de Libras, e tem os auxiliares educacionais, que são aqueles profissionais que acompanham o estudante em sala de aula (Coordenadora, 2024).

O que difere setor de núcleo é que o setor tem espaço fixo e os profissionais são lotados na coordenadoria, enquanto o núcleo é composto por um grupo de pessoas que se reúnem periodicamente para deliberar algumas questões do *campus*.

De acordo com o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Ifes, no Art. 6º consta sobre a composição do núcleo: “O Napne é composto por membros nomeados por meio de portaria do Diretor-Geral de cada *campus* [...], com composição diversificada, admitindo representantes de toda comunidade escolar [...]” (Ifes, 2020, p. 3). Portanto, o NAPNE, enquanto núcleo, não se restringe a pessoas ligadas diretamente ao ensino, mas deve envolver também os técnicos-administrativos, discentes e suas famílias, além da sociedade civil organizada. Ressalta-se no Art. 16 que “Durante as reuniões, quando for apreciada matéria que envolva assunto sigiloso de algum aluno atendido pelo Napne, será permitida somente a participação de servidores do Ifes [...]” (Ifes, 2020, p. 6).

A participação de vários segmentos faz com que todos se sintam responsáveis pela inclusão, o que já é assegurado pela LBI nº 13.146: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação

de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 19).

Sendo assim, todos devem estar envolvidos no processo de inclusão para que a pessoa com deficiência tenha seus direitos garantidos. Apesar de o NAPNE do Ifes Linhares não contar com representantes externos, no Art. 6º do Regimento do núcleo encontra-se que “É facultada a representação dos discentes, dos familiares e da sociedade civil organizada” (Ifes, 2020), permitindo a participação de todos.

Foi perguntado também se há capacitação para os membros do NAPNE por parte do Ifes, tendo como resposta: “[...] não necessariamente, porque como há reuniões periódicas, então, nessas reuniões a gente já faz um diálogo, já vai ali tirando as dúvidas [...]” (Coordenadora, 2024).

Quando a pergunta foi referente ao número de alunos atendidos pelo NAPNE no *campus* e quais os tipos de atendimento disponibilizados, a resposta foi a seguinte:

Então, pelo NAPNE, a gente tem 35. [...] tem o atendimento, o acompanhamento pedagógico, que é realizado com todos eles, com acompanhamento de frequência, acompanhamento de rendimento. E aí, na medida que vão surgindo as dificuldades dos estudantes, a gente encaminha para outros tipos de atendimento, por exemplo, atendimento individual com o professor daquela disciplina que o estudante está com dificuldade, acompanhamento com o professor de AEE, Atendimento Educacional Especializado, que aí esse professor ele vai fazer um desenvolvimento com atividades específicas de algumas habilidades que os estudantes precisam desenvolver (Coordenadora, 2024).

Além do trabalho desenvolvido pelo núcleo junto ao aluno para a promoção da sua aprendizagem, outro ponto destacado na entrevista é o atendimento junto à família, que ocorre periodicamente e, em caso de necessidade, são convidadas para participar e ter ciência do processo.

Um dos objetivos do NAPNE é “orientar os discentes com necessidades específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres” (Ifes, 2020, p. 2), sendo um papel relevante trabalhar junto com as famílias, pois elas conhecem a realidade do aluno. A escola promove um ensino de qualidade quando consegue “[...] aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar” (Mantoan, 2003, p. 32).

Diante da pergunta sobre quais os tipos de deficiência ou condição que os estudantes atendidos pelo NAPNE apresentam, a resposta foi: “Hoje nós temos estudantes surdos, deficientes físicos, mas que não são cadeirantes, né? Temos deficientes visuais, mas que também [...] não é cegueira, né? Temos um deficiente auditivo e temos estudantes autistas.” (Coordenadora, 2024).

Com base na resposta da coordenadora, conclui-se que no *campus* há diversidade no perfil do público atendido pelo núcleo. Essa realidade permite compreender que, para atender essa demanda, é necessária uma estrutura adequada, capaz de garantir que esses alunos não tenham prejuízos na aprendizagem e que a educação inclusiva seja efetiva. Aprofundando mais o assunto, foi questionado quais recursos o NAPNE dispõe para os atendimentos, tendo a seguinte resposta:

Então, hoje nós temos um espaço físico, que consegue nos atender para essas demandas. Temos um computador exclusivo para a utilização dos estudantes. Temos mesas, carteiras adaptadas. Temos também alguns jogos educativos, principalmente relacionados à matemática. Jogos também que auxiliam na alfabetização, porque a gente tem estudantes que precisam desses recursos (Coordenadora, 2024).

De acordo com a colocação da participante, é possível perceber que o *Campus Linhares* tem buscado trabalhar na perspectiva da inclusão, assegurando que as barreiras que impedem a aprendizagem sejam amenizadas. Mas muitas outras coisas devem ser feitas para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, que assegurem o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Pois, quando foi questionada sobre o número de profissionais para atendimento aos alunos público da educação especial, a resposta foi que o *campus* dispõe de três intérpretes, um professor de AEE e três auxiliares, que são os monitores.

Compreendendo que o aluno público da educação especial necessita de suportes para seu desenvolvimento escolar, seja na aprendizagem ou mesmo na interação, cabe a reflexão: será que, com equipe tão reduzida do NAPNE, como núcleo ou setor, é possível atender com qualidade a demanda existente no *Campus Linhares*? O número de profissionais condiz com o número de alunos público da educação especial e com a diversidade de deficiências?

Diante das informações que a entrevista forneceu, é possível compreender que a equipe profissional que atua no núcleo ainda é insuficiente para

assegurar o atendimento adequado aos alunos público da educação especial. Essa é uma realidade que não se restringe apenas ao Ifes Linhares, mas a várias instituições, conforme constatado no estudo de Santos e Mori (2024), desenvolvido nos núcleos do Instituto Federal do Paraná, que relata “[...] falta do profissional para Atendimento Educacional Especializado; necessidade de contratação de profissionais para atendimento específico conforme as demandas; equipe multiprofissional incompleta.” (Santos; Mori, 2024, p. 14). Portanto, faz-se necessário que as políticas institucionais se voltem para o fortalecimento dos núcleos, estruturando-os e capacitando-os, para que a promoção da educação inclusiva proporcione dignidade e desenvolvimento dos estudantes, de acordo com suas especificidades.

## 5 Considerações Finais

A partir dos dados obtidos, depreende-se que o NAPNE vem desempenhando um papel importante dentro do Ifes *Campus* Linhares, no acompanhamento aos alunos com deficiência, cumprindo as legislações, assegurando dentro de suas possibilidades, que a escola seja um espaço para todos.

O que cabe destacar é que o número de profissionais que atua no NAPNE não acompanha o número crescente de alunos que ingressam na instituição e necessitam de atendimento. Há a necessidade de ampliação no quantitativo e de formação desses profissionais, para garantir que os acompanhamentos não sejam apenas periódicos, mas de forma continuada ou de acordo com a necessidade do aluno.

As legislações têm como finalidade a garantia dos direitos da pessoa com deficiência em ser incluída em todos os espaços da sociedade, inclusive em frequentar escolas regulares, de ser promovida e acessar o ensino superior, mas é preciso que as leis se tornem ação, que saiam das escritas do papel e sejam colocadas em prática, e que o poder público disponibilize recursos e apoie os núcleos, para que a educação seja inclusiva. Ou seja, não basta garantir a reserva de vagas para alunos com deficiência na instituição, sem que haja também ampliação no quadro de funcionários que atuam no núcleo respaldando a inclusão escolar no *campus*, e ainda, deve-se investir na formação de toda equipe escolar, pois a inclusão não se restringe apenas aos servidores do NAPNE.

Cientes das limitações do estudo, sugerimos que mais pesquisas sejam realizadas e publicadas, de modo a contribuir com o conhecimento das

diferentes realidades vivenciadas pelos núcleos de apoio do país, além da ampliar o debate acerca das contribuições do serviço da educação especial em diferentes etapas de ensino.

## Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Documento Orientador. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESU, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

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. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 07 abr. 2025.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**. p. 113-132, vol. 11, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administracao de Empresas**. v. 35, n. 2, p. 57–63, mar./abr.,1995.

IFES. **Acessibilidade e Inclusão: o trabalho dos Napnes no Ifes**. Publicada em 19 de abril de 2019. Disponível em [www.ifes.edu.br/images/stories/noticias\\_gerais/2019/04-abril/cartilha-napne.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/noticias_gerais/2019/04-abril/cartilha-napne.pdf) Acesso em: 28 maio 2024.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 33/2020**, de 4 de agosto de 2020. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed, Moderna, São Paulo, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

RODRIGUES, Davi Antônio. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, p. 14 – 25, 2021.

SANTOS, Vanilza Valentim dos; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. NAPNE e os desafios para uma Educação Inclusiva nos Institutos Federais. **Revista Transmutare**. v. 9, p. 1-20, Curitiba, 2024.



# **CAPÍTULO 9**

## **A INCLUSÃO QUE NÃO SE FINANCIA: os desafios da efetividade da educação especial no Instituto Federal do Espírito Santo**

Marcos Roberto da Silva  
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira  
Edu Carlos Lopes Lemos

### **1 Introdução**

A Educação Especial na perspectiva inclusiva consolidou-se, no Brasil, como um direito assegurado pelas políticas públicas educacionais, orientadas por princípios de igualdade e equidade. A partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a inclusão escolar de pessoas com deficiência tornou-se uma diretriz fundamental da educação brasileira.

Entretanto, a efetivação da Educação Especial inclusiva encontra inúmeros desafios no âmbito da administração pública. Essas dificuldades não se restringem apenas à dimensão pedagógica, mas envolvem aspectos técnicos, administrativos e jurídicos, especialmente no que tange ao financiamento adequado, à contratação de profissionais especializados e à adaptação da infraestrutura escolar. Como destacam Bortelo et al. (2012) e Mantoan (2003), a inclusão plena requer transformações que extrapolam o discurso político, exigindo investimentos estruturais consistentes e mudanças profundas nas práticas institucionais.

Nesse contexto, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) tem enfrentado o desafio de conciliar a gestão orçamentária e administrativa de forma a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A realidade institucional revela entraves que vão desde

limitações de recursos financeiros específicos até barreiras normativas que dificultam a contratação de pessoal especializado, passando pela adequação de suas estruturas e infraestruturas.

## **2 Referencial Teórico**

A Educação Especial é compreendida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas educacionais, voltada para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ocorrer preferencialmente no ensino regular, com a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) complementar. Sua constituição teórico-jurídica é um elemento que precisa ser refletido e compreendido, pois por ela perpassam os desafios de sua implementação, com destaque para o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

### ***2.1 Políticas Públicas em Educação Especial***

A construção das políticas públicas de Educação Especial no Brasil é fruto de um processo histórico marcado por avanços e retrocessos. A partir da década de 1990, especialmente com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Constituição Federal de 1988, houve um redirecionamento das políticas educacionais, consolidando a educação como direito de todos e dever do Estado. No âmbito da Educação Especial, isso significou a adoção da perspectiva inclusiva como princípio norteador, prevendo o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Autores como Oliveira (1992), Sassaki (1997), Mantoan (2003) e Kassir et al. (2019) trouxeram grandes contribuições para a compreensão teórica e potencialmente transformadora da Educação Especial na perspectiva inclusiva, deixando para trás os modelos de educação inclusiva integracionista e segregacionista. A nova perspectiva procura romper com o paradigma da segregação, que historicamente destinava pessoas com deficiência às escolas e classes especiais, e também romper com o modelo integracionista, que se preocupava apenas em fazer o aluno transitar nos ambientes escolares sem nele estar verdadeiramente inserido. A proposta inclusiva defende a flexibilização curricular, a eliminação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas e o fortalecimento de serviços de apoio, como o atendimento educacional especializado (AEE). Dessa forma, na nova perspectiva, a regra é nenhuma criança fora da sala de aula do ensino regular, não importando suas condições

físicas, mentais ou intelectuais de ingresso. No entanto, implantar esse novo modelo inclusivo oferece desafios de acordo com esses autores.

O nascimento de uma política pública pode ser equiparado a uma gestação animal, em que a concepção acontece bem antes do ato de dar à luz. O parto, que seria a publicação da norma legal, somente é possível porque houve antes todo um processo gestacional, desde a fecundação até o nascimento. De maneira semelhante, assim como as características do novo ser vivo sempre estão atreladas à matriz genética de seus genitores, também uma norma está toda impregnada das ideias políticas de seus idealizadores.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva teve por genitores mentes que defendem a educação para todos, sem distinção de raça, gênero ou qualquer outra forma de discriminação. O nascimento de uma política pública com essas características dá força a essa corrente de pensamento que defende a educação verdadeiramente inclusiva e universal. A parteira desse novo ser é ninguém menos que o próprio Estado, exercendo sua legítima função de instituidor de normas, como defendem Hofling (2001), Fachin (2023) e Souza (2022). Nessa perspectiva, podem ser apresentados diversos marcos legais balizadores da Educação Inclusiva, movimento do qual se deriva a Educação Especial, iniciando-se pela Constituição Federal de 1988 – que reconhece a educação como direito de todos – e passando por normas como a LDB (Lei nº 9.394/1996), os Decretos nº 3.298/1999, nº 7.611/2011 e nº 6.949/2009, as resoluções do CNE/CEB, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Pode-se igualmente destacar, nesse campo, forte influência de idealizadores internacionais, materializados em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No entanto, nem tudo são flores. Não basta existir uma legislação farta de conceitualizações e concepções da Educação Inclusiva e da Educação Especial; é necessário verificar sua implementação prática, seus efeitos na vida das pessoas. Segundo Souza (2022), há uma distância significativa entre as proposições legais e a realidade refletida nas escolas, evidenciada pela insuficiência de profissionais especializados, pela precariedade da infraestrutura e pela resistência cultural de parte da comunidade escolar. O hiato existente entre a constituição da política pública e seu tempo de efetividade não deve ser compreendido como indicativo de que sua realização prática é uma impossibilidade e, portanto, uma vontade ociosa. Pelo contrário, é um chamamento a toda a sociedade para que, agindo dentro do processo de gestão participativa, possa se indignar e lutar novamente para que as palavras saiam do papel e alcancem a vida das pessoas. Todo direito constituído é fruto de disputa

de poder, de luta política, de forma que, mesmo depois de se constituir, sua existência e relevância continuam sendo objeto de disputa, num eterno jogo entre os atores políticos; e nisso consiste a arte de viver na polis.

No caso específico dos Institutos Federais, a Lei nº 11.892/2008, que os criou, também reforça a missão de inclusão e a promoção da diversidade. Entretanto, como apontam pesquisas de Garcia (2013) e Lehmkuhl (2018), a implementação da Educação Especial na educação profissional e tecnológica esbarra na falta de estrutura adequada, no financiamento insuficiente e em lacunas na formação continuada dos docentes e servidores técnicos. São desafios que se repetem em qualquer unidade de ensino, e não seria diferente no Ifes. Aqui, identificam-se entraves relacionados à contratação de profissionais especializados, à aquisição de recursos pedagógicos e assistivos, às adequações arquitetônicas e à acessibilidade; desafios que perpassam a insuficiência do financiamento público. Sobre a contratação de profissionais, verifica-se que as formas à disposição dos gestores administrativos (concurso, processo seletivo e terceirização) são atravessadas por limites legais e orçamentários, sendo a terceirização a via mais utilizada, ainda que a menos apropriada, conforme se revela em estudos e nesta pesquisa.

Outro desafio destacado refere-se à necessidade de formação continuada dos docentes e à resistência de parte da comunidade escolar, o que reforça a importância da gestão democrática e da reestruturação das práticas escolares para consolidar o paradigma da inclusão. A defesa da implementação plena da Educação Especial inclusiva exige compromisso político, vontade institucional e garantia de recursos orçamentários suficientes para viabilizar os dispositivos legais e normativos. A vontade política está manifestada nos normativos legais, enquanto a vontade institucional está revelada nos relatórios de gestão do Ifes, principalmente os produzidos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) dos *campi*; a questão do financiamento norteia os dois polos (vontade política e vontade institucional) e será melhor trabalhada adiante.

O Ifes, enquanto instituição pública federal, está inserido nas disputas políticas em torno do financiamento da Educação Especial, e a efetividade da política inclusiva depende não apenas da existência das normas, mas de ações concretas e do enfrentamento das barreiras estruturais e burocráticas. A análise crítica das políticas públicas de Educação Especial, portanto, evidencia que, embora haja um arcabouço legal avançado, a materialização dos direitos depende de investimentos concretos, transformações institucionais e compromissos políticos efetivos. Verificar os desafios da execução da Educação Especial no Ifes é um exercício de direito à gestão participativa não apenas no

âmbito desta instituição, mas também do Estado brasileiro, enquanto tutor da recém-nascida política pública da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

## ***2.2 Políticas de Financiamento da Educação Especial no Ifes***

O financiamento da educação é um dos pilares para a efetividade das políticas inclusivas. Sem recursos adequados, as medidas propostas pelas legislações inclusivas tornam-se inviáveis na prática cotidiana das instituições escolares. Segundo Mendes (2019) e Rebelo et al. (2017), a educação inclusiva exige investimentos para sua existência fora das normas; isso para adequações de infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos acessíveis, formação de professores e também contratação de profissionais especializados.

A educação escolar brasileira é estruturada nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo esta última etapa passível de integração com cursos técnicos, formando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por sua vez, a Educação Superior compreende os cursos de graduação e pós-graduação, lato e stricto sensu.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a Educação Básica é obrigatória e deve ser garantida pelo Estado, enquanto a Educação Superior possui caráter eletivo, sendo sua oferta regulada conforme as políticas públicas vigentes. Em ambos os casos, o financiamento adequado é condição essencial para garantir a qualidade do ensino, especialmente em contextos de inclusão e diversidade, como é o caso da Educação Especial.

No Brasil, as políticas de financiamento para a Educação Especial se materializam principalmente por meio de ações como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contudo, estudos de Kassar et al. (2018) apontam que os repasses financeiros são insuficientes para cobrir as múltiplas demandas que a inclusão efetivamente requer. O Ifes, no entanto, não tem acesso a esses fundos e programas, isso porque, ao ofertar ensino médio, o faz de maneira integrada com os cursos técnicos profissionalizantes, descaracterizando-o juridicamente como instituição de ensino da educação básica. Isso faz com que as demandas de investimento exigidas na execução da Educação Especial sejam absorvidas pelo orçamento ordinário disponibilizado à instituição, o qual disputa espaço com todas as demais despesas de manutenção das unidades (vigilância, limpeza, energia, água, telefone, internet, auxílios estudantis, viagens técnicas etc.).

O modelo de financiamento educacional brasileiro é tensionado por uma lógica capitalista utilitarista que compreende a educação como investimento em capital humano. Autores como Ball (2010) criticam essa perspectiva, destacando os riscos de submeter a educação aos mesmos critérios aplicados aos setores produtivos. Nessa visão, a taxa de rendimento do investimento dita a alocação de recursos, prejudicando áreas menos lucrativas, como a Educação Especial.

A literatura especializada evidencia que a efetividade de políticas públicas educacionais depende da presença de insumos mínimos: infraestrutura, pessoal qualificado e condições materiais adequadas. Pinto (2008, apud Martins, 2019) já indicava a necessidade de investimentos da ordem de 6,7% do PIB para garantir o funcionamento adequado do sistema de ensino básico, superando em muito os percentuais então praticados pelo Brasil.

Dados do INEP mostram que o país não conseguiu atingir as metas de investimento previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelecia como meta o investimento de 7% do PIB em 2018 e 10% ao final da década. Em 2021, o percentual total de investimentos públicos em educação foi de 5,5%, evidenciando a distância entre o plano e a realidade.

A estrutura federativa brasileira divide as responsabilidades pelo financiamento da educação entre União, Estados e Municípios, conforme o art. 211 da Constituição. Essa divisão implica que a União financia majoritariamente as instituições federais de ensino, como o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), cujas funções incluem a oferta de educação básica técnica integrada ao ensino médio, graduação e pós-graduação.

O aumento da procura de vagas no Ifes por parte do público-alvo da Educação Especial tem sido crescente após a publicação da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, tornando obrigatória a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. No entanto, não houve, por parte da União, aporte proporcional de orçamento para atender às novas demandas decorrentes do fazer prático da Educação Especial.

Apenas a partir de 2022 o Ifes passou a receber orçamento específico na ação 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional, todavia comprovadamente insuficiente, de acordo com os gestores administrativos desta instituição, para fazer frente a todos os desafios impostos pela implementação da Educação Especial nas unidades de ensino.

Os desafios enfrentados pelas instituições federais na implementação da Educação Especial são, pelo menos: técnico, por exigir adaptação e aquisição de equipamentos e materiais específicos; administrativo, por demandar organização e gestão eficiente dos recursos; e jurídico, pois a atuação

do gestor público está condicionada aos limites legais. Para que a inclusão aconteça na prática, faz-se necessário que o financiamento acompanhe as exigências legais, com previsão suficiente na Lei Orçamentária Anual (LOA), considerando que é a única fonte de todo o recurso de manutenção do Ifes.

### 3 Metodologia

Para este estudo, realizou-se, primeiramente, um levantamento bibliográfico para consolidação dos fundamentos teóricos da pesquisa, encontrados, em grande maioria, em escritos institucionais do Estado sob a forma de leis, decretos, resoluções etc., sem prejuízo das contribuições de autores e especialistas renomados sobre o tema educação e, em específico, a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Concluído o levantamento bibliográfico, passou-se para uma conversa com os gestores da instituição, para que, por meio deste diálogo, se compreendessem efetivamente as causas dos desafios elencados neste trabalho. As pessoas convidadas para participar da pesquisa foram os gestores administrativos de todos os *campi* do Ifes e da Reitoria, coordenadores-gerais de gestão de pessoas e coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) dos *campi*, que são pessoas diretamente envolvidas no processo e no enfrentamento dos desafios de implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, dentro do recorte de desafios elencados nesta pesquisa. Para o recolhimento dos dados, os instrumentos de coleta adotados foram o questionário e a entrevista.

As referências teóricas trazidas a este trabalho foram pesquisadas no (1) site do Planalto Central (<https://www.gov.br/planalto/pt-br>), quando se tratava de textos de leis e congêneres; (2) no repositório institucional de teses e dissertações do Ifes (<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/19>), para conhecimento dos trabalhos já realizados que abordam a temática da Educação Especial; e (3) em autores clássicos e renomados que trabalham a temática da Educação Especial, com publicações de livros e artigos sobre essa temática.

Pelas características acima apresentadas, este estudo se desenrola na forma de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, que, quanto aos objetivos, é exploratória e, quanto aos procedimentos, é de pesquisa de campo. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender, em profundidade, a percepção dos gestores administrativos, dos gestores de pessoas e dos gestores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas

com Necessidades Específicas (NAPNEs) acerca dos desafios enfrentados para a efetivação da política de Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Segundo Doxey e De Riz (2002-2003, apud Gerhardt; Silveira, 2009), a pesquisa qualitativa busca a compreensão de fenômenos sociais a partir do significado que lhes é atribuído pelos sujeitos envolvidos. Portanto, esta pesquisa prioriza a análise de discursos, percepções e interpretações dos participantes sobre as dificuldades e potencialidades da gestão da Educação Especial.

A natureza aplicada da pesquisa decorre do objetivo de gerar conhecimento voltado à solução de problemas concretos da prática institucional, especialmente no tocante à gestão de recursos humanos e financeiros para a inclusão educacional. Os objetivos exploratórios indicam a intenção de aprofundar o entendimento sobre um fenômeno ainda pouco sistematizado no contexto do ensino profissional e tecnológico.

Ao todo, participaram da pesquisa, por meio do questionário semiestruturado, 54 gestores: sendo 20 do grupo PXGA (Participantes do Grupo de Gestores Administrativos nos *campi* e na Reitoria), 14 do grupo PXGP (Participantes do Grupo de Gestores de Pessoas) e 20 do grupo PXGN (Participantes do Grupo de Gestores dos NAPNEs), além de três entrevistas semiestruturadas com os gestores administrativos (PXEN) de três *campi* pré-selecionados, sendo um no sul do Estado, um na região metropolitana e outro na região norte.

Os instrumentos de coleta de dados consistiram em (i) questionários semiestruturados aplicados via formulário eletrônico, compostos por questões abertas e fechadas, visando captar tanto informações objetivas quanto percepções subjetivas dos gestores; e (ii) entrevistas semiestruturadas realizadas com três gestores administrativos dos *campi*.

Os dados coletados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), seguindo as três fases principais: (i) pré-análise – organização do material, leitura flutuante e definição das categorias de análise; (ii) exploração do material – codificação, categorização e classificação das respostas em temas recorrentes; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação – análise crítica dos dados à luz do referencial teórico adotado, buscando identificar padrões, contradições e sugestões de superação dos desafios.

A utilização da análise de conteúdo possibilitou uma abordagem sistemática e objetiva do material empírico, permitindo a construção de inferências válidas e relevantes para a compreensão dos desafios administrativos, financeiros e normativos que permeiam a execução da política de Educação Especial no Ifes.

## 4 Resultados e Discussão

A análise dos dados coletados com os gestores do Ifes evidenciou a existência de diversos desafios estruturais, administrativos e financeiros para a efetivação da política de Educação Especial nos *campi* do Ifes. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir, com base nas categorias emergentes da análise de conteúdo: (i) financiamento, (ii) políticas públicas e (iii) infraestrutura.

### 4.1 Financiamento

Cerca de 90% dos participantes da pesquisa apontaram a ausência de um orçamento próprio destinado exclusivamente às ações de Educação Especial como um dos principais entraves para a efetiva implementação das políticas inclusivas. Embora exista previsão de recursos na Ação 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional, os relatos indicam que esses valores são insuficientes para cobrir as despesas relacionadas à aquisição de equipamentos adaptados, contratação de profissionais especializados e adequação de infraestrutura.

O participante P01EN relatou:

Hoje o *campus* **não tem praticamente nada**. [...] Falta orçamento para a gente colocar a escola dentro do que enxergamos que é possível. [...] O grande desafio nosso é realmente fazer esse planejamento **sem ter essa previsão de orçamento**. [...] Hoje, não temos um banheiro exclusivo para deficientes (P01EN, 2025).

E ainda o participante P02EN:

Hoje, o meu orçamento para contratar uma empresa, por exemplo, é de R\$ 30 mil, que é **insuficiente**. [...] O ano passado chegou R\$ 50 mil, mas como não utilizei, foi devolvido. [...] A gente precisaria de muito mais, principalmente, **na área de investimento** (P02EN, 2025).

Na mesma linha foi afirmado pelo participante P03EN:

Temos **problemas orçamentários**, sim. Tudo precisa ser feito com muito cuidado, porque **não temos margem de segurança** para

investimentos maiores. As reformas que já foram feitas só aconteceram por causa de recursos extras (P03EN,2025).

Essa percepção corrobora os apontamentos de Kassar et al. (2018) e Mendes (2019), que destacam a precariedade dos mecanismos de financiamento da inclusão escolar no Brasil, resultando em ações fragmentadas e inconsistentes no interior das instituições de ensino.

#### **4.2 Políticas Públicas**

Outro ponto crítico evidenciado nas respostas dos gestores refere-se às fragilidades na forma como está constituída a contratação de pessoal para atender a Educação Especial, enquanto política pública, tais como profissionais de apoio, intérpretes de Libras, professores especializados e outros técnicos essenciais ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Atualmente, a forma de contratação de profissionais para trabalhar diretamente com os alunos da Educação Especial ocorre por meio de concurso, processo seletivo ou terceirização. O concurso público depende de aprovação do Congresso para criação de vagas, e o processo seletivo precisa de autorização do Ministério da Educação e do Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos; fazendo com que a maior parte da força de trabalho que atualmente atende a Educação Especial no Ifes seja contratada por meio de terceirização, em que, por meio de uma licitação pública, uma empresa especializada é declarada vencedora e, mediante assinatura de contrato com o Ifes, disponibiliza a mão de obra que foi objeto do edital.

O grande desafio da terceirização, de acordo com os pesquisados, é a descontinuidade (rodízio) do profissional no atendimento ao aluno; a dificuldade de gerenciamento das empresas contratadas; e a insuficiência de recursos para licitar e contratar os serviços necessários. As obrigações de quitação das despesas oriundas das contratações realizadas pelo formato da terceirização são do gestor do Ifes, que utiliza o orçamento das despesas discricionárias disponibilizadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), aprovada pelo Congresso Nacional. Esse é um grande impasse, tendo em vista que o gestor não pode contratar tudo o que precisa, mas apenas o que tem orçamento disponível para fazer, o que tem se revelado insuficiente.

A contratação por concurso público ou processo seletivo também apresenta desafios, de acordo com os participantes da pesquisa. A Tabela 1 demonstra a percepção dos gestores de pessoas dos *campi* do Ifes sobre

essas duas possibilidades legais de contratação vigentes no ordenamento jurídico brasileiro.

**Tabela 1 – Triangulação dos prós e contras no formato de contratação de pessoas para atendimento da Educação Especial**

| Formato           | Prós                                                                                                                                                                                                                                                       | Contra                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concurso Público  | Continuidade do vínculo com o estudante (P01GP, P04GP, P05GP);<br>Estabilidade e compromisso institucional do profissional concursado (P01GP, P03GP);<br>Vínculo permanente favorece o planejamento pedagógico e a permanência do estudante (P04GP, P05GP) | Risco de ociosidade quando não houver demanda contínua (P02GP);<br>Rigidez do concurso para perfis específicos, como cuidadores ou intérpretes com formações muito direcionadas (P01GP e P02GP);<br>Tempo e complexidade do processo de provimento, dificultando respostas rápidas às demandas (P01GP) |
| Processo Seletivo | Agilidade no provimento de vagas (P01GP, P03GP, P05GP);<br>Versatilidade e flexibilidade conforme demanda (P02GP, P04GP);<br>Simplicidade do processo administrativo comparado ao concurso público (P01GP, P05GP)                                          | Vínculo precário e temporário, que dificulta continuidade do atendimento (P01GP, P04GP);<br>Alta rotatividade e riscos de descontinuidade (P03GP);<br>Menor compromisso institucional e formativo (P01GP)                                                                                              |

**Fonte: Autores**

A legislação vigente, especialmente a Lei nº 8.745/1993, que é a legislação que ampara a contratação por meio de processo seletivo é insuficiente para atender as demandas da Educação Especial no Ifes, conforme declara o participante P01GP:

A redação do inciso XII do art. 2º da Lei nº 8.745/1993 apresenta avanços ao permitir a contratação temporária de profissionais especializados para o atendimento a pessoas com deficiência em instituições federais de ensino. No entanto, sua adequação e suficiência para atender plenamente às demandas da educação especial podem ser questionadas por alguns fatores: – Falta de especificidade sobre os profissionais; Dependência de regulamentação específica; Limitação ao público-alvo; Princípio da continuidade do serviço público; Dependência de Código de Vaga; Restrição Orçamentária; Autorização Ministerial. Ou seja, mesmo havendo previsão legal, a efetivação dessas contratações não é simples, pois envolve diversos trâmites administrativos e limitações orçamentárias. Esse contexto reforça a necessidade de planejamento institucional e de políticas públicas

mais eficazes para garantir o atendimento contínuo aos estudantes com deficiência. Portanto, embora o dispositivo seja um avanço, ele pode ser considerado insuficiente para atender de maneira ampla e eficiente às necessidades da educação especial. Uma revisão legislativa poderia ampliar seu escopo, detalhar melhor os profissionais a serem contratados e garantir maior estabilidade no atendimento às pessoas com deficiência (PO1GP, 2025).

### 4.3 Infraestrutura

A análise de conteúdo das respostas dos gestores administrativos do Ifes (PXGA) revelou que os principais desafios enfrentados para a efetivação da Educação Especial decorrem da insuficiência de recursos orçamentários e humanos, da precariedade da infraestrutura física, da rigidez normativa e da baixa capacitação institucional. As demandas não atendidas, majoritariamente relacionadas à contratação de profissionais especializados e adaptação de espaços, reforçam as críticas de Lehmkuhl (2018) sobre a dificuldade das instituições em operacionalizar a inclusão sem um suporte orçamentário e estrutural específico. As sugestões de mudanças legislativas e normativas internas evidenciam a percepção dos gestores de que a inclusão depende, além de vontade política, de ajustes legais que favoreçam respostas mais céleres e adequadas às demandas, como discutido por Rebelo et al. (2017).

Enquanto a problemática para a contratação de profissionais para atender a Educação Especial é compreendida na categoria de políticas públicas, por ser interpretada como uma deficiência normativa, a falta de investimento para infraestrutura carece de um olhar sob um ponto de vista exclusivo. A primeira (contratação de profissionais da Educação Especial) tem-se por obrigatória e, portanto, deve ser gerenciada pela própria União, o Estado; o segundo (infraestrutura), ainda que com relação íntima na execução da política pública, decorre de atos de gestão dos administradores do Ifes, que precisam de investimento da União para realizarem o que for preciso na adequação das estruturas e infraestruturas dos *campi*.

A análise revelou que a infraestrutura dos *campi* do Ifes permanece deficitária, sendo apontada como fator limitador da permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em todos os grupos surgem menções a prédios antigos, ausência de banheiros adaptados e falta de recursos tecnológicos assistivos. Essas limitações estruturais impactam diretamente a equidade no processo educacional, contrariando princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A análise de conteúdo revelou uma clara convergência entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos mobilizados nesta pesquisa. Os desafios da Educação Especial no Ifes emergem como categorias temáticas organizadas que permitem inferir a existência de um descompasso estrutural entre o comando legal e os meios institucionais de execução. Essa constatação reforça a necessidade de revisão dos mecanismos de financiamento, contratação e estruturação dos *campi* para que a política de inclusão deixe de ser um ideal normativo e se torne uma realidade concreta nas instituições da Rede Federal.

A análise dos dados coletados junto aos gestores do Ifes revelou um cenário desafiador para a efetiva implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os resultados demonstraram que, apesar dos avanços normativos e dos esforços institucionais, ainda existem barreiras significativas que dificultam a plena efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Entre os principais entraves identificados, destacam-se a insuficiência de recursos financeiros específicos, as dificuldades normativas e administrativas para a contratação de profissionais especializados e a precariedade da infraestrutura de acessibilidade. A pesquisa evidencia que a inclusão educacional não pode se limitar ao cumprimento formal de dispositivos legais, exigindo, para sua concretização, políticas públicas que garantam financiamento adequado, normativas flexíveis que atendam à dinâmica das necessidades escolares e a transformação cultural dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

## 5 Considerações Finais

Uma educação verdadeiramente inclusiva implica a necessidade de uma revisão crítica dos paradigmas educacionais tradicionais, assumindo-se a diversidade como valor e princípio estruturante das práticas pedagógicas e administrativas. Assim sendo, a superação dos desafios identificados neste trabalho passa pela adoção de políticas institucionais mais assertivas e articuladas, pela sensibilização da comunidade escolar, pelo fortalecimento dos NAPNEs enquanto espaços estratégicos de apoio e por um compromisso político consistente, bem como por uma gestão administrativa mais participativa.

Ao se constituir política pública, a Educação Especial passa a transitar os espaços das instituições de ensino – “o chão da escola” – e é nesse movimento que se descobre/comprova que a teoria só afeta a vida das pessoas no

momento em que é incorporada nas ações diárias do fazer/ser. É na prática que se valida, se reformula ou se reprova uma ideia. E a prática da Educação Especial tem instigado os gestores administrativos do Ifes a promover um novo debate na reformulação dessa teoria, não no sentido de invalidá-la em seu princípio, que é a universalização da educação, mas para que sejam repensados/replanejados os instrumentos/elementos necessários que estão, em sua inexistência, impossibilitando que os efeitos práticos desejados da teoria sejam efetivamente reverberados na vida das pessoas (público-alvo da Educação Especial).

Falta, na prática da Educação Especial, o investimento devido do Estado para que sua própria vontade seja levada a efeito. Diz o Estado: “Haja Educação Especial!”, e, diferentemente do “Haja Luz” no mito da criação, a Educação Especial não veio a existir do nada; é necessário que o poder público se volte para sua própria ordem, ponha a mão na massa e dê às suas instituições meios e condições de implementar sua vontade, do contrário, a teoria jamais encontrará a prática.

O investimento por parte do Estado envolve ele assumir, no caso do Ifes, duas responsabilidades: uma exclusiva e outra complementar. A responsabilidade exclusiva deve se dar pela garantia na contratação dos profissionais que vão atuar na Educação Especial, retirando do gestor da instituição local esse ônus que não lhe pertence; enquanto a responsabilidade complementar deve ocorrer pela disponibilização de recursos orçamentários às instituições de ensino, de forma que os gestores possam administrar as unidades, realizando as devidas contratações (bens e serviços) e gerenciando as demandas complementares oriundas da efetiva execução da Educação Especial.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação inclusiva no Ifes exige a conjugação de esforços do poder público e da sociedade civil, num movimento para transformar os discursos e as diretrizes em ações concretas, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito de seus educandos.

## Referências

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. Revisão da tradução de Luís Armando Gandin. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

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

BORTELO, Edivaldo Jose; MANTOAN, Maria Teresa Egler; KASSAR, Monica De Carvalho M.; FONTA, Maria Del Pilar Gonzalez; GANDARA, Mari; SIMÕES, Regina; LOPES, Luciane. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 8 ed. Editora Vozes. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2020.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1993.

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 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 11.892/2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. Lei 12.711/2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei 13.005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei 13.146/2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto 6.949/2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de agosto de 2009.

FACHIN, Zulmar. **Fragmentos de Teoria do Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de Educação Especial e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 101-120, jan.-mar. 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes (ISSN 0100-3262). v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWNt6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 51-68, 2018. Acesso em: 20 Set. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Educação Especial brasileira: disputas e embates na política nacional de educação especial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Acesso em: 20 Set. 2024.

LEHMKUHL, Marcia de Souza. **O movimento apaeano e as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. XII ANPED SUL: educação, democracia e justiça social. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê??** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Vinícius Assarisse. **O financiamento da educação no brasil na lógica do Banco Mundial**: Bases econômicas e suas críticas. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba-SP, 2019, 134p.

MENDES, E. G. (2019). **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Tradução. São Paulo: Summus, 1992.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. **A escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil**. 2017. Acesso em: 20 Set. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. Universidade Federal de São Carlos. 2022.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO (1996)

# CAPÍTULO 10

## ENSAIO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO IFES *CAMPUS* VIANA

Sérgio Taquini  
Tatiana Polliana Pinto de Lima

### 1 Contextualização Introdutória

A avaliação da aprendizagem sempre me inquietou. Atuei como professor de Geografia na rede estadual de educação do Espírito Santo e, nos últimos treze anos, atuo como técnico em assuntos educacionais em coordenadorias pedagógicas na rede federal de educação do mesmo estado. Em minha prática, percebi que ir além das notas e provas representava um desafio constante. Como transformar a avaliação em uma ferramenta que realmente apoiasse o crescimento dos estudantes? Essa pergunta, nascida da experiência na educação, levou-me a buscar respostas mais profundas.

Movido pelo desejo de entender a complexidade da avaliação, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. Aqui, tenho a oportunidade de investigar o tema academicamente, sem perder de vista a realidade da escola em que trabalho, Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes *Campus* Viana, onde a avaliação ganha vida, com todas as suas complexidades e possibilidades.

Neste estudo, trago não apenas referências teóricas, mas também as vozes de professores que se questionam diariamente: como avaliar de forma significativa? Como fazer da avaliação um caminho para a aprendizagem, e não apenas um ponto final? São essas reflexões, entre a teoria e a prática, que vou compartilhar a seguir.

O acompanhamento das práticas avaliativas no Ifes *Campus* Viana evidenciou um descompasso entre os princípios da avaliação formativa<sup>1</sup> e sua efetiva implementação em sala de aula. Essa discrepância tem gerado insatisfações tanto entre professores quanto estudantes em relação aos resultados das avaliações, e aponta para a necessidade não apenas de diagnosticar o problema, mas de analisá-lo criticamente, com base em referenciais teóricos e metodológicos consistentes, para então propor caminhos de superação.

Os estudantes do curso técnico de logística integrado ao ensino médio articulam críticas ao processo avaliativo ao dizerem que consideram as provas desproporcionalmente difíceis, relatando que os instrumentos de avaliação frequentemente exigem conhecimentos não abordados de forma suficiente durante as aulas. “Estudamos os conteúdos, mas as questões parecem testar outra coisa<sup>2</sup>”, é uma queixa recorrente que evidencia uma ruptura na comunicação pedagógica. Essa situação tem gerado nos alunos sentimentos de injustiça e desmotivação, pois seus esforços de aprendizagem não se refletem nos resultados obtidos.

Por outro lado, alguns docentes<sup>3</sup> expressam frustrações que revelam um dilema profissional profundo: mesmo após se dedicarem cuidadosamente ao planejamento das aulas e à elaboração de instrumentos avaliativos, depa-ram-se com resultados abaixo das expectativas pedagógicas.

Essa dissonância gera um sentimento de impotência, pois questiona a eficácia de suas estratégias de ensino e, em última instância, sua própria capacidade de mediar a aprendizagem. Muitos professores expressam perplexidade diante desse fenômeno, conforme descreve a professora Maria Estella de Novaes (2025): “[...] preparamos avaliações alinhadas aos conteúdos ministrados, mas os resultados insatisfatórios persistem”.

Aqui, um adendo: no presente estudo, os nomes dos professores entrevistados foram substituídos pelos pseudônimos Rubem Braga, Maria Estella de Novaes, Milton Santos, Maria da Penha Fonseca, José Pacheco e Aldaíza Spozati, uma homenagem a educadores que tiveram grande contribuição na educação capixaba. Cumpre destacar que a substituição dos nomes por

---

1 A avaliação formativa acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo retornos contínuos para que professor e aluno possam aperfeiçoar suas práticas. Seu objetivo principal não é atribuir notas, mas promover a efetiva aprendizagem (Hadji, 2001).

2 Relatos de estudantes do curso Técnico de Logística Integrado ao Ensino Médio do IFES *Campus* Viana que procuram atendimento e orientação na Coordenadoria Pedagógica.

3 Relatos de professores do curso Técnico de Logística Integrado ao Ensino Médio do IFES *Campus* Viana manifestados durante as reuniões pedagógicas.

pseudônimos atende à Lei nº 14.874/2024, que regulamenta pesquisas com seres humanos. Essa proteção é fundamental para garantir a autenticidade dos depoimentos, já que os professores puderam falar livremente, sem receio de identificação, enriquecendo assim a qualidade dos dados coletados.

Retomando a caracterização do ambiente estudado, no Ifes *Campus* Viana, a educação profissional no Curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio demanda uma abordagem avaliativa que supere a avaliação meramente técnica, incorporando competências essenciais para o mundo do trabalho e para a cidadania. Isso inclui: competências técnicas operacionais, como gestão de estoques e planejamento de transportes; habilidades analíticas, como capacidade de resolver problemas complexos; competências socioemocionais, como trabalho em equipe e comunicação eficaz; consciência socioambiental, relacionada à logística sustentável; e autonomia e proatividade, necessárias para a tomada de decisões em ambientes dinâmicos.

Essa perspectiva de desenvolvimento de competências está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Brasil, 2012), que enfatizam o desenvolvimento das competências e habilidades integrais, preparando os estudantes não apenas para o mercado, mas para uma atuação crítica e cidadã no campo da logística.

Essa exigência de articulação do desenvolvimento pleno do estudante com as demandas concretas do mundo do trabalho confere à avaliação da aprendizagem um caráter singular, no qual se espera que os instrumentos avaliativos sejam capazes de aferir simultaneamente domínios técnicos específicos e habilidades transversais essenciais para o exercício profissional e cidadão.

Posto isso, o presente capítulo tem como finalidade examinar as percepções docentes sobre os processos avaliativos no âmbito do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Ifes *Campus* Viana, estabelecendo um diálogo com os autores de referência que fundamentam esta investigação.

A pesquisa que está em desenvolvimento e que deu origem a este capítulo, cujo título é “Tessituras na Construção de uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica: A Avaliação da Aprendizagem em Pauta”, trata-se de um estudo aplicado, de abordagem qualitativa, alicerçado em algumas propostas pedagógicas voltadas para a formação integral dos educandos.

Como instrumento metodológico, optou-se por entrevistas semiestruturadas com professores do Curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio do Ifes *Campus* Viana. Foram conduzidas seis (06) entrevistas individuais com docentes, organizadas em dois grupos distintos – área técnica

e núcleo comum – conforme a classificação adotada no Projeto Político-Pedagógico do curso.

## **2 Entre muitas perspectivas: Um recorte teórico sobre avaliação da aprendizagem**

Antes de abordar as concepções teóricas sobre avaliação da aprendizagem, é fundamental reconhecer seu embasamento normativo: a LDB (Lei nº 9.394/1996), a BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2021) estabelecem a necessidade de avaliações formativas e contextualizadas, posição reforçada pelo Regulamento Didático do Ifes *Campus* Viana (2020), que prevê avaliações processuais e diagnósticas (Art. 69-70), embora sua efetiva implementação ainda encontre obstáculos na prática institucional.

Na prática, os principais desafios incluem a resistência dos docentes em adotar novos paradigmas avaliativos – algo que observei ao orientar professores sobre questões avaliativas –, a falta de formações no Ifes especificamente sobre avaliação e a rigidez dos sistemas burocráticos, que privilegiam avaliações somativas em detrimento das avaliações formativas. Exemplificando, pode-se citar a obrigatoriedade de notas semestrais nos cursos de ensino médio técnico, que cria um dilema prático para docentes que desejam adotar avaliações mais processuais.

Esse conflito também se manifesta na dificuldade de conciliar sistemas burocráticos, que demandam lançamentos periódicos em escalas numéricas, com práticas avaliativas centradas no desenvolvimento contínuo do aluno.

Enquanto a avaliação formativa pressupõe feedbacks constantes e instrumentos diversificados (como portfólios e rubricas descritivas), a estrutura atual reduz o processo a momentos pontuais de mensuração. O resultado é uma dissonância entre o potencial transformador da avaliação e sua aplicação real em sala de aula.

Para reduzir esse hiato, seriam necessários ajustes normativos que flexibilizem os critérios de registro, permitindo a coexistência de notas somativas com mecanismos qualitativos. Além disso, uma formação docente mais crítica poderia ajudar a traduzir princípios teóricos em estratégias viáveis, mesmo dentro das limitações institucionais. O desafio, portanto, não é apenas adaptar práticas, mas repensar as próprias estruturas que as sustentam,

transformando a avaliação de um instrumento de controle em uma ferramenta efetiva de aprendizagem.

Apoiado, mas não necessariamente limitado pelo amparo normativo discutido acima, parto aqui para uma análise dos autores clássicos e contemporâneos que discutem a educação por meio de análises sobre os processos avaliativos da aprendizagem, a fim de sustentar a discussão teórica sobre as percepções docentes acerca da avaliação.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento formativo e contínuo, cuja finalidade é diagnosticar dificuldades de aprendizagem e orientar estratégias pedagógicas para sua superação. Esse desafio torna-se evidente quando os estudantes do Ifes Viana relatam dedicar-se aos estudos, mas não alcançam os resultados esperados nas avaliações.

Para superar esse desafio, é fundamental repensar a avaliação como parte integrante e contínua do processo de ensino-aprendizagem. Como alerta Luckesi (2011), quando a avaliação se limita a classificações punitivas, ela perde sua função educativa.

Em vez de um momento pontual de verificação, ela deve assumir um caráter diagnóstico, utilizando instrumentos diversificados que identifiquem as dificuldades dos estudantes de forma oportuna, permitindo intervenções pedagógicas imediatas.

Paralelamente, é essencial orientar os alunos na adoção de metodologias de estudo eficazes, substituindo abordagens passivas, como a memorização superficial, por técnicas ativas que favoreçam a compreensão crítica e a aplicação do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem cumpre um duplo papel (Luckesi, 2011): (1) como ferramenta de apoio ao educando em sua autoconstrução, promovendo aprendizagens significativas; e (2) como instrumento de reflexão para o educador sobre sua prática docente. O autor ressalta que uma avaliação verdadeiramente formativa deve servir tanto para diagnosticar o desenvolvimento do aluno quanto para redirecionar as estratégias de ensino. Ela permite ao professor avaliar não apenas o desempenho do aluno, mas também a eficácia de suas estratégias pedagógicas e dos recursos empregados, transformando-se em um contínuo processo de aperfeiçoamento mútuo.

Outro aspecto fundamental é garantir um alinhamento consistente entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e os critérios de avaliação, assegurando que as provas e trabalhos realmente mensurem as habilidades que se pretende desenvolver. Além disso, o feedback deve transcender a simples atribuição de notas, transformando-se em um processo reflexivo

que indique aos estudantes não apenas seus erros, mas também caminhos concretos para superá-los.

Essa perspectiva resgata o princípio luckesiano de que a avaliação deve ser primordialmente um instrumento de acompanhamento e crescimento, e não apenas de mensuração pontual. A superação das dificuldades identificadas exige, portanto, uma reestruturação das práticas avaliativas, tornando-as mais dialógicas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Outro referencial teórico que contribui para esta análise é a perspectiva de Hadji (2001) sobre a avaliação da aprendizagem, cujos estudos apresentam uma perspectiva utópica, porém promissora. O autor propõe um modelo ideal de avaliação que integra três dimensões essenciais – diagnóstica, prognóstica e formativa –, colocando-se efetivamente a serviço tanto dos alunos quanto dos professores. As três dimensões apontadas por Hadji (2001) são:

1. **Avaliação Diagnóstica:** realizada no início do processo de ensino, tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios, as dificuldades e as potencialidades dos alunos, permitindo ao professor adequar suas estratégias pedagógicas.
2. **Avaliação Prognóstica:** relaciona-se à previsão de resultados futuros, buscando antever as possibilidades de aprendizagem do aluno com base em seus desempenhos anteriores. Embora menos discutida na prática escolar, é útil para orientar o planejamento de médio e longo prazo.
3. **Avaliação Formativa:** ocorre de maneira contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo feedbacks constantes para que tanto o professor quanto o aluno ajustem suas ações. Seu foco não é classificar, mas melhorar a aprendizagem.

Para Charles Hadji (2001), a avaliação formativa é uma proposta quase utópica por exigir a superação da cultura tradicional de avaliação, centrada em julgamentos e hierarquias. Em *Avaliação Desmistificada*, ele defende que a avaliação deve ser uma “escuta pedagógica”, na qual o professor interpreta as necessidades do aluno para promover seu progresso, indo além da simples mensuração de resultados. Apesar de reconhecer os desafios impostos por estruturas burocráticas e por uma sociedade competitiva, Hadji enxerga na avaliação formativa um potencial transformador, pois coloca a aprendizagem

no centro do processo educativo, convertendo-a em ferramenta de emancipação, e não de controle.

Assim, embora sua proposta possa parecer distante da realidade atual, ela serve como um horizonte a ser perseguido, incentivando educadores a repensarem suas práticas em direção a uma avaliação mais justa e significativa.

Essa discussão teórica ganha especial relevância ao analisarmos o papel da avaliação na educação profissional. Nesse contexto, Perrenoud (1999, p. 92) adverte que “a mudança de paradigma avaliativo encontra resistências na cultura escolar estabelecida”, apresentando problemas na relação entre abordagens tradicionais e as perspectivas formativas que se manifestam no dia a dia das escolas.

Para compreender melhor os desafios de ensinar e avaliar em instituições como o Ifes *Campus* Viana, cuja cultura avaliativa é historicamente marcada pelo tecnicismo<sup>4</sup>, propomos um diálogo teórico entre as perspectivas de Perrenoud (2000) e Kuenzer e Moraes (2005). Este debate simulado nos permitirá confrontar duas abordagens sobre avaliação educacional e analisar criticamente a relação da avaliação da aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências no educando e da integração entre a formação técnica e a formação humanística de forma indissociável na educação profissional. Vejamos:

Perrenoud (2000): A avaliação deve ter um caráter finalístico, orientado para o desenvolvimento de competências práticas, ou seja, a capacidade de mobilizar conhecimentos para agir eficazmente em situações reais.

Kuenzer e Moraes (2005): Concordamos que a avaliação precisa ir além da mensuração de habilidades técnicas, mas questionamos: competências para quê? É preciso articular a formação técnica com a humana, superando a herança tecnicista que fragmenta o sujeito.

Perrenoud (2000): Minha concepção de competência não se reduz ao tecnicismo. Agir eficazmente exige também julgamento, ética e adaptação a contextos, dimensões humanas intrínsecas à prática.

---

4 As escolas técnicas federais, cuja origem remonta à criação das “escolas de aprendizes artífices” pelo Decreto nº 7.566 de 1909 (BRASIL, 1909), consolidaram-se ao longo do século XX como espaços de formação alinhados às correntes tecnicistas de ensino. Essas instituições, incluindo o IFES *Campus* Viana, tradicionalmente priorizam, nas palavras de Kuenzer (2000, p. 112), “uma educação voltada para a eficiência prática, com metodologias centradas no desenvolvimento de habilidades técnicas específicas para o mundo do trabalho”. Essa característica remonta ao modelo pedagógico que, segundo Frigotto (2008), articulava educação e produção, preparando trabalhadores para o sistema industrial.

Kuenzer e Moraes (2005): Exato! Mas isso demanda romper com avaliações padronizadas. A prática cotidiana dos educadores deve incluir processos avaliativos que problematizem as finalidades sociais dessas competências.

Nesse diálogo simulado, é possível inferir que nos estudos de Perrenoud (2000) e Kuenzer e Moraes (2005) ambos estabelecem um diálogo fundamental sobre os propósitos da avaliação educacional. Enquanto Perrenoud defende que a avaliação deve assumir um caráter finalístico, orientado para o desenvolvimento de competências práticas, entendidas como “a capacidade de agir eficazmente em situações reais, mobilizando conhecimentos sem se limitar a eles”, percebe-se que essa perspectiva já avança em relação a modelos tradicionais ao vincular aprendizagem e ação contextualizada.

Contudo, Kuenzer e Moraes (2005) problematizam essa visão, argumentando que é preciso superar os resquícios do modelo tecnicista, que fragmenta a formação. Para as autoras, a avaliação deve articular competências técnicas e humanas integralmente, incorporando uma dimensão política e social frequentemente negligenciada. Elas destacam que esse desafio se concretiza no cotidiano escolar, onde os educadores precisam desenvolver instrumentos avaliativos que considerem tanto a eficiência prática quanto os fins sociais da educação.

Perrenoud (2000), por sua vez, poderia rebater que sua concepção de competência já incorpora dimensões humanas como ética, julgamento e adaptabilidade, que são inseparáveis das competências. No entanto, reconheceria que operacionalizar essa visão ampla exige superar avaliações padronizadas.

Continuando nesse exercício de reflexões sobre as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, encontro na teoria de Jussara Hoffmann (2005) um importante alicerce teórico sobre a avaliação da aprendizagem. Sua perspectiva avaliativa avança decisivamente na superação da lógica classificatória, tão arraigada na educação tradicional, que reduz o processo educativo a meros números. Essa abordagem representa outro olhar paradigmático, deslocando o eixo da mensuração quantitativa para uma mediação qualificada da aprendizagem.

Como enfatiza Hoffmann (2005, p. 45) em *Avaliação Mediadora*, “avaliar não é classificar, mas interpretar e intervir” (Hoffmann, 2005, p. 45). Essa máxima sintetiza o cerne de uma prática avaliativa verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, que considera não apenas os resultados, mas todo o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

O princípio fundamental da avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2014), reside na compreensão de que o ato de avaliar deve ser, antes de tudo, um processo dialógico e contínuo. O referido autor argumenta ainda que a verdadeira avaliação ocorre quando o educador consegue enxergar além dos erros, identificando os processos de pensamento do aluno e utilizando essas informações para planejar intervenções qualificadas” (Hoffmann, 2014, p. 32).

Essa teoria de Hoffmann (2014), particularmente, dialoga com a minha concepção de avaliação, pois, enquanto instrumento diagnóstico e prognóstico, o ato avaliativo vai além de identificar o estado atual do aprendizado (diagnóstico), projetando também caminhos para potencializá-lo (prognóstico). Como destaca Luckesi (2011, p. 67), “a avaliação só cumpre sua função social quando se converte em ferramenta de compreensão e superação dos desafios de aprendizagem”. Essa abordagem, portanto, transcende a verificação de acertos e erros, assumindo um caráter reflexivo, orientador e contínuo.

As reflexões até aqui desenvolvidas demonstram que, em vez de uma avaliação pontual e classificatória, é possível reconceituá-la como componente orgânico e indissociável do processo educativo. Três pilares sustentam essa abordagem: (1) a observação atenta e sistemática; (2) a interpretação qualificada das produções discentes; e (3) a intervenção pedagógica tempestiva e adequada às necessidades identificadas.

A autora critica vigorosamente os modelos tradicionais de avaliação, que denomina como “classificatórios”, por reduzirem a complexidade do aprender a meros números ou conceitos. Em contrapartida, propõe que o registro avaliativo deve ser um retrato dinâmico do percurso do educando, capaz de revelar tanto seus avanços quanto os desafios ainda não superados, sempre numa perspectiva de potencialidade e não de fracasso” (Hoffmann, 2008, p. 78).

Na prática docente, essa abordagem se materializa por meio de instrumentos diversificados que privilegiam a análise qualitativa, tais como portfólios, registros descritivos e observações sistemáticas. Hoffmann (2005) alerta, no entanto, que a simples adoção de novos instrumentos não garante uma avaliação mediadora, pois é fundamental que haja uma mudança na postura do educador, que deve assumir um papel de investigador atento aos processos de aprendizagem.

A relevância dessa teoria para a educação contemporânea reside em sua capacidade de conciliar rigor pedagógico com respeito às individualidades. Como conclui Hoffmann (2014, p. 112), “avaliar mediando significa acreditar na educabilidade de todos, compreendendo que cada aprendiz tem seu ritmo e seu caminho, mas que todos são capazes de aprender quando adequadamente estimulados e acompanhados”.

As concepções teóricas discutidas oferecem um importante referencial para examinar as práticas pedagógicas no Ifes *Campus* Viana, onde se observam traços de propostas avaliativas distintas. Nas diferentes áreas do conhecimento, desde as disciplinas técnicas até as humanísticas, percebo abordagens diversas, pois, enquanto alguns docentes enfatizam competências operacionais específicas, outros priorizam a formação crítica, revelando o desafio constante de conciliar excelência técnica com formação cidadã.

Neste capítulo, proponho aprofundar a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, estabelecendo um diálogo entre as concepções teóricas analisadas e as percepções docentes observadas no Ifes *Campus* Viana. As análises foram realizadas a partir das entrevistas conduzidas durante a pesquisa “Tessituras na Construção de uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica: A Avaliação da Aprendizagem em Pauta”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo.

### **3 Análise das Percepções Docentes sobre Avaliação da Aprendizagem: Por uma Escuta Avaliativa**

A seguir, apresento as análises realizadas das percepções docentes coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no Ifes *campus* Viana, com professores que atuam no Curso Técnico de Logística Integrado ao Ensino Médio, a partir das questões: “Para você, o que é avaliar?” e “A avaliação da aprendizagem se restringe ao estudante?”

Posteriormente, essas concepções foram confrontadas com as teorias de Perrenoud, Hadji, Kuenzer e Moraes, Freire e Hoffmann, examinando como suas contribuições teóricas estabelecem um diálogo com as práticas docentes relatadas:

A avaliação é necessária, mas ao mesmo tempo é essencial que seja pensada de forma contextualizada com a realidade atual, aplicando os conceitos acadêmicos com nossa atualidade (Maria Estella de Novais, 2025. Informação verbal).

Vejo a avaliação como um processo contínuo e construtivo que vai além da simples atribuição de notas. Envolve observar e acompanhar o desenvolvimento, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. No Ifes *Campus* Viana, vejo a avaliação como uma ferramenta essencial

para promover o crescimento e aprimorar práticas, levando em consideração o ambiente colaborativo e próximo entre os profissionais (Rubem Braga, 2025. Informação verbal).

Avaliar, para mim, é muito mais do que atribuir notas. É um processo contínuo de acompanhamento e reflexão, que permite entender o desenvolvimento do estudante, identificar suas potencialidades e ajudá-lo a superar dificuldades. É uma ferramenta de construção do aprendizado, um diálogo entre professor, aluno e conhecimento (Milton Santos, 2025. Informação verbal).

A Professora Maria Estella de Novais (2025) afirma que “A avaliação é necessária, mas ao mesmo tempo é essencial que seja pensada de forma contextualizada com a realidade atual, aplicando os conceitos acadêmicos com nossa atualidade”. Essa declaração ressoa com as ideias de Perrenoud (1999), para quem a avaliação deve ser “uma prática reflexiva, que considere os contextos sociais e culturais dos alunos” (Perrenoud, 1999, p. 78). O autor critica modelos avaliativos descolados da realidade discente, reforçando que uma avaliação significativa exige adaptação às necessidades e vivências dos estudantes. Já o Professor Rubem Braga (2025) destaca que vê “a avaliação como um processo contínuo e construtivo que vai além da simples atribuição de notas. Envolve observar e acompanhar o desenvolvimento, identificando pontos fortes e áreas de melhoria” (Rubem Braga, 2025. Informação verbal).

Essa concepção alinha-se com Hadji (2001), que define avaliação como “um ato pedagógico em si mesmo, cujo objetivo é regular a aprendizagem” (Hadji, 2001, p. 32). Para o autor, a avaliação contínua permite intervenções pedagógicas mais eficazes, pois valoriza o progresso do aluno em vez de apenas resultados. O relato do docente ainda enfatiza o ambiente colaborativo no Ifes *Campus* Viana, reforçando a ideia de que a avaliação deve ser um processo coletivo e dialógico, tal como propõe Perrenoud (1999) ao defender a convalidação como estratégia formativa. Por fim, o Professor Milton Santos (2025) complementa, afirmando que: “Avaliar, para mim, é muito mais do que atribuir notas. É um processo contínuo de acompanhamento e reflexão, que permite entender o desenvolvimento do estudante, identificar suas potencialidades e ajudá-lo a superar dificuldades”.

Essa fala ecoa a visão de Hadji (2001, p. 45) sobre a avaliação formativa, que tem como foco “compreender para agir”, ou seja, utilizar os dados avaliativos para ajustar estratégias de ensino e promover avanços. Milton Santos (2025) ainda menciona a avaliação como “um diálogo entre professor,

aluno e conhecimento”, o que remete à noção de avaliação mediadora, proposta por Hoffmann (2005), em que o *feedback* constante e a participação ativa do aluno são centrais.

Os depoimentos dos professores sobre o que é o ato de avaliar demonstram uma prática avaliativa alinhada às tendências contemporâneas da pedagogia, que rejeitam modelos punitivos e fragmentados. Perrenoud e Hadji oferecem o suporte teórico para essa abordagem, ao defenderem uma avaliação contextualizada, contínua e reguladora, cujo objetivo último é a emancipação discente. As falas evidenciam que, quando a avaliação é concebida como instrumento de reflexão e não de julgamento, ela cumpre seu verdadeiro papel, que é a ressignificação da aprendizagem em um processo dinâmico e significativo.

Na continuidade das análises das percepções docentes, outra questão norteadora foi apresentada: “A avaliação da aprendizagem se restringe ao estudante?”. As respostas foram então cotejadas com as contribuições teóricas de Luckesi, Freire e Hoffmann, buscando identificar os diálogos entre as concepções teóricas e as práticas avaliativas relatadas pelos educadores, vejamos:

Não concordo com a assertiva, pois acredito que a avaliação seja necessária não apenas para o aluno, mas também é importante na condução do docente, que precisa ter uma perspectiva crítica, que permita que ele conheça o desenvolvimento dos alunos, identifique dificuldades e fortalezas, e avalie a eficácia das suas metodologias de ensino. A avaliação permite que o professor reflita sobre a sua prática e estabeleça uma coerência entre teoria e prática, necessário no processo ensino-aprendizagem do alun. (Maria da Penha Fonseca, 2025. Informação verbal).

Discordo. A avaliação da aprendizagem não se limita a avaliar apenas o estudante; ela também deve refletir sobre o processo de ensino, a qualidade das metodologias utilizadas e o ambiente de aprendizagem (José Pacheco, 2025. Informação verbal).

Discordo totalmente dessa ideia! A avaliação da aprendizagem vai além do estudante. Ela também avalia o processo de ensino, a metodologia do professor e até o ambiente educacional. É um espelho que reflete tanto o desempenho do aluno quanto a eficácia da minha prática como docente. Avaliar é um ato conjunto, um aprendizado mútuo (Aldaíza Spozati, 2025. Informação verbal).

A professora Maria da Penha Fonseca (2025) ao afirmar: “Não concordo com a assertiva, pois acredito que a avaliação seja necessária não apenas para o aluno(...)” permite inferir um diálogo com Luckesi (2011), para quem a avaliação deve ser compreendida como “um ato amoroso, acolhedor e investigativo” (Luckesi, 2011, p. 34), que envolve tanto o aprendiz quanto o educador em um processo de mútua formação. O autor defende que a avaliação deve servir como ferramenta de diagnóstico para o replanejamento constante da prática docente.

José Pacheco (2025), por sua vez, complementa: “Discordo. A avaliação da aprendizagem não se limita a avaliar apenas o estudante; ela também deve refletir sobre o processo de ensino, a qualidade das metodologias utilizadas e o ambiente de aprendizagem.” Esta perspectiva ecoa as ideias de Hoffmann (2005), que concebe a avaliação como “mediadora da aprendizagem” (Hoffmann, 2005, p. 45), onde o foco não está apenas no resultado, mas em todo o processo educativo, incluindo as estratégias pedagógicas e as condições institucionais que o permeiam. Para a autora, a avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre a prática docente e sobre as condições oferecidas pela instituição educacional.

Nas falas da professora Aldaíza Spozati (2025) há uma similaridade com as falas dos professores Maria da Penha Fonseca (2025) e José Pacheco (2025) quando reforça:

Discordo totalmente dessa ideia! A avaliação da aprendizagem vai além do estudante. Ela também avalia o processo de ensino, a metodologia do professor e até o ambiente educacional. É um espelho que reflete tanto o desempenho do aluno quanto a eficácia da minha prática como docente. Avaliar é um ato conjunto, um aprendizado mútuo.

Esta fala encontra paralelo no pensamento de Freire (1996), para quem “não há ensino sem aprendizagem e vice-versa” (Freire, 1996, p. 23), destacando o caráter dialógico e recíproco do processo avaliativo. O educador defende que a avaliação deve ser um momento de crescimento conjunto, em que educador e educando se transformam mutuamente.

Analisando as amostras das entrevistas acima, que realizei com os professores do Ifes *Campus* Viana, percebi traços de uma concepção de avaliação que se consolida como prática reflexiva e dialógica, em plena sintonia com os pressupostos teóricos de Perrenoud, Hadji, Hoffmann, Luckesi e Freire. Os depoimentos evidenciam que, para esses educadores, avaliar transcende

em muito a simples mensuração de resultados, configurando-se como um processo contínuo de (re)construção coletiva do conhecimento.

Como bem sintetiza Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si” (p. 79), princípio que se materializa nas falas docentes quando destacam o caráter bilateral da avaliação, que contempla simultaneamente o desenvolvimento discente e a prática pedagógica.

A convergência entre as percepções dos professores e os referenciais teóricos analisados aponta para três eixos fundamentais: a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens (Perrenoud, 1999), como ato mediador (Hoffmann, 2005) e como prática emancipatória (Freire, 1996). Particularmente significativa é a ênfase dada pelos entrevistados à dimensão contextual da avaliação, que ressalta a necessidade de articular os conteúdos acadêmicos com as realidades vivenciadas pelos estudantes do Curso Técnico de Logística, aspecto que encontra respaldo em Hadji (2001), quando defende uma avaliação “situada e significativa” (Hadji, 2001, p. 92).

Os dados coletados permitem inferir que, no contexto investigado, a avaliação da aprendizagem vem sendo concebida e praticada como um processo multidimensional, que envolve todos os atores educacionais em uma relação dialética de ensino e aprendizagem. Essa compreensão, como demonstraram as análises, não se restringe à verificação de resultados, mas se expande para abarcar a reflexão sobre metodologias, a adequação dos ambientes educacionais e, sobretudo, a transformação mútua de educadores e educandos, confirmando, assim, a premissa luckesiana de que “avaliar é, antes de tudo, compreender para intervir” (Luckesi, 2011, p. 145).

## **4 Conclusões Analíticas**

A jornada de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, iniciada com minhas inquietações como educador e aprofundada na pesquisa acadêmica, revela um cenário complexo e promissor. As vozes dos professores do Ifes *Campus* Viana, em diálogo com os referenciais teóricos, demonstram que a avaliação, quando compreendida como processo contínuo, reflexivo e dialógico, transcende sua função de instrumento de medida para se tornar uma ferramenta de crescimento mútuo entre estudantes e educadores.

Os depoimentos evidenciam um esforço coletivo para ressignificar a avaliação, mesmo diante de desafios como o descompasso entre ensino

e avaliação ou as dificuldades na implementação de práticas inovadoras. Toma-se consciência da complexidade do ato de avaliar, que demanda ir além das notas e considerar as múltiplas dimensões da aprendizagem e do ensino.

A pesquisa aponta possibilidades avaliativas diferentes das existentes, embora exija tempo, formação e, sobretudo, diálogo. As teorias de Perrenoud, Hadji, Hoffmann, Luckesi e Freire ecoam, ainda que incipientemente, nas práticas docentes, apontando caminhos para conciliar excelência técnica com formação humana integral.

Como proposta concreta, apresenta-se neste estudo a Produção Técnica-Tecnológica (PTT), um curso de extensão híbrido organizado em três eixos: epistemológico, com foco na transição para a avaliação formativa; metodológico, voltado para a construção colaborativa de instrumentos; e tecnológico, dedicado ao uso crítico de ferramentas digitais.

Do ponto de vista institucional, a PTT integra a formação de professores multiplicadores, combinando atividades presenciais e online, além de prever uma expansão adaptativa para outros *campi* e estudos longitudinais para mensurar impactos.

Mais do que um produto, a PTT consolida-se como processo contínuo de reinvenção das práticas educativas. Na síntese dos saberes coletivos e na superação do caráter técnico, transforma-se em ferramenta de ressignificação das culturas avaliativas, materializando o diálogo entre teoria e prática e fortalecendo o compromisso com uma avaliação emancipatória.

O caminho a seguir exige persistência, pois é preciso continuar investindo em uma avaliação que integre diagnóstico e ação, equilibrando justiça e exigência e que, sobretudo, acredite no potencial de cada estudante. Como destacam tanto os relatos docentes quanto os referenciais teóricos, quando assume caráter mediador, a avaliação deixa de ser fim em si mesma para tornar-se um potente agente de mudança na educação.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 10 de maio de 2021. **Dispõe sobre normas educacionais excepcionais**

**a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** Diário Oficial da União (DOU), Brasília, edição 87, seção 1, p. 31, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-10-de-maio-de-2021-318944272>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do ENEM 2022.** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 100, p. 1129-1152, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** Mito & Desafio. Mediação, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Regulamento da Organização Didática do Ifes.** Vitória: IFES, 2020. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_CS\\_65\\_2019\\_-\\_Anexo\\_-\\_Regulamento\\_da\\_Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Did%C3%A1tica\\_dos\\_Cursos\\_T%C3%A9cnicos\\_do>Ifes.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_65_2019_-_Anexo_-_Regulamento_da_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Did%C3%A1tica_dos_Cursos_T%C3%A9cnicos_do>Ifes.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

**Alfabetização dos Cursos Técnicos do Ifes.** Acesso em: 28 abr. 2025.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional.** Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. Avaliação: **Da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: entre duas lógicas. Genebra: Universidade de Genebra, 1999. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.htm](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.htm). Acesso em: 01 jun. 2025.



# **CAPÍTULO 11**

## **ENTRE BARREIRAS E OPORTUNIDADES: perfil socioeconômico de cotistas no ensino técnico integrado ao ensino médio – Ifes *Campus* Nova Venécia**

Gilmar de Faria Porcino  
Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
Jurandir de Almeida Araújo

### **1 Introdução**

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Nova Venécia, como parte da rede de instituições federais de ensino, tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino técnico integrado ao Ensino Médio de qualidade, especialmente para estudantes de famílias com menor poder aquisitivo. Através da política de cotas, busca-se garantir que estudantes oriundos de contextos sociais e econômicos desfavorecidos tenham a oportunidade de ingressar em cursos técnicos, rompendo barreiras históricas de desigualdade no acesso à educação.

Neste contexto, a realidade socioeconômica de estudantes cotistas do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, no Ifes *campus* Nova Venécia, é marcada por uma convivência constante entre barreiras e oportunidades. As barreiras enfrentadas por esses/as estudantes estão principalmente relacionadas à realidade socioeconômica de muitos/as deles/as, que provêm de famílias de baixa renda e, muitas vezes, de áreas periféricas, além de enfrentarem o preconceito e o racismo estrutural que ainda persistem na sociedade e nas instituições de ensino. Essas dificuldades podem se manifestar em termos de acesso à infraestrutura de qualidade, limitações financeiras para a compra de materiais e transporte, ou até mesmo em questões emocionais

e psicológicas, como o enfrentamento de preconceitos. Além disso, o sistema educacional nem sempre está preparado para atender de forma eficaz às necessidades desses/as estudantes, o que aumenta as dificuldades durante a trajetória escolar – acesso e permanência.

Por outro lado, as oportunidades oferecidas pela política de Ação Afirmativa, como as cotas, têm um papel transformador na vida desses/as estudantes. O ingresso no Ifes, com a oferta de ensino técnico de qualidade, representa uma chance significativa de mobilidade social e profissional. O Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio permite que os/as estudantes não apenas se qualifiquem para o mundo do trabalho, mas também tenham a possibilidade de dar continuidade aos estudos na Educação Superior, ampliando suas perspectivas de futuro. Nesse contexto, apesar das barreiras enfrentadas, a política de cotas representa um importante mecanismo de inclusão educacional e reparação histórica, ao ampliar o acesso ao Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio e proporcionar uma oportunidade de superação das desigualdades. Ela contribui significativamente para a transformação das condições de vida dos/as estudantes e para a redução das disparidades sociais e educacionais no país.

Sob essa perspectiva, este estudo tem como objetivo analisar o perfil socioeconômico de estudantes cotistas matriculados/as no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *Campus* Nova Venécia, com base em dados provenientes de uma pesquisa mais ampla sobre a política de cotas na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio desenvolvida neste *campus*. Busca-se, assim, identificar as oportunidades encontradas e as barreiras enfrentadas por esses/as estudantes ao longo de seu percurso educacional.

Parte-se do pressuposto de que a análise dos perfis socioeconômicos e de seus impactos nos processos de escolarização desempenha um papel central nas ciências humanas, ao permitir a compreensão das múltiplas barreiras enfrentadas por estudantes de determinados grupos sociais e étnico-raciais no acesso e na permanência na educação. A esse respeito, Alves e Soares (2009) ressaltam a importância de se identificar as desigualdades socioeconômicas entre os/as estudantes, não apenas como forma de diagnosticar disparidades, mas também como subsídio para orientar e ampliar o debate em torno da política de ação afirmativa e das práticas de avaliação educacional.

No que se refere à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A produção dos dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário com estudantes

cotistas regularmente matriculados/as no período de 2019 a 2024, em que se buscou levantar informações sobre aspectos socioeconômicos, trajetórias educacionais, percepções sobre a política de cotas e os principais desafios encontrados durante o processo seletivo de acesso ao curso técnico escolhido.

A análise dos dados foi conduzida em conformidade com os princípios da Análise de Conteúdo delineados por Bardin (2015). Essa abordagem metodológica, caracterizada como uma técnica de pesquisa qualitativa, viabiliza a compreensão aprofundada da comunicação em suas múltiplas manifestações, englobando textos, imagens e demais formatos de informação. Notadamente difundida nas ciências sociais e humanas, essa metodologia se destaca por possibilitar uma análise sistemática e criteriosa do conteúdo, permitindo a identificação de significados subjacentes, padrões recorrentes e tendências emergentes que, à primeira vista, podem não ser perceptíveis.

## **2 Ação Afirmativa, política de cotas e o impacto na educação**

A política de cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, destina 50% das vagas em instituições federais de ensino a estudantes oriundos/as de escolas públicas, com critérios adicionais que incluem a renda familiar per capita igual ou inferior a 1 salário-mínimo, além de autodeclaração como pretos/as, pardos/as, indígenas ou pessoas com deficiência. Essa medida configura-se como fundamental para a redução das desigualdades no acesso ao Ensino Superior e ao Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Ao promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, a política busca enfrentar as barreiras estruturais que esses grupos enfrentam no sistema educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa do ponto de vista da diversidade e da inclusão.

A distribuição das vagas por meio das cotas pode ser entendida, portanto, como uma forma de equidade e de justiça social, que visa corrigir tanto desigualdades históricas quanto as que persistem na contemporaneidade. Nesse contexto, as cotas não apenas garantem oportunidades a grupos sociais e étnico-raciais que historicamente foram excluídos da educação e do mercado de trabalho, mas também promovem o reconhecimento de suas identidades, favorecendo a redistribuição de recursos e a ampliação do acesso a oportunidades essenciais para a plena participação na sociedade. Como afirma Fraser (2001, p. 231),

A “luta por reconhecimento” está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conflito político no final do século XX. Demandas por “reconhecimento da diferença” dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. Nestes conceitos “pós-socialistas”, a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal da mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política.

A partir desse ponto de vista, podemos fundamentar nossa análise na ideia de que a construção do perfil socioeconômico e étnico-racial dos/as estudantes não deve se limitar à mera consideração de aspectos econômicos, mas também integrar as profundas desigualdades históricas que caracterizam a formação socioespacial brasileira. Nesse sentido, é fundamental abordar as questões relacionadas à raça, classe, gênero e nível de escolaridade como fatores importantes para compreender as condições desiguais de acesso e permanência no sistema educacional, especialmente no contexto da política de cotas.

É justamente como resposta a essas desigualdades estruturais que surge a Política de Ação Afirmativa. Essa política e seus mecanismos, a exemplo das cotas, voltados para a inclusão de grupos historicamente discriminados, ganharam destaque no final do século XX, especialmente em um contexto de intensas reivindicações por direitos civis e igualdade de direitos e oportunidades. Seguindo essa perspectiva, como aponta Feres Júnior (2018, p. 14), “parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”.

De acordo com Silva Filho (2008), a política de ação afirmativa vai além de simples iniciativas de inclusão social e étnico-racial destinadas a grupos marginalizados. Na sua visão, essas ações envolvem o papel fundamental do poder público, que, por meio de políticas efetivas adotadas pelos governos, busca transformar realidades historicamente marcadas pela desigualdade. O autor argumenta que:

Essas políticas de ação afirmativa se apresentam como políticas públicas adotadas pelos governos, leis propostas nos legislativos, decisões judiciais, iniciativas de entidades da sociedade civil ou empresas, todas

essas com o objetivo de combater a discriminação historicamente construída contra determinados grupos sociais, minoritários ou majoritários na sociedade (Silva Filho, 2008, p. 12).

A inclusão de leis e decisões judiciais, como enfatizado por Silva Filho, ressalta a importância do suporte legal na efetivação da política de ação afirmativa, sublinhando a importância da ação coletiva e institucional na luta contra as desigualdades, destacando o papel fundamental do arcabouço legal na implementação de políticas que busquem corrigir injustiças estruturais. Tais ferramentas são essenciais para garantir que as políticas sejam implementadas de forma justa e eficaz, além de oferecer um mecanismo de proteção contra práticas discriminatórias. No entanto, embora o sistema jurídico e as políticas públicas tenham avançado na promoção dessa política, a realidade enfrentada pelos/as estudantes cotistas evidencia que, apesar do acesso ampliado, ainda existem grandes obstáculos para sua permanência e sucesso acadêmico.

As análises sobre os/as estudantes cotistas demonstram que, apesar dos avanços proporcionados pela política de ação afirmativa, a trajetória desses/as estudantes segue sendo impactada por fatores como a renda familiar, pertencimento étnico-racial, gênero, a falta de condições adequadas de moradia e as limitações no acesso a recursos educacionais. Essas dificuldades indicam a necessidade de medidas adicionais que não apenas garantam a entrada dos/as estudantes cotistas, mas também promovam condições que favoreçam sua permanência e desempenho escolar.

Assim, entender o perfil socioeconômico, étnico-racial e de gênero dos/as estudantes cotistas do Ifes – *Campus Nova Venécia* é fundamental não apenas para avaliar os impactos da política de cotas, mas também para identificar as estratégias necessárias para superar os desafios persistentes. Esse diagnóstico permite a construção de práticas educacionais mais eficazes e equitativas, que não apenas garantam o acesso, mas também promovam a permanência e o sucesso acadêmico desses/as estudantes, contribuindo para a consolidação de um ambiente educacional mais inclusivo e diverso.

### **3 Perfil dos/as Estudantes Cotistas do Ifes *Campus Nova Venécia***

O perfil dos/as estudantes cotistas do Ifes *Campus Nova Venécia* reflete a diversidade e as especificidades de grupos que, por meio da política de

cotas, buscam acesso à educação em uma instituição pública de qualidade. Para compreender esse perfil, é necessário analisar aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, considerando o contexto dessa política.

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 117 estudantes regularmente matriculados. Desses, 83 (70,94%) aceitaram responder o questionário, 14 (11,97%) se recusaram a responder e 20 (17,09%) não se pronunciaram, ausentando-se por decisão própria ou omissão. A faixa etária dos/as que responderam ao questionário variou entre 14 e 20 anos, sendo distribuída da seguinte forma: 2,5% tinham 14 anos, 42,2% tinham 15 anos, 13,3% tinham 17 anos, 13,3% tinham 18 anos, 4,8% tinham 19 anos e 1,2% tinham 20 anos.

Cabe destacar que os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foram concebidos com uma matriz curricular estruturada para ser integrada ao longo de um período de quatro anos. Essa configuração justifica a presença de estudantes na faixa etária de 19 a 20 anos no grupo analisado, sem que essa circunstância esteja relacionada a eventuais casos de reprovação. No contexto atual, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pelo Ifes *Campus* Nova Venécia possuem duração de três anos, em decorrência de um processo de reestruturação acadêmica que contribuiu para a redução da evasão de estudantes no quarto ano. Anteriormente, muitos/as estudantes optavam por realizar a prova do Encceja para obter o certificado de conclusão do Ensino Médio, o que frequentemente resultava no abandono do curso, acarretando um aumento significativo nos índices de evasão nesse período.

Em relação à identidade de gênero dos/as participantes, os dados revelaram uma predominância expressiva do gênero feminino, que corresponde a 80,7% dos respondentes, enquanto o gênero masculino representa 19,3% do total. Essa diferença significativa na representatividade de gênero entre os/as estudantes pode estar associada a fatores como as áreas de estudo, as características das turmas e os contextos culturais e sociais. Embora Santos (2014) observe que a ciência, influenciada por fatores históricos e culturais, reflete as dinâmicas de uma sociedade estruturada em bases sexistas, observa-se uma crescente abertura para a inserção feminina no meio universitário, resultado das transformações culturais e do aumento da oferta de vagas em instituições de ensino superior.

Desde a década de 1960, os papéis sociais atribuídos às mulheres têm passado por mudanças significativas, impulsionadas pelos grandes movimentos feministas da época, que promoveram transformações culturais e abriram espaço para uma maior participação feminina na sociedade

(Bertolini, 2002). Essas lutas foram essenciais para ampliar a presença feminina em diversas esferas da sociedade, promovendo mudanças culturais profundas e abrindo caminho para conquistas em direitos, representação e igualdade de oportunidades.

Os dados do IBGE (2025) revelam que as mulheres representam 51,8% da população brasileira. Essa predominância feminina também se reflete no ingresso em cursos técnicos do Ifes *Campus* Nova Venécia, onde 79,2% das estudantes pertencem a esse grupo.

Ao longo de várias décadas, a participação das mulheres na vida pública foi limitada, sendo elas historicamente associadas às responsabilidades domésticas e ao cuidado do lar e da família (Bertolini, 2002).

No que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, 49,4% dos/as participantes se autodeclararam pardos/as, 33,7% brancos/as e 16,9% pretos/as, com nenhum se identificando como indígena, o que evidencia os desafios históricos e estruturais que ainda limitam o acesso e a permanência de estudantes que se autodeclararam pretos/as em instituições federais. Embora as cotas sejam um mecanismo essencial para corrigir desigualdades históricas, os dados indicam que uma proporção significativa de cotistas se autodeclara como branca. Isso levanta reflexões sobre a dinâmica da autodeclaração e sua aplicação nas políticas de inclusão. Nessa direção, Carvalho (2020) e Felipe (2022) enfatizam a importância das comissões de heteroidentificação para validar as declarações raciais, prevenindo distorções na política de cotas. Munanga (2015) analisa como a ideologia do branqueamento é amplamente valorizada por uma parcela significativa da população negra, tornando mais difícil o desenvolvimento de uma identidade racial consolidada.

O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal de branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros (Munanga, 2015, p. 41).

A Lei nº 14.723/2023 orienta que candidatos/as concorram primeiramente em ampla concorrência antes de acessar as vagas reservadas. No

entanto, práticas como falsas autodeclarações configuram desvio de finalidade da política de ação afirmativa, gerando impacto negativo na inclusão de grupos vulneráveis (Dias; Tavares Júnior, 2018). Assim, este estudo reforça a importância de revisões nas políticas de autodeclaração e heteroidentificação, promovendo maior precisão nos critérios e maior eficácia na execução dessa política. Além disso, sugere a ampliação de debates sobre identidade étnico-racial no contexto acadêmico, com o objetivo de consolidar práticas e mecanismos que garantam equidade e justiça social.

Em relação aos meios de transporte utilizados, 60,2% dos/as participantes afirmaram utilizar o transporte público, enquanto 37,2% utilizam transporte particular. Outros meios, como ônibus escolar, motocicleta e transporte oferecido pela prefeitura, foram mencionados por apenas 1,2% dos/as respondentes cada. Não foram registrados deslocamentos a pé ou por bicicleta, o que sugere limitações na infraestrutura urbana e distâncias significativas entre as residências dos/as estudantes e o *campus*. Esses resultados destacam a importância de discutir políticas de transporte inclusivas e sustentáveis, a fim de atender às necessidades da comunidade acadêmica.

A legislação educacional brasileira estabelece a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização dos sistemas de ensino, incluindo a responsabilidade pelo transporte escolar dos/as estudantes da rede estadual (Lei 9.394/96, alterada pela Lei 14.862/2024). Essa cooperação é fundamental para promover a inclusão e a equidade educacional, especialmente quando considerada a expansão do transporte escolar para os Institutos Federais. Isso permite que estudantes em situação de vulnerabilidade econômica tenham acesso ao transporte necessário para a frequência escolar.

Quanto às principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao se prepararem para o processo seletivo, observa-se que as mais comuns estão relacionadas à falta de orientação (41%) e à falta de tempo para estudar (36,1%). Esses fatores representam os maiores desafios, indicando a necessidade de estratégias de apoio pedagógico, além de um diálogo com os/as responsáveis, com o objetivo de identificar as razões para a falta de tempo dedicado aos estudos. Também é importante discutir estratégias de organização do tempo que possibilitem aos candidatos/as uma melhor conciliação entre as atividades acadêmicas e outras responsabilidades. Além disso, a falta de material de estudo, indicada por 13,3% dos/as participantes, aponta para a importância de garantir acesso a recursos educacionais adequados.

Os índices residuais registrados nas demais opções indicam que, embora essas dificuldades estejam presentes, elas têm um impacto menor no preparo dos/as estudantes. Esses resultados reforçam a relevância de políticas institucionais voltadas para minimizar as barreiras enfrentadas na preparação para o processo seletivo.

Quando questionados sobre se conhecem alguém ou já enfrentaram discriminação ou preconceito por serem cotistas, 75,9% dos participantes afirmaram que não, enquanto 24,1% disseram que sim, mencionando ter passado por essa experiência ou conhecer colegas que passaram por situações semelhantes. Embora esse último percentual seja menor, ele representa um dado significativo, que exige atenção, pois evidencia desafios ainda presentes no ambiente acadêmico. Ademais, a proporção de cotistas que se autodeclararam brancos/as (33,7%) pode indicar que alguns optam por não se identificar como pardos/as ou pretos/as durante o processo de heteroidentificação, possivelmente devido a receios de preconceito ou discriminação.

Guimarães e Pinto (2016) apontam que a discriminação na sociedade brasileira é naturalizada e se manifesta de forma sutil nas práticas cotidianas, incluindo o ambiente escolar. Esse cenário destaca o papel das instituições de ensino na problematização dessas questões, a fim de evitar a perpetuação de preconceitos. Nesse sentido, é fundamental implementar ações institucionais que promovam a inclusão e o respeito à diversidade, assegurando um ambiente acolhedor para todos/as os/as estudantes cotistas, independentemente de sua autodeclaração étnico-racial.

Quanto à distribuição da renda mensal das famílias, a maioria possui uma renda entre 1 e 2 salários mínimos, representando 48,2% do total. Essa concentração pode refletir a realidade econômica de muitas dessas famílias, que se encontram em faixas salariais mais baixas. Além disso, 32,5% das famílias possuem uma renda entre 2 e 3 salários mínimos, indicando uma distribuição considerável nessa categoria. Apenas 7,2% afirmaram ter uma renda entre 4 e 5 salários mínimos, enquanto aqueles/as com mais de 5 salários mínimos representam uma parcela ainda menor, de 2,4%. Por outro lado, 9,6% indicam rendimentos abaixo de um salário mínimo, o que evidencia desafios financeiros enfrentados por uma parte significativa deles/as.

A análise conjunta dos dados sobre renda familiar e número de dependentes revela um cenário econômico que merece atenção. Ao cruzar os dados de 48,2% das famílias com renda entre 1 e 2 salários mínimos e 32,5% com renda entre 2 e 3 salários mínimos com a quantidade de pessoas que dependem dessa renda, nota-se que 69,9% das famílias sustentam entre

3 e 4 pessoas com esse montante, enquanto 16,9% sustentam entre 5 e 6 indivíduos. Esse quadro reflete um cenário desafiador, caracterizado pela predominância de famílias com rendimentos baixos e um elevado número de dependentes. A concentração de renda nas faixas mais baixas compromete a subsistência de muitos indivíduos, especialmente aqueles/as em núcleos familiares maiores.

Conforme o estudo de Fraser (2001), a interseção entre injustiças econômicas e culturais indica que coletividades bivalentes enfrentam simultaneamente exclusão financeira e falta de reconhecimento social. Nesse contexto, políticas públicas que conciliam redistribuição e reconhecimento são fundamentais para garantir maior equidade e inclusão social. Além disso, iniciativas governamentais, como bolsas estudantis, alimentação escolar e transporte gratuito, desempenham um papel essencial na permanência dos/as estudantes, evitando a evasão escolar decorrente de dificuldades financeiras. O estudo destaca, portanto, a importância de ações estruturadas para mitigar desigualdades e assegurar condições de vida dignas para as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No que diz respeito à relação entre a atividade laboral dos/as estudantes e sua contribuição financeira para o sustento familiar, 6% afirmam trabalhar em meio período, o que pode indicar a necessidade de complementar a renda familiar. Esse cenário levanta reflexões sobre as condições financeiras das famílias e os desafios enfrentados pelos jovens que precisam conciliar estudo e trabalho. Para muitos/as, essa realidade pode comprometer o desempenho escolar, reduzindo o tempo disponível para atividades acadêmicas e dificultando o acesso a oportunidades educacionais. Isso reforça a importância de políticas públicas que garantam apoio financeiro aos estudantes de baixa renda, permitindo-lhes concluir sua educação sem a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Assim, garantir a permanência dos alunos na escola não depende apenas de políticas de ingresso, mas também de medidas que viabilizem sua continuidade nos estudos.

A análise dos dados acerca do nível de escolaridade dos pais/mães ou responsáveis revela um panorama importante sobre a formação educacional das famílias. 37,3% concluíram o Ensino Médio, enquanto 18,1% possuem Ensino Superior completo. Por outro lado, uma parte significativa apresenta escolaridade limitada: 15,7% Ensino Fundamental incompleto e 8,4% com Ensino Fundamental completo. O baixo percentual com pós-graduação (7,2%) e mestrado (1,2%) indica que o acesso à educação superior ainda é restrito para muitas famílias. Além disso, a ausência de responsáveis

com doutorado evidencia desigualdades no acesso à educação ao longo das gerações. Esse contexto pode influenciar diretamente a trajetória dos/as estudantes, impactando suas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Na pesquisa intitulada *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, Henriques (2001) identificou que uma parcela significativa da diferença salarial entre brancos/as e negros/as, cerca de 55%, está diretamente relacionada à desigualdade no acesso à educação. Além disso, o estudo aponta que outra parte desse diferencial decorre do impacto histórico da discriminação educacional sofrida pelas gerações anteriores, refletindo-se nos filhos e perpetuando desigualdades ao longo do tempo.

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (Henriques, 2001, p. 26).

A análise dos dados sobre o nível de escolaridade dos pais/mães ou responsáveis revela uma realidade persistente de desigualdade educacional, que pode ser relacionada às disparidades raciais historicamente registradas no Brasil. Conforme apontado por Henriques (2001), a desigualdade no acesso à educação tem impacto direto na estrutura social e econômica do país, refletindo-se não apenas nas diferenças salariais entre brancos e negros, mas também na perpetuação de padrões de escolaridade ao longo das gerações.

Apesar da expansão do acesso à educação básica e superior ao longo dos anos, a proporção de indivíduos responsáveis com Ensino Superior completo permanece relativamente baixa (18,1%). Além disso, os índices de formação em nível de pós-graduação e mestrado seguem restritos. Esses achados corroboram a tese de Henriques (2001), que aponta a persistência dos efeitos da discriminação educacional vivenciada por gerações anteriores, os quais continuam a impactar seus descendentes, limitando suas possibilidades de progresso acadêmico e profissional. Destaca-se que o percentual de 18,1% foi obtido por meio de pesquisa realizada em 2024, evidenciando

que, apesar do avanço educacional, os resultados não divergem significativamente das constatações feitas há décadas pelo autor.

O fato de essa disparidade permanecer estável ao longo do tempo reflete o impacto duradouro da discriminação racial e da falta de políticas eficazes para corrigir essa desigualdade, o que pode ser compreendido à luz do conceito de capital de Bourdieu (2015). Segundo o autor, o capital cultural influencia diretamente o desempenho acadêmico, favorecendo a compreensão dos conteúdos e normas escolares, tornando-se um elemento crucial na reprodução das desigualdades educacionais entre diferentes grupos sociais. Essa perspectiva ajuda a explicar como esses desafios persistem ao longo das gerações, reforçando a necessidade de estratégias que promovam uma inclusão educacional mais efetiva.

Alguns estudantes possuem vantagens que os tornam mais aptos a atender às demandas educacionais, frequentemente implícitas no sistema de ensino. “[...] os mecanismos de eliminação agem durante todo o *cursus*, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar” (Bourdieu, 2015, p. 45).

Sobre os desafios financeiros enfrentados, os dados revelam que a maioria enfrenta desafios que podem impactar diretamente sua permanência na escola. As dificuldades com transporte e alimentação aparecem como os principais obstáculos, sendo mencionadas por 51,8% dos participantes. Esses custos essenciais podem comprometer o orçamento familiar e dificultar a rotina acadêmica, especialmente para aqueles que precisam se deslocar diariamente para estudar. Além disso, 13,3% apontam o material didático como uma dificuldade, evidenciando a necessidade de políticas que garantam acesso a livros e outros recursos fundamentais para o aprendizado. A moradia, embora mencionada por uma parcela menor (6%), também representa um fator de preocupação para alguns estudantes. Por outro lado, 28,9% afirmam não enfrentar dificuldades financeiras, indicando que há diferenças na realidade econômica dos alunos cotistas.

Assegurar condições adequadas para esses estudantes é fundamental para que o “reconhecimento da diferença” não se limite a um conceito teórico, mas se traduza em ações concretas que lhes permitam concluir sua formação sem que dificuldades financeiras se tornem barreiras intransponíveis.

Fraser (2006, p. 231) observa que as reivindicações pelo “reconhecimento da diferença” impulsionam os movimentos de grupos organizados em torno de questões como nacionalidade, etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. A observação de Fraser sobre o “reconhecimento da diferença”

destaca a importância de identificar e valorizar as especificidades de grupos historicamente marginalizados. No caso dos/as estudantes cotistas, essa luta pelo reconhecimento muitas vezes esbarra na barreira dos recursos financeiros insuficientes. A falta de apoio econômico pode dificultar o acesso à educação de qualidade, limitando as oportunidades desses estudantes de se beneficiar plenamente da política de ação afirmativa e, por consequência, perpetuando desigualdades estruturais. Isso mostra que o reconhecimento precisa vir acompanhado de investimentos concretos para garantir a verdadeira inclusão.

No tocante ao percentual de estudantes cotistas que receberam auxílio financeiro, a maioria, 78,3%, não recebe nenhum tipo de auxílio financeiro ou bolsa de estudos, enquanto apenas 21,7% contam com esse suporte. Esse cenário evidencia que grande parte dos/as estudantes precisa arcar com os custos da educação sem ajuda externa, o que pode representar um desafio financeiro significativo, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade.

A limitação de suporte financeiro constitui um fator determinante na permanência de estudantes no ambiente escolar, uma vez que dificulta o acesso a elementos essenciais, como transporte, alimentação e materiais didáticos imprescindíveis ao processo de aprendizagem. Nesse contexto, a proporção de alunos beneficiados por auxílios financeiros evidencia a importância de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade social, garantindo os recursos necessários para que um maior número de jovens possa prosseguir com sua trajetória acadêmica, mitigando os desafios impostos por condições socioeconômicas adversas. Segundo Costa (2015), as Políticas de Assistência Estudantil (PAE) têm como propósito assegurar mecanismos e estratégias que possibilitem a continuidade dos estudos e a sua conclusão com êxito.

A análise dos tipos de auxílio financeiro revela que a maioria dos estudantes (78,3%) não recebe nenhum tipo de suporte, o que pode representar um obstáculo significativo à sua permanência escolar. Entre aqueles que têm acesso a algum benefício, destacam-se o transporte (15,7%) e a alimentação (14,7%) como os principais auxílios concedidos. Esses dados evidenciam a relevância de políticas públicas voltadas à garantia de condições mínimas para o processo educacional, uma vez que fatores como alimentação e transporte desempenham um papel fundamental na assiduidade e no desempenho acadêmico dos alunos.

A ausência de auxílio financeiro pode acarretar desafios adicionais, como a evasão escolar, principalmente entre estudantes de baixa renda, reforçando a necessidade de medidas que promovam equidade no acesso e na permanência escolar. Além disso, o Programa Pé-de-Meia, uma política de incentivo financeiro voltada para a permanência estudantil, beneficia apenas 1,2% dos alunos, destacando o alcance limitado dessa iniciativa.

De acordo com a legislação vigente, o Programa Pé-de-Meia foi instituído com o objetivo de fornecer incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, para estudantes do ensino médio público. A iniciativa busca promover a permanência escolar e a conclusão dos estudos, garantindo suporte a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024).

Apesar de sua importância, a aprovação de recursos para a ampliação do programa enfrenta desafios significativos. A burocracia, aliada à necessidade de priorização orçamentária, dificulta a destinação de verbas suficientes para aumentar o número de beneficiários. A ampliação do acesso ao auxílio financeiro estudantil é uma medida essencial para garantir a permanência escolar e a democratização das oportunidades acadêmicas e profissionais.

Segundo Fraser (2007), a superação da injustiça social, vinculada à garantia de direitos fundamentais para todos, requer o reconhecimento do papel das categorias sociais, como raça, etnia, classe e gênero, na constituição das posições ocupadas pelos indivíduos dentro dos diferentes grupos sociais.

A ausência de apoio financeiro compromete diretamente a permanência escolar, restringindo o acesso a transporte, alimentação e materiais didáticos essenciais para a aprendizagem. Fraser destaca que a justiça social requer não apenas medidas compensatórias imediatas, como auxílios financeiros (ações afirmativas), mas também transformações estruturais que reconfiguram a distribuição de recursos e garantam condições igualitárias a longo prazo. Nesse sentido, a ampliação do orçamento educacional pelo governo pode representar um avanço na promoção da equidade, viabilizando oportunidades para um número maior de estudantes, reduzindo a evasão escolar e fortalecendo a inclusão social.

Esses números indicam que, apesar da existência de alguns auxílios, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para manter sua trajetória educacional. Para que a inclusão no ensino seja efetiva, é essencial fortalecer e expandir políticas de apoio, permitindo que mais alunos tenham acesso aos recursos necessários para concluir sua formação com dignidade e qualidade.

## 4 Considerações finais

A análise do perfil socioeconômico dos alunos cotistas do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Nova Venécia* revela a complexidade das condições enfrentadas por este grupo no contexto educacional brasileiro. Os dados revelam que a maioria dos estudantes pertence a setores sociais vulneráveis, refletindo desafios significativos que impactam sua trajetória acadêmica, como dificuldades financeiras relacionadas a transporte e alimentação, além da falta de orientação e de recursos educativos adequados para a preparação para processos seletivos.

Esses fatores não apenas dificultam o acesso à educação, mas também ameaçam a permanência dos/as estudantes cotistas no ambiente escolar, destacando a necessidade urgente de políticas de inclusão mais robustas e eficazes. A pesquisa evidencia que, embora haja um notável avanço na representação de grupos historicamente marginalizados nas instituições de ensino, as desigualdades estruturais ainda persistem, demandando intervenções que promovam não só o acesso, mas também a equidade e a permanência dos/as estudantes cotistas no sistema educacional.

Portanto, é fundamental que as Instituições de Ensino, em conjunto com políticas públicas direcionadas, desenvolvam estratégias que ofereçam apoio pedagógico, recursos e condições adequadas para que os/as estudantes cotistas possam superar os desafios enfrentados e alcançar seu pleno potencial acadêmico e profissional. Somente assim será possível contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação se torne efetivamente um mecanismo de ascensão social para todos/as.

## Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais:** uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, jun. 2009.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, T. L. **Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior:** Um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BERTOLINI, L. B. A. **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar** (2. ed.). São Paulo: Vetor, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2023

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

DE CARVALHO, José Jorge. Autodeclaração Confrontada E Punição De Fraudes. Os Avanços Da Igualdade Racial Na Era Das Cotas. REPECULT- **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**- (<http://doi.org/10.29327/211303>), v. 5, n. 9, p. 45-67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/526>. Acesso em: 07 maio 2025.

DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS *campus* Canoas, 2018.

FELIPE, Delton Aparecido. **Cotas Raciais e Comissões de Heteroidentificação como Direito de Minoria**: contexto e desafios. Escritas do Tempo, v. 4, n. 10, p. 86-103, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1870>. Acesso em: 07 maio 2025

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p. ISBN: 978-65-990364-7-7

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.245-282

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Caderno de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética, Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FRASER. Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça pós-socialista. Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006

GOMES, Maria Eduarda Araújo; JÚNIOR, Marcondes da S. Figueiredo. Das consequências jurídicas da fraude ao sistema de cotas raciais em concursos públicos e programas

governamentais (PROUNI e SISU). **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 40, 2023. Disponível em: <https://jnt1.websiteseuro.com/index.php/JNT/article/view/2011>. Acesso em: 23 fev. 2025.

GUIMARÃES, A. C.; PINTO, J. M. Discriminação racial na escola: Vivências de jovens negros. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n. 3, p. 512-524, 2016

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807). Disponível em Repositório do IPEA. Acesso em: 15 abr. 2025.

MENDES, Roberto dos Santos. **Reconhecimento e redistribuição segundo Nancy Fraser**: Uma proposta de justiça. Revista Cacto – Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade, n. e 23006, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/download/465/402/1938>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento-revista de educação**, [S. l.], n. 12, 2013. DOI: 10.22409/mov.v0i12.158. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 7 jul. 2025

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes; COSTA, Luciana Machado da; RISSO, Sérgio Rangel. Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o Caso do Ensino Médio Profissionalizante do IFF *Campus* Campos Centro (2016-2018). **Revista TOMO**, n. 39, jul/dez, 2021.

SILVA FILHO, Penildon. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira**: estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia. 2008. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.



## **CAPÍTULO 12**

# **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: análise dos fatores e índices no Ifes *Campus Aracruz* (2019-2022)**

Richeli Gustavo Zorzal  
Penildon Silva Filho

### **1 Introdução**

A evasão escolar no ensino superior configura-se como um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores socioeconômicos, culturais e institucionais. Sua compreensão exige uma análise aprofundada que considere diferentes perspectivas teóricas e contextuais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou importantes avanços nos direitos sociais, incluindo a educação como um direito fundamental. Esse marco originou dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que asseguram não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos na escola (Lenskij, 2006).

A garantia do direito à educação ultrapassa o acesso, exigindo frequência e permanência como condições essenciais à aprendizagem e à cidadania. Nesse contexto, programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a política de cotas (Lei nº 12.711/2012) buscaram democratizar o ingresso ao ensino superior (Barros, 2015).

Com a Lei nº 11.892/2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais, com a missão de expandir, interiorizar e democratizar o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2008). Apesar dos avanços no acesso, persistem entraves relativos à permanência e ao êxito estudantil. Relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU,

2013) evidenciou altos índices de evasão e retenção, especialmente na Rede Federal. Como resposta, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou diretrizes institucionais para diagnóstico e enfrentamento da evasão (Brasil, 2014).

A fim de subsidiar políticas públicas e ampliar a transparência na gestão educacional, a Portaria nº 1/2018 criou a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), responsável pela coleta, validação e divulgação de dados estatísticos da Rede Federal, incluindo indicadores como evasão, eficiência acadêmica e conclusão por ciclo (Moraes et al., 2018).

No Ifes *Campus* Aracruz, os índices de evasão dos cursos de Engenharia Mecânica, Química Industrial e Licenciatura em Química apresentam patamares superiores às médias desses mesmos cursos quando comparados aos da Rede Federal. Conforme Meira (2015), a evasão acarreta perdas sociais, pedagógicas e financeiras. Para Davok e Bernard (2016), prejudica não apenas as instituições, mas também a sociedade, ao comprometer a formação de profissionais qualificados.

Diante desse contexto, este estudo propõe-se a analisar os índices de evasão dos discentes dos cursos superiores do Ifes *Campus* Aracruz, visando identificar os fatores que contribuem para esse fenômeno e desenvolver, em colaboração com a comunidade acadêmica, uma proposta de intervenção com estratégias para mitigar essa questão.

Para fundamentar a análise dos determinantes da evasão no Ifes *Campus* Aracruz, este artigo apresenta inicialmente um panorama histórico da educação superior na Rede Federal, seguido pela discussão conceitual sobre evasão escolar e pelos fatores associados a esse fenômeno identificados na literatura. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada e expõem-se os resultados obtidos, que contribuem para a construção de futuros subsídios para propostas de intervenção institucional voltadas à permanência estudantil.

## **2 Referencial Teórico**

### ***2.1 Contexto Histórico da Educação Superior na Rede Federal de Educação Profissional do Brasil***

A história da Educação profissional federal brasileira inicia-se em 1909, com o Decreto nº 7.566 do Presidente Nilo Peçanha, criando 19 Escolas

de Aprendizizes e Artífices (Brasil, 1909). Entretanto, a oferta de Educação superior na Rede Federal só foi autorizada pelo Decreto nº 547/1969, que permitiu cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais (Brasil, 1969). Segundo Castro (2019), esse modelo visava criar uma alternativa ao sistema universitário tradicional, com currículos mais flexíveis para atender diretamente ao mercado de trabalho.

A consolidação desse modelo ocorreu com a Lei nº 6.545/78, que transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), autorizando-os a oferecer graduação e pós-graduação, formar engenheiros industriais, tecnólogos e professores para cursos de nível médio (Azevedo, Shiroma e Coan, 2012). A Lei nº 8.948/1994 expandiu esse sistema ao criar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, em 2005, a Lei nº 11.195/2005 iniciou o Plano de Expansão da Rede Federal com 64 novas unidades, além da transformação do CEFET-Paraná na primeira Universidade Tecnológica Federal do Brasil (Brasil, 2013).

A transformação decisiva ocorreu em 2008, com a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 79) definem os IFs como uma forma híbrida entre Universidade e CEFET, uma inovação na Educação brasileira que combina educação superior, básica e profissional em instituições pluricurriculares e multicampi.

Rosa (2019) ressalta que os IFs se distinguem das universidades por sua vocação específica em Educação profissional e tecnológica, aliando formação acadêmica às demandas do mercado. A Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 7º, inciso VI, estabelece que os IFs devem oferecer: a) cursos superiores de tecnologia; b) licenciaturas e programas de formação pedagógica; c) bacharelados e engenharias; d) cursos de pós-graduação lato sensu; e) programas de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2008).

Otranto (2010) observa que a criação dos cursos de tecnologia foi fundamental para transformar instituições de ensino técnico em instituições de Educação superior, diversificando a Educação superior pública federal. Bentin (2014) complementa que esse modelo organizacional inovador atribui novas funções às instituições de Educação profissional, tornando-as referência na oferta de ensino superior científico e tecnológico.

## **2.2 Entendendo o Conceito de Evasão Escolar**

A evasão escolar representa um fenômeno complexo e multifacetado, objeto de crescente preocupação para as instituições de ensino. Veloso e Almeida (2000) destacam sua universalidade no mundo contemporâneo e a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições e das peculiaridades socioeconômicas e culturais de cada país.

Na literatura brasileira, diversos autores propõem definições específicas para o fenômeno da evasão. Silva (2013) considerou como evadido o aluno que não renovou sua matrícula no semestre letivo seguinte, incluindo aqueles que trancaram a matrícula e não retornaram aos estudos no período analisado.

Pereira (1996), em estudo na Universidade Estadual de Campinas, classificou a evasão em três tipos: evasão da universidade (quando o aluno sai da instituição sem concluir nenhum curso), evasão da área (quando o aluno muda para um curso de outra área) e evasão do curso (quando o aluno deixa o curso, mas permanece na mesma área).

Silva Filho et al. (2007) propõem dois aspectos para compreender a evasão: evasão anual média, que corresponde à percentagem de alunos matriculados que, não tendo se formado, também não se matricularam no período letivo seguinte; e evasão total, que se refere ao número de alunos que, tendo ingressado em determinado curso, não obtiveram o diploma ao final do período previsto para a conclusão.

Cardoso (2008) utiliza duas nomenclaturas: evasão aparente (alunos que saíram da universidade sem concluir o curso e sem formalizar transferência) e mobilidade (troca de cursos dentro da instituição ou transferência registrada para outra IES).

Bueno (1993) estabelece uma distinção importante entre evasão e exclusão: enquanto a primeira implica uma decisão ativa do aluno de desligar-se por sua própria responsabilidade, a segunda reconhece a responsabilidade da escola por não possuir mecanismos adequados de aproveitamento e direcionamento do estudante.

Devido à falta de padronização conceitual, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, que definiu evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Essa Comissão caracterizou a evasão de três maneiras:

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações como abandono, desistência oficial, transferência, reopção ou exclusão por norma institucional.

Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado.

Evasão do sistema: quando o estudante abandona definitiva ou temporariamente o ensino superior (Brasil, 1996, p. 16).

Considerando essa diversidade conceitual, o presente trabalho adota a definição apresentada no *Guia de Referência Metodológica* da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que considera evadida toda matrícula finalizada sem êxito antes da conclusão do curso (Moraes et al., 2018). A escolha por essa conceituação se justifica pela necessidade de manter consonância com os critérios adotados na base de dados utilizada, uma vez que os indicadores da PNP são a principal fonte estatística institucional sobre a permanência e a evasão nos Institutos Federais de Educação. Estabelecido o conceito de evasão adotado neste estudo, é necessário examinar os múltiplos fatores que contribuem para esse fenômeno, conforme identificados na literatura.

### **2.3 Fatores Associados à Evasão Escolar na Educação Superior**

Diversos estudos têm buscado identificar e categorizar os fatores associados à evasão escolar no ensino superior, revelando a complexidade e a multifatorialidade desse fenômeno. As pesquisas de Dore e Lücher (2011), Gomes (1999), Santos e Silva (2011), Moraes e Theófilo (2006), Cunha e Morosini (2014), SETEC/MEC (2014), Lobo (2012), Morosini et al. (2012) e Baggi e Lopes (2011) abordam fatores pessoais, institucionais e externos que contribuem para o abandono dos estudos.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese que organiza os principais fatores identificados por esses autores, agrupando-os conforme suas naturezas e especificidades.

### Quadro 1 – Fatores Associados à Evasão Escolar no Ensino Superior

| Fatores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Autores                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Retenção, repetência, saída da instituição ou do sistema de ensino, não conclusão de determinado nível, abandono com posterior retorno.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Dore e Lüscher (2011)         |
| Má qualidade oferecida pelas instituições de ensino superior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Baggi e Lopes (2011)          |
| Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal/familiar;<br>Aspectos relacionados à escolha do curso e nível de satisfação;<br>Aspectos interpessoais;<br>Aspectos relacionados ao desempenho acadêmico;<br>Aspectos sociais;<br>Incompatibilidade entre horários;<br>Aspectos familiares;<br>Baixo nível de motivação.                                                                                                                                                                                                                                       | Morosini <i>et al.</i> (2012) |
| Baixa qualidade da Educação Básica;<br>Insuficiência de competências do egresso do ensino médio;<br>Escolha precoce da especialidade;<br>Dificuldade de mobilidade estudantil;<br>Rigidez do arcabouço legal;<br>Falta de pressão institucional;<br>Despreparo docente.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Lobo (2012)                   |
| Falha no preparo anterior;<br>Fatores socioeconômicos;<br>Dificuldades de adaptação à vida universitária;<br>Rigidez curricular;<br>Desinteresse pelo curso;<br>Diferenças geracionais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Santos e Silva (2011)         |
| <b>Fatores Individuais:</b> adaptação, capacidade de aprendizagem, compatibilidade trabalho-estudo, novos interesses, motivação, escolha precoce, formação anterior, questões pessoais/familiares/financeiras.<br><b>Fatores Internos:</b> atualização curricular, cultura institucional, assistência, formação docente, gestão, infraestrutura, processo seletivo, questões didático-pedagógicas.<br><b>Fatores Externos:</b> avanços tecnológicos, conjuntura econômica, oportunidades de trabalho, políticas governamentais, reconhecimento social do curso. | SETEC/MEC (2014)              |
| <b>Causas Pessoais:</b> escolha inadequada, falta de orientação vocacional, expectativas irrealistas, dificuldades de adaptação.<br><b>Causas Institucionais:</b> localização, problemas estruturais, ausência de vínculos.<br><b>Causas Gerais:</b> deficiências na educação básica, dificuldades acadêmicas, desmotivação, razões econômicas                                                                                                                                                                                                                  | Cunha e Morosini (2014)       |
| Distância residência-universidade, renda, vocação, conciliação trabalho-estudo, métodos de ensino, horário dos cursos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Moraes e Theófilo (2006)      |
| Pressões familiares, dificuldades de adaptação, expectativas frustradas, aspirações de ascensão social, falta de opções/informações, conciliação trabalho-estudo, decepção com o curso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Gomes (1999)                  |

**Fonte: Elaboração própria dos autores**

Estes múltiplos fatores identificados na literatura constituem o arcabouço teórico para a análise dos determinantes da evasão no Ifes *Campus* Aracruz, orientando tanto a metodologia quanto a interpretação dos resultados apresentados nas seções seguintes.

### 3 Metodologia

A metodologia deste artigo consiste em uma análise descritiva e exploratória de dados quantitativos sobre evasão nos cursos superiores de Engenharia Mecânica, Química Industrial e Licenciatura em Química do Ifes – *Campus* Aracruz, no período de 2019 a 2022.

Trata-se de pesquisa documental baseada em fontes secundárias oficiais: a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e o Sistema Acadêmico do Ifes. Essa abordagem permite identificar padrões e relações entre variáveis demográficas e acadêmicas dos estudantes evadidos, caracterizando-se, conforme Gil (2008), como pesquisa exploratória, por identificar tendências a partir da observação sistemática dos dados.

A PNP, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, possui metodologia própria para acompanhamento dos indicadores acadêmicos da Rede Federal, não sendo compatível com o Censo da Educação Superior do INEP (Moraes et al., 2018). A escolha pela PNP justifica-se pela possibilidade de desagregação dos dados por *campus* e curso, permitindo análise localizada do fenômeno da evasão no contexto estudado.

Foram considerados os estudantes identificados como desvinculados da matrícula no período analisado, conforme registros institucionais. Segundo a definição operacional da PNP, são evadidos aqueles que perderam vínculo com a instituição sem concluir o curso. Quando disponíveis, utilizaram-se informações dos requerimentos de desligamento, nos quais os próprios estudantes indicam suas motivações, contribuindo para a análise do perfil e dos fatores associados à evasão.

O levantamento identificou a distribuição da evasão por ano, curso e ciclo de matrícula, bem como características sociodemográficas: sexo, estado civil, cor/raça, faixa de renda familiar per capita, faixa etária, local de residência e tipo de escola de origem do ensino médio.

Os dados foram organizados em tabelas por meio do Microsoft Excel, visando facilitar a visualização dos padrões. As análises quantitativas basearam-se em estatísticas descritivas, permitindo compreender a magnitude

da evasão, identificar cursos com maiores índices e examinar recortes que sinalizem grupos mais vulneráveis à desistência.

Para fins comparativos, sempre que possível, confrontaram-se os dados locais com médias nacionais de evasão disponibilizadas pela PNP para cursos equivalentes na Rede Federal, respeitando os limites metodológicos das diferentes bases e categorias.

## 4 Resultado e Discussões

O estudo analisou a evasão nos cursos superiores do Ifes *Campus* Aracruz no período de 2019 a 2022, identificando um total de 413 discentes evadidos distribuídos nos três cursos superiores da instituição: 127 em Engenharia Mecânica, 123 em Química Industrial e 163 na Licenciatura em Química.

**Tabela 1 – Número de Matrículas e Discentes Evadidos nos Cursos de Graduação do Ifes *Campus* Aracruz (2019-2022)**

| Curso                   | Ano  | Ingressantes | Matriculados | Evadidos   | (%) Taxa Evasão |
|-------------------------|------|--------------|--------------|------------|-----------------|
| Engenharia Mecânica     | 2019 | 49           | 181          | 34         | 18,78           |
|                         | 2020 | 43           | 187          | 16         | 8,56            |
|                         | 2021 | 44           | 209          | 17         | 8,13            |
|                         | 2022 | 43           | 229          | 60         | 26,20           |
| Química Industrial      | 2019 | 41           | 118          | 20         | 16,95           |
|                         | 2020 | 39           | 130          | 16         | 12,31           |
|                         | 2021 | 44           | 152          | 33         | 21,71           |
|                         | 2022 | 37           | 145          | 54         | 37,24           |
| Licenciatura em Química | 2019 | 46           | 151          | 38         | 25,17           |
|                         | 2020 | 34           | 136          | 24         | 17,56           |
|                         | 2021 | 44           | 148          | 32         | 21,62           |
|                         | 2022 | 37           | 158          | 69         | 43,67           |
| <b>Total</b>            | -    | <b>501</b>   | <b>1.944</b> | <b>413</b> | -               |

**Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019-2022)**

A análise das taxas de evasão por curso e ano, conforme apresentado na Tabela 1, revelou um cenário preocupante, com índices significativamente elevados, especialmente no ano de 2022, quando os cursos de Licenciatura

em Química, Química Industrial e Engenharia Mecânica apresentaram taxas de 43,67%, 37,24% e 26,20%, respectivamente.

Ao comparar as taxas de evasão do Ifes *Campus* Aracruz com as médias nacionais da Rede Federal para cursos equivalentes, como demonstrado na Tabela 2, constatou-se uma disparidade significativa. Em praticamente todos os anos analisados, as taxas de evasão do *Campus* Aracruz superaram as médias nacionais, com exceção do curso de Engenharia Mecânica em 2020. A diferença tornou-se particularmente expressiva em 2022, quando a taxa de evasão em Licenciatura em Química chegou a ser 2,35 vezes maior que a média nacional.

**Tabela 2 – Taxas de Evasão nos Cursos Superiores: Comparativo entre a média anual da Rede Federal e o Ifes – *Campus* Aracruz (2019-2022)**

| <b>Curso</b>               | <b>Ano</b> | <b>% Taxa Evasão PNP</b> | <b>% Taxa Evasão IFES-<br/>Campus Aracruz</b> |
|----------------------------|------------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| Mecânica                   | 2019       | 11,23                    | <b>18,78</b>                                  |
|                            | 2020       | <b>9,15</b>              | 8,56                                          |
|                            | 2021       | 6,61                     | <b>8,13</b>                                   |
|                            | 2022       | 12,52                    | <b>26,2</b>                                   |
| Química<br>Industrial      | 2019       | 12,51                    | <b>16,95</b>                                  |
|                            | 2020       | 5,89                     | <b>12,31</b>                                  |
|                            | 2021       | 5,49                     | <b>21,71</b>                                  |
|                            | 2022       | 14,21                    | <b>37, 24</b>                                 |
| Licenciatura em<br>Química | 2019       | 14,42                    | <b>25,17</b>                                  |
|                            | 2020       | 10,41                    | <b>17,56</b>                                  |
|                            | 2021       | 11,89                    | <b>21,62</b>                                  |
|                            | 2022       | 18,58                    | <b>43,67</b>                                  |

**Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados  
da Plataforma Nilo Peçanha (2019-2022)**

Além da análise das taxas anuais, o estudo examinou a evasão sob a perspectiva dos ciclos de matrícula, que oferece uma visão longitudinal da trajetória acadêmica dos estudantes. Enquanto os índices anuais refletem a evasão ocorrida no ano-base, os dados por ciclo permitem compreender a taxa de desligamento dos discentes ao longo da trajetória acadêmica, considerando um grupo de ingressantes até a finalização prevista do curso, oferecendo uma visão que reflete com maior precisão as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Conforme o *Guia de Referência Metodológica*, os indicadores por ciclo “diferem de seus congêneres por não trabalharem a partir dos dados estatísticos do ano-base, posto que analisam os dados reunidos por ciclos de matrícula” (Moraes et al., 2018). Os dados por ciclo de matrícula, apresentados na Tabela 3, revelam um cenário ainda mais preocupante, com taxas de evasão que chegam a 55,56% no curso de Engenharia Mecânica (ciclo 2017–2021), 66,67% em Química Industrial (ciclo 2018–2021) e 73,91% no curso de Licenciatura em Química (ciclo 2017–2020).

Esses índices tornam-se ainda mais significativos quando comparados à média da Rede Federal (PNP), evidenciando um desempenho crítico do *Campus* Aracruz em relação ao cenário nacional. Enquanto a média da Rede Federal apresenta taxas que variam entre 46,82% e 63,41%, o *Campus* Aracruz registra índices consistentemente superiores na maioria dos cursos analisados. A discrepância é particularmente acentuada em cursos como Licenciatura em Química, onde a taxa local de 73,91% supera em mais de 10 pontos percentuais a média nacional de 62,51%, e em Química Industrial, com 66,67% contra 49,52% da média federal, indicando que o fenômeno da evasão no *campus* possui características específicas que demandam análise mais aprofundada das causas locais.

**Tabela 3 – Taxas de Evasão por Ciclo nos Cursos Superiores: Comparativo entre a média anual da Rede Federal e o Ifes – *Campus* Aracruz (2019-2022)**

| Curso        | Ciclo de Matrícula | Ano Base | Ev. Ciclo - PNP (%) | Ev. Ciclo - <i>Campus</i> Aracruz (%) |
|--------------|--------------------|----------|---------------------|---------------------------------------|
|              | -                  | 2019     | Sem Dados           | Sem Dados                             |
| Engenharia   | 2015-2019          | 2020     | 51,09               | <b>48,84</b>                          |
| Mecânica     | 2016-2020          | 2021     | 46,82               | <b>52,63</b>                          |
|              | 2017-2021          | 2022     | 49,00               | <b>55,56</b>                          |
|              | -                  | 2019     | Sem Dados           | Sem Dados                             |
| Química      | 2016-2019          | 2020     | 55,70               | <b>58,33</b>                          |
| Industrial   | 2017-2020          | 2021     | 50,00               | <b>62,79</b>                          |
|              | 2018-2021          | 2022     | 49,52               | <b>66,67</b>                          |
|              | 2015-2018          | 2019     | 63,51               | <b>58,82</b>                          |
| Licenciatura | 2016-2019          | 2020     | 62,51               | <b>73,91</b>                          |
| em Química   | 2017-2020          | 2021     | 63,41               | <b>55,00</b>                          |
|              | 2018-2021          | 2022     | 56,43               | <b>72,73</b>                          |

**Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019-2022)**

A compreensão desse fenômeno exige, no entanto, uma análise mais aprofundada, que considere não apenas os números, mas também os fatores que influenciam a permanência dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a evasão não ocorre de forma homogênea entre os diferentes perfis de discentes. Fatores como sexo, procedência geográfica, estado civil, faixa etária, renda per capita familiar e pertencimento étnico-racial constituem elementos determinantes na trajetória acadêmica e podem predispor determinados segmentos estudantis à descontinuidade dos estudos.

Diante dessa perspectiva, procede-se à análise das características sociodemográficas dos estudantes evadidos, com base nos dados extraídos do Sistema Acadêmico institucional, adotando-se como referência temporal os mesmos ciclos de matrícula dispostos na Tabela 3, seguindo a abordagem longitudinal de coortes proposta pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP), conforme sistematizado por Moraes et al. (2018).

**Tabela 4 – Percentual dos Discentes Evadidos por Perfil Sociodemográfico nos Cursos Superiores do Ifes Campus Aracruz (2019-2022)**

| <b>Gênero</b>        | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
|----------------------|--------------------|------------|-----------------|------------|--------------------|
| Total                | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| Feminino             | 90                 | 45,45      | 108             | 54,55      | 198                |
| Masculino            | 79                 | 30,27      | 182             | 69,73      | 261                |
| <b>Estadio Civil</b> | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
| Total                | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| Casado(a)            | 29                 | 38,67      | 46              | 61,33      | 75                 |
| Divorciado(a)        | 4                  | 50,00      | 4               | 50         | 8                  |
| Solteiro(a)          | 136                | 36,27      | 239             | 63,73      | 375                |
| União Estável        | 0                  | 0,00       | 1               | 100        | 1                  |
| <b>Etnia</b>         | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
| Total                | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| Amarela              | 0                  | 0,00       | 0               | 0          | 0                  |
| Branca               | 86                 | 45,26      | 104             | 54,74      | 190                |
| Indígena             | 4                  | 57,14      | 3               | 42,86      | 7                  |
| Não declarada        | 0                  | 0,00       | 5               | 100        | 5                  |
| Parda                | 65                 | 30,81      | 146             | 69,19      | 211                |
| Preta                | 14                 | 30,43      | 32              | 69,57      | 46                 |

| <b>Faixa de Renda</b> | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
|-----------------------|--------------------|------------|-----------------|------------|--------------------|
| Total                 | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| 0<RFP<=0,5            | 13                 | 36,11      | 23              | 63,89      | 36                 |
| 0,5<RFP<=1            | 30                 | 36,59      | 52              | 63,41      | 82                 |
| 1,0<RFP<=1,5          | 37                 | 33,33      | 74              | 66,67      | 111                |
| 1,5<RFP<=2,5          | 26                 | 31,33      | 57              | 68,67      | 83                 |
| 2,5<RFP<=3,5          | 13                 | 38,24      | 21              | 61,76      | 34                 |
| RFP>3,5               | 30                 | 48,39      | 32              | 51,61      | 62                 |
| Não Declarada         | 20                 | 39,22      | 31              | 60,78      | 51                 |
| <b>Faixa Etária</b>   | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
| Total                 | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| até 18                | 130                | 84,42      | 24              | 15,58      | 154                |
| 19 a 24               | 14                 | 7,25       | 179             | 92,75      | 193                |
| 25 a 30               | 8                  | 14,29      | 48              | 85,71      | 56                 |
| 31 a 40               | 13                 | 29,55      | 31              | 70,45      | 44                 |
| > 40                  | 4                  | 33,33      | 8               | 66,67      | 12                 |
| <b>Município</b>      | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
| Total                 | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| Aracruz               | 119                | 43,27      | 156             | 56,73      | 275                |
| Limitrofes            | 11                 | 30,56      | 25              | 69,44      | 36                 |
| Grande Vitória        | 27                 | 31,03      | 60              | 68,97      | 87                 |
| Outros                | 12                 | 19,67      | 49              | 80,33      | 61                 |
| <b>Ensino Médio</b>   | <b>Não Evadido</b> | <b>(%)</b> | <b>Evadidos</b> | <b>(%)</b> | <b>Ingressante</b> |
| Total                 | 169                | 36,82      | 290             | 63,18      | 459                |
| Pública               | 70                 | 23,81      | 224             | 76,19      | 294                |
| Privada               | 99                 | 60         | 66              | 40         | 165                |

**Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados  
extraídos do Sistema Acadêmico (2019-2022)**

Conforme Tabela 4, para o período analisado foram contabilizados 459 alunos ingressantes, sendo que destes 290 evadiram. A análise do perfil demográfico dos estudantes evadidos, revela importantes disparidades nas taxas de evasão entre diferentes grupos. Em relação ao gênero, observa-se que estudantes do sexo masculino apresentam maior propensão à evasão (69,73%) comparativamente ao sexo feminino (54,55%), representando uma diferença de 15,18 pontos percentuais. Estes achados alinham-se com estudos anteriores, como os de Gomes e Hirata (2021) e Nierotka, Salata e Klitzke (2023), que também identificaram maior incidência de evasão entre discentes masculinos no ensino superior.

Quanto ao estado civil, a distribuição mostrou-se relativamente homogênea entre ingressantes e evadidos. Estudantes solteiros, que constituem

a maioria da amostra (81,7% dos ingressantes), apresentam taxa de evasão de 63,73%, ligeiramente superior à média geral, enquanto os casados registram média de 61,33%, representando uma diferença de apenas 2,4 pontos percentuais. É relevante destacar que, em virtude da quantidade absoluta pequena de dados, acabaram sendo limitadas análises mais robustas para as categorias de estudantes em união estável e divorciados. Embora marginais, essas diferenças podem indicar tendências sutis na relação entre estado civil e permanência universitária.

No que tange à etnia, observou-se que estudantes autodeclarados brancos apresentam a menor taxa de evasão (54,74%), enquanto estudantes pardos e pretos registram taxas superiores (69,19% e 69,57%, respectivamente). Esse resultado sugere um maior risco de evasão para estudantes negros, alinhando-se aos achados de Nierotka, Salata e Klitzke (2023) e indicando que, apesar dos avanços promovidos por políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), persistem desafios para a permanência desse grupo no ensino superior, como apontado por Portes e Sousa (2012). O grupo indígena, embora numericamente pequeno (apenas 7 ingressantes), apresenta taxa de permanência superior à média geral, com 57,14%, e evasão de 42,86%. Ainda que esse dado deva ser interpretado com cautela, dada a baixa representatividade numérica, pode sugerir fatores específicos de apoio ou engajamento que favorecem a permanência.

A análise da Renda Familiar per Capita (RFP), medida em salários mínimos, indicou que estudantes com renda superior a 3,5 salários mínimos demonstram a menor taxa de evasão (51,61%), enquanto aqueles nas faixas intermediárias (1,5 a 2,5 salários mínimos) registram os maiores índices (68,67%), seguidos dos que têm renda entre 1,0 e 1,5 salários mínimos, cuja evasão atinge 66,67%. Esses grupos concentram número expressivo de ingressantes e registram índices de permanência inferiores a 34%. Cerca de 65% dos evadidos possuíam RFP de até 1,5 salário mínimo, reforçando a vulnerabilidade socioeconômica como fator associado à evasão, corroborando estudos de Baggi e Lopes (2011) e Silva (2014).

A faixa etária emergiu como um fator demográfico de grande relevância. Estudantes com até 18 anos ao ingressar demonstram a maior taxa de permanência (84,42%), correspondendo à menor taxa de evasão (15,58%) entre todos os grupos analisados. Em contraste, estudantes na faixa etária de 19 a 24 anos, que constituem o maior grupo da amostra (42,05% dos ingressantes, totalizando 193 estudantes), apresentam a maior taxa de evasão (92,75%), com apenas 7,25% de permanência. Esses dados tornam-se ainda mais significativos quando confrontados com as diretrizes estabelecidas pelo

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, o qual define como referência essa faixa etária entre 18 e 24 anos para cursar o ensino superior (Brasil, 2014). Estudantes entre 25 e 30 anos mantêm padrão elevado de evasão (85,71%), embora ligeiramente inferior ao grupo anterior. Os demais grupos etários (31 a 40 anos e acima de 40 anos) apresentam taxas de evasão progressivamente menores, com 70,45% e 66,67%, respectivamente.

A análise da distribuição geográfica por município de moradia revelou padrões distintos. Estudantes residentes em Aracruz, município sede do *campus*, apresentaram menor taxa de evasão, em comparação àqueles provenientes de outros municípios, como no caso dos municípios limítrofes (Ibiraçu, João Neiva e Linhares), que chegam a 69,44%, da Grande Vitória, com 68,97%, e dos demais municípios definidos no grupo “Outros”, com 80,33%. Fatores como distância, custos de deslocamento e condições socioeconômicas regionais podem influenciar essa dinâmica.

Finalmente, a origem escolar no ensino médio emerge como variável fortemente associada à evasão. Estudantes egressos de escolas públicas apresentam taxa de evasão consideravelmente superior (76,19%) comparativamente àqueles provenientes de escolas privadas (40%), evidenciando uma diferença de 36,19 pontos percentuais. Esse resultado corrobora discussões sobre desigualdades educacionais e a necessidade de políticas de apoio específicas para estudantes de origem socioeconômica mais vulnerável.

## 5 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar os índices de evasão nos cursos superiores do Ifes *Campus* Aracruz, no período de 2019 a 2022, buscando identificar os fatores que contribuem para a ocorrência desse fenômeno complexo e multifacetado.

Os resultados revelaram um cenário preocupante de evasão nos cursos superiores investigados, com taxas significativamente elevadas e, em muitos casos, superiores às médias nacionais da Rede Federal. A análise por ciclo de matrícula explicitou de forma ainda mais contundente a expressividade da evasão ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes.

A investigação do perfil demográfico dos estudantes evadidos permitiu identificar vulnerabilidades associadas à permanência acadêmica. Verificou-se uma maior incidência de evasão entre discentes do sexo masculino, nas faixas etárias mais jovens (entre 19 e 24 anos), residentes em municípios mais distantes do *campus* (como a Grande Vitória), que se autodeclararam

negros (pardos e pretos), com renda familiar per capita entre 1,0 e 2,5 salários mínimos e egressos de escola pública. Esses perfis fornecem subsídios importantes para a compreensão do fenômeno da evasão na instituição e para o desenvolvimento de políticas de permanência mais eficazes e direcionadas.

Diante do exposto, reafirma-se a necessidade de que o Ifes *Campus* Aracruz desenvolva e implemente políticas institucionais eficazes de promoção da permanência estudantil. É fundamental que tais políticas estejam alinhadas com os resultados deste diagnóstico, contemplando ações direcionadas às vulnerabilidades socioeconômicas e pedagógicas identificadas.

Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a compreensão dos fatores qualitativos associados à evasão no contexto específico do *campus*, por meio de estudos de caso e coleta de narrativas dos estudantes. Investigar as motivações subjacentes à decisão de evadir, para além dos dados quantitativos, pode fornecer informações valiosas para o aprimoramento das estratégias de intervenção.

Em suma, o enfrentamento da evasão nos cursos superiores do Ifes *Campus* Aracruz demanda um esforço institucional contínuo e articulado, pautado em diagnósticos precisos e na implementação de ações que promovam o sucesso e a permanência de todos os estudantes, contribuindo, assim, para a efetivação do direito à educação de qualidade.

## Referências

- AZEVEDO, Luiz A.; SHIROMA, Eneida O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27–40, ago. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 06 maio 2024.
- BAGGI, Cristiane A. dos S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355–374, Jul 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BARROS, Aparecida da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BENTIN, Priscila C. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua proposta de ensino superior**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3.377, 22 abr. 1969. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=118843&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 06 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 04 jul. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. Brasília**. ANDIFES; ABRUEM; SESu; MEC, 1996. 35 p. Acesso em: 05/01/2024. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. MEC/Setec. **Histórico da Educação Profissional no Brasil**. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013** –TCU–Plenário. 2013.

BRASIL. MEC/Setec. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Ministério da Educação. Brasília. 2014. Disponível em: [https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes\\_Outros/PermanenciaExito/DocumentoOrientador-SETEC.pdf](https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExito/DocumentoOrientador-SETEC.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

BUENO, José L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CARDOSO, Claudete B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

CASTRO, Tatiana L. de. **Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30542>. Acesso em: 25 jun. 2024

CUNHA, Emmanuel R.; MOROSINI, Marília. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.14, p. 82-89, ago-dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/283>. Acesso em: 03 mai. 2024.

DAVOK, Delsi F.; BERNARD, Rosilane P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 503–522, Jul 2016. ISSN 1414-4077. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, p. 770–789, Set 2011. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Alberto A. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 160 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, Marília, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/17c72cb6-186c-4c68-842d-937d5f9ffde/content>.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola: a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LOBO, Maria. B. de C. M. **Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MEIRA, Cristiane A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/c4a7146d-c293-4173-93ab-10777bf9e35e/content>. Acesso em: 29 mar. 2024

MORAES, Gustavo Henrique et al. **Plataforma Nilo Peçanha**: Guia de referência metodológica. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018.

MORAES, J. O.; THEOPHILO, C. R. Evasão no ensino superior: Estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Universidade de São Paulo. **Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. 2006.v2. Disponível em: <http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos32006/370.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: ICLABES. **Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior**. Porto Alegre, Brazil: PUCRS, 2012. v. 1, p. 8. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/8762>. Acesso em: 04 mai. 2024

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, EDUR, Seropédica, RJ, I, n. 01, p. 89–108, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer M.; PEREIRA, Luiz A. C.; SOBRINHO, Moisés D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 71–88, 2010. DOI: 10.26512/lc.v16i30.3568. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 13 set. 2023.

PEREIRA, José T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/733>.

SILVA FILHO, Roberto L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, p. 641–659, Set 2007. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

ROSA, Chaiane de M. **Institutos federais**: um novo locus para a oferta de educação superior. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60821>. Acesso em: 24/04/2024.

SANTOS, G.; SILVA, L. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S. (Ed.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 249–262. ISBN 978-85-232-1211-7.

SILVA, Glauco P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. In: **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1583>. Acesso em: 03 jun. 2024.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 13, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>. Acesso em: 03 jun. 2024.

# **CAPÍTULO 13**

## **REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: um olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Ana Lúcia Saraiva Thebas  
Penildon Silva Filho

### **1 Introdução**

O presente ensaio aborda a não permanência de estudantes jovens e adultos em um Curso de Qualificação Profissional no âmbito de uma Instituição Federal, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), além de mencionar um aporte teórico sobre as temáticas da evasão escolar e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), investigando prováveis motivos que ocasionam a infrequência desse público no referido curso, a fim de que possam ocorrer discussões e reflexões que possibilitem uma proposta interventiva em que sejam apontadas estratégias com vistas ao enfrentamento da não permanência desses alunos.

Neste contexto, a EJA é uma modalidade educacional que oferece uma nova oportunidade de aprendizado e crescimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada ou que não conseguiram finalizá-la na faixa etária regular. O direito à educação é garantido a todos os cidadãos e a EJA, como modalidade de ensino, vem proporcionar esse direito e promover a cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Em relação à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 traz em seu texto a questão do trabalho e menciona a articulação da EJA com a educação profissional, justamente porque reconhece que esse público é trabalhador. Nesse sentido, a oferta de cursos

voltados para o estudante jovem e adulto, contemplando a educação básica e a educação profissional, foi desenvolvida por meio do Decreto nº 5.840/2006, que institucionalizou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), objetivando atender esse público com uma qualificação de nível médio e técnico. O Estatuto do Ifes também contempla essa oferta, pois, segundo o Art. 4º, inciso I, a instituição deve:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...] (Ifes, 2010).

Dessa forma, o Ifes, uma instituição de educação superior, básica e profissional, atualmente composto por 23 *campi* em todo o Estado do Espírito Santo, vem abarcar os cursos na modalidade de EJA – Proeja, e o *Campus* Serra se insere nesse contexto com a oferta do Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja, que visa atingir o público da EJA, possibilitando acesso a um aprendizado de qualidade e melhores condições para inserção no mundo do trabalho, assim como uma capacitação para manter-se no ambiente profissional.

Um dos *campi* do Ifes, o *Campus* Serra, foi selecionado para investigar os prováveis motivos que ocasionam a interrupção dos estudos do público jovem e adulto no Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja, tendo em vista o número expressivo de alunos que não têm frequentado o referido curso.

O fato de uma das autoras deste ensaio trabalhar no setor de Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), no Ifes *Campus* Serra, onde se gerenciam as matrículas dos alunos, possibilitou observar e acompanhar a não permanência dos estudantes nesse curso específico e, assim, viabilizar uma investigação sobre o tema, com o intuito de desvendar os motivos pelos quais o público da EJA não consegue permanecer no curso até a conclusão, sugerindo uma proposta de intervenção que venha mitigar essa questão.

Os dados e números referentes à não permanência dos alunos constam no Sistema Acadêmico da instituição e em um dos sistemas do governo, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Porém, desconhecem-se os motivos e as causas dessa interrupção dos estudos. Fazendo um comparativo no período de 2019 a 2023, as maiores taxas de infrequência apresentadas pela PNP em relação

ao Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja do Ifes *Campus* Serra foram no ano de 2019, com 30,21%, e no ano de 2023, com 31,11%. No entanto, desconhecem-se os motivos dessa não permanência dos discentes.

O presente ensaio apresenta e instiga reflexões que possam iniciar discussões e proposições com estratégias para amenizar a situação da não permanência dos alunos da EJA no âmbito escolar. A partir desse contexto, alguns questionamentos são válidos para este momento: o que está por trás dos referidos números? Quais os contextos inseridos nessa estatística? Quem são esses sujeitos envolvidos nessa questão? Os motivos pelos quais os estudantes interrompem os seus estudos são oriundos do próprio indivíduo, da escola, de fatores sociais ou de um conjunto desses fatores?

## 2 Referencial teórico

Os questionamentos apontados no presente texto são fundamentais para propiciar a discussão e reflexão acerca da temática da evasão escolar de estudantes de diversas faixas etárias e diferentes níveis de ensino, envolvendo fatores internos e externos à escola. O público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserido nesse contexto, com destaque nos próximos parágrafos.

Em relação à não permanência dos alunos e à retenção escolar, houve um estudo realizado no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por volta do ano de 2013, que gerou um documento denominado *Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Brasil, 2014). O conceito de evasão tratado aqui refere-se à saída definitiva do aluno do curso sem tê-lo concluído.

O referido documento relaciona as causas das interrupções dos estudos com os estudantes, com os cursos e as instituições, assim como também com fatores sociais, culturais e econômicos, além de orientar ações que possam auxiliar na permanência e no êxito dos alunos no processo educativo.

Dessa forma, segundo o documento “Orientador para Superação da Evasão e Retenção” (MEC, 2014), as categorias que referenciam os motivos da evasão e da retenção escolar são: fatores individuais, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. Esses fatores estão discriminados nos quadros 1, 2 e 3, a seguir.

### Quadro 1 – Fatores relacionados às características próprias do estudante

| Fatores individuais                                         |                                                |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção. | Encanto ou motivação com o curso escolhido.    |
| Qualidade da formação escolar anterior.                     | Informação a respeito do curso.                |
| Participação e envolvimento em atividades acadêmicas.       | Personalidade                                  |
| Questões financeiras do estudante ou da família.            | Escolha precoce da profissão.                  |
| Outras questões de ordem pessoal ou familiar.               | Questões de saúde do estudante ou de familiar. |

### Quadro 2 – Fatores relacionados às características internas à Instituição

| Fatores internos à Instituição                                                                                                    |                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Atualização, estrutura e flexibilidade curricular.                                                                                | Gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.). |
| Cultura institucional de valorização da docência.                                                                                 | Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino.          |
| Existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria). | Inclusão social e respeito à diversidade.                         |
| Formação do professor.                                                                                                            |                                                                   |

### Quadro 3 – Fatores relacionados às características externas à Instituição

| Fatores externos às instituições                 |                                                                                                 |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avanços tecnológicos, econômicos e sociais.      | Políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior. |
| Conjuntura econômica e social.                   | Questões financeiras da instituição.                                                            |
| Oportunidade de trabalho para egressos do curso. |                                                                                                 |

Neste contexto, concorda-se com Karasinski (2019, p. 3), pois

A evasão escolar é um fenômeno complexo com múltiplas causas inter-relacionadas, ligadas a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na retenção escolar, na saída provisória ou definitiva do aluno da escola.

Conforme mencionam Dore e Lüscher (2011, p. 775), o “[...] estudo da evasão escolar refere-se à perspectiva adotada no exame do problema: do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino.” A dificuldade de permanência dos estudantes no ambiente escolar está relacionada a essas três perspectivas.

Quanto a essa dificuldade de permanência dos alunos no ambiente escolar, o público da EJA vivencia essa situação bem de perto a cada semestre/ano letivo. Os sujeitos da EJA são pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada ou que não conseguiram finalizá-la na faixa etária regular. E, por meio dessa modalidade de ensino, esses indivíduos buscam o direito à educação, à cidadania, à inclusão social e, principalmente, ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 menciona que o ensino ao público jovem e adulto deve ser gratuito, levando em conta as particularidades e realidades diversas dos estudantes, assim como suas necessidades e interesses. A LDBEN nº 9.394/1996 ainda descreve, no § 3º do Art. 37, que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” Dessa forma, reconhece que grande parte desse público é composta por trabalhadores(as), necessitando, assim, de uma atenção diferenciada para a proposta pedagógica, em que escolarização e profissionalização caminhem juntas e articuladas.

O trabalho faz parte da realidade da vida dessas pessoas e é nesse sentido que Bicalho e Jardim (2018, p. 60) colocam que

Os estudantes da EJA são produtores de saberes do trabalho, construídos através de suas histórias de luta, memórias, identidades, de sindicatos e movimentos sociais. Tais saberes devem ser reconhecidos pela escola e contextualizados em sala de aula.

No decorrer da história da EJA, o professor e pensador brasileiro Paulo Freire destaca-se como aquele educador que possibilitou um novo sentido a essa modalidade de ensino. Na década de 60, Freire contribuiu para a superação da educação tradicional, denominada educação bancária, principalmente no âmbito da alfabetização de adultos.

Na educação bancária, os educandos recebem informações e conteúdos fragmentados, desvinculados, em que o contexto e a realidade dos mesmos são desconsiderados. Ao superar esse tipo de educação, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita passou a considerar o sentido e o significado

das palavras, conforme a realidade dos educandos e de acordo com suas histórias e contextos de vida.

Assim, Paulo Freire ressalta a importância dos conhecimentos abordados de forma interdisciplinar e significativa, de modo que contribuam para uma transformação dos sujeitos em pessoas críticas, reflexivas e questionadoras do mundo que os cerca. Toda essa prática foi levada para os anos posteriores à alfabetização, com o intuito de que fosse possível atingir os níveis de Ensino Fundamental e Médio, por meio dos cursos de Qualificação Profissional.

Neste contexto, o educador defende que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 1996, p. 98).

Ainda neste cenário, o docente tem um papel importante, pois precisa estar atento aos fatores que norteiam a realidade do aluno – financeiros, culturais, sociais, políticos e psicológicos – que podem estar relacionados à não frequência do estudante. E, segundo Paulo Freire (1996, p. 30), o professor e a escola precisam respeitar os saberes que os estudantes apresentam, além de “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Insere-se aqui questões como currículo, metodologia de ensino, didática e horários, que devem ser levados em conta para auxiliar na redução da não permanência dos alunos da EJA no ambiente educacional.

Retomando o Ifes *Campus* Serra, onde é ofertado o Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja, voltado para jovens e adultos maiores de 18 anos, a investigação sobre os prováveis motivos que ocasionam a interrupção dos estudos desse público continua para além deste texto, pois a preocupação é crescente, tendo em vista o índice expressivo de alunos que não têm frequentado o referido curso.

No que se refere ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), este foi institucionalizado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, como um programa que objetiva “[...] atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual,

em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (Brasil, 2007, p. 12).

Essa modalidade Proeja começou a ser ofertada no Ifes *Campus* Serra a partir de 2018, por meio do Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio, com uma turma de 40 alunos maiores de 18 anos e duração de 2 anos de curso. A partir de então, vem sendo observada a redução da frequência dos estudantes no referido curso e, assim, indagações começaram a ser feitas referentes aos motivos ou fatores que ocasionam tal situação.

Os registros que constam na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e no Sistema Acadêmico da instituição acerca desse curso específico do *Campus* Serra reforçam a preocupação com a evasão escolar do público da EJA no âmbito do Ifes. Por meio do quadro 4, a seguir, baseado na PNP, pode-se notar as taxas de evasão existentes no período de 2019 a 2023 no Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja. No entanto, desconhecem-se os motivos dessas estatísticas.

**Quadro 4 – Estatísticas do Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja – Ifes *Campus* Serra**

| Ano base | Número de matrículas | Número de evadidos | Taxa de evasão |
|----------|----------------------|--------------------|----------------|
| 2019     | 96                   | 29                 | 30,21%         |
| 2020     | 97                   | 10                 | 10,31%         |
| 2021     | 121                  | 5                  | 4,13%          |
| 2022     | 41                   | 7                  | 17,07%         |
| 2023     | 45                   | 14                 | 31,11%         |

### 3 Considerações Finais

O público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é formado por sujeitos que, segundo Silva (2022, p. 3), são “[...] trabalhadores que estão em busca de melhores oportunidades e condições de vida.” E o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *Campus* Serra se insere nesse contexto quando oferta o Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio, na modalidade Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Nesse sentido, a qualificação profissional se apresenta como um mecanismo essencial para a inserção e a permanência dos sujeitos da EJA no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que possibilita criticidade e reflexão sobre o mundo em que vivem.

No entanto, no âmbito do Ifes *Campus* Serra, observa-se que o público jovem e adulto vem deixando de frequentar o Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Integrado ao Ensino Médio – Proeja, a cada semestre letivo. Tal situação vem sendo uma preocupação e um desafio para a instituição como um todo. Quais fatores ou motivos estão imbuídos nessa questão? Quem e o que está por trás da não permanência desses estudantes? Que homens e mulheres estão inseridos nesse contexto?

Dessa forma, a partir do momento em que se desvelem e descortinem as situações e motivos – informações a respeito dos questionamentos apontados neste ensaio – estratégias precisam ser pensadas e ações necessitam ser realizadas, visando contribuir para a permanência e continuidade dos estudantes no referido curso, aliando trabalho e estudos, realidade à qual pertence o público-alvo deste texto.

## Referências

- BICALHO, Ramofly; JARDIM, Anilda. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos na Sociedade Contemporânea**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 53–67, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9678>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens**

**e Adultos:** educação profissional técnica de nível médio / ensino médio: documento base. Brasília: MEC, 2007.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, p. 770–789, Sep 2011. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto.** Vitória, 2010. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5929-estatuto-do-ifes>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KARASINSKI, E. N. **Formação docente e a permanência e êxito na educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v.2, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8603>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SILVA, Gustavo Siqueira. **Fatores que influenciam para a evasão dos alunos da educação de jovens e adultos:** um estudo na percepção dos professores de uma escola de Piúma (ES). 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro De Itapemirim, 2022.



# **CAPÍTULO 14**

## **O FENÔMENO DA EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFES CAMPUS ITAPINA: discussões iniciais**

Carmelita Iria Nunes Vieira  
Marlene Oliveira dos Santos

### **1 Introdução**

A evasão é um fenômeno que, há décadas, tem sido objeto de estudo em diversas instituições brasileiras e continua sendo, ainda nos dias atuais, uma preocupação para os gestores educacionais que atuam nas diferentes etapas, segmentos e níveis da educação. Além de ser um “fenômeno complexo” (Andifes, 1996), que envolve múltiplos fatores, Silva et al. (2022) destacam que a evasão é um dos problemas mais recorrentes do Ensino Superior, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2017, p. 9), a evasão é a “saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo) [...]”. Martins (2022, p. 14) também corrobora essa definição quando diz que a evasão se caracteriza “como a desistência do curso de ingresso, correspondendo aos estudantes que encerram seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência por qualquer razão [...]”. Da mesma forma, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) destaca que a evasão de curso se dá quando o estudante se desliga do curso superior por diversas razões, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso). Para Lobo (2012) e para a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), existem diferentes tipos de evasão: de curso, da instituição e do sistema.

A evasão representa problemas que afetam toda a sociedade, e os estudos relacionados ao tema são de grande relevância para que as instituições de ensino consigam desenvolver estratégias que colaborem na diminuição do fenômeno e, conseqüentemente, na permanência dos estudantes no curso.

A falta de educação escolar pode limitar as oportunidades de emprego para as pessoas que abandonam a escola e a universidade, contribuindo para taxas de desemprego mais altas, o que pode, conseqüentemente, afetar a economia e gerar prejuízos para a instituição, seja ela privada ou pública, já que, ao ofertar um curso, a instituição precisa se planejar e analisar, principalmente, qual será a previsão de gastos para atender os estudantes e cumprir todas as exigências do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) desde o início, quando o estudante ingressa, até a sua conclusão. No curso de Licenciatura em Pedagogia, o problema se torna ainda maior, pois reduz o número de pedagogos no campo da educação, e isso impacta diretamente no magistério e na qualidade do ensino na escola de educação básica e no desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Ademais, em um país frequentemente afetado por crises econômicas, as questões sobre o mercado de trabalho, as oportunidades de salário e a possibilidade de emprego tornam-se fundamentais para o destino do jovem estudante universitário (Andifes, 1996). O afastamento de jovens nos cursos de Licenciaturas, em virtude das condições de trabalho, salário e valorização, é um aspecto que pesa na decisão para o ingresso na carreira de magistério no Brasil, uma vez que esta possui pouco prestígio social. Saccaro, França e Jacinto (2019) também concordam que uma das razões que poderiam explicar o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura é a remuneração menor em comparação a outras carreiras, como, por exemplo, a de arquitetura.

A profissão docente é construída em meio a uma série de desafios, que requerem um compromisso contínuo com o aprendizado e o aprimoramento profissional. Por isso, o curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus Itapina* “procura estabelecer uma articulação entre o ambiente escolar e a realidade social imediata, organizando, de forma crítica, os processos de ensino e aprendizagem em consonância com as demandas da profissão e do mundo do trabalho” (Ifes, 2025, p. 14). Tendo em vista que, para atuar de forma eficaz, é fundamental ter uma formação consistente e sólida, baseada em conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo do tempo em diálogo com vários campos de conhecimento, bem como condições de trabalho e de progressão na carreira com salário digno. Pois, “baixas remunerações no mercado de trabalho diminuem a procura pelos cursos, afetam a qualidade

de formação de seus alunos e aumentam a propensão à evasão, pelo desinteresse e necessidade de busca de formas alternativas de sobrevivência” (Andifes, 1996, p. 32).

É relevante que o professor tenha desejo e esteja aberto a novas ideias, abordagens teórico-metodológicas e tecnologias que possam contribuir para melhorar sua prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes. Mas, para Nóvoa (2019, p. 6):

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)

Para o autor, a formação de professores nunca esteve em primeiro plano nas universidades; ao contrário, sempre foi “uma preocupação ausente ou secundária”. Porém, os docentes vivem inúmeros desafios do cotidiano, como falta de recursos, turmas superlotadas, salários baixos e defasados, espaços físicos precários e insalubres, demandas diversas de cunho socioeconômico e psíquico de alunos, burocratização dos processos pedagógicos e exigência de desempenho por resultados. Apesar de todos os impasses e cobranças, há ainda professores que resistem e seguem a sua caminhada profissional, mesmo sem o devido reconhecimento social e valorização de seu trabalho.

Mas, diante da crescente taxa de desistência de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina, surgiu uma inquietação que desencadeou uma pesquisa de mestrado, iniciada no segundo semestre de 2023, junto ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) – Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (MPED-UFBA). A pesquisa tem por objetivo analisar as possíveis causas da evasão dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *Campus* Itapina. Para alcançar esse objetivo, buscamos: 1) identificar as causas que provocam o abandono dos estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia no Ifes *Campus* Itapina; 2) compreender como os estudantes evadidos avaliam as políticas públicas de acesso e permanência no contexto nacional e no Ifes *Campus* Itapina; 3) identificar quais são as estratégias usadas pelo Ifes *Campus* Itapina para evitar a evasão nos cursos de graduação; 4) elaborar um Plano de Ação, em articulação com diferentes setores do Ifes

*Campus* Itapina, com estratégias que colaborem na diminuição do fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia.

O foco da pesquisa em tela, portanto, é a compreensão do fenômeno da evasão do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina, numa coorte de 2015/1 a 2023/2. Esta se propõe a analisar, com base na abordagem qualitativa de pesquisa, a evasão do referido curso, que teve 360 estudantes ingressantes e 193 estudantes desistentes entre 2015/1 e 2023/2. Para a geração de dados, adotamos como procedimentos metodológicos a aplicação de um questionário online com os estudantes evadidos e uma roda de conversa com profissionais da educação do Ifes que atuam diretamente em ações e políticas no âmbito da permanência dos estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia. Os dados produzidos na pesquisa estão sendo, paulatinamente, organizados e interpretados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977). A pesquisa passou ainda pelos Comitês de Ética da UFBA, sob o número do processo CAAE: 84648024.8.0000.0348, e do Ifes, sob o número do processo CAAE: 84648024.8.3001.5072.

Trata-se de uma pesquisa de natureza interventiva, que tem o propósito de:

[...] trabalhar com redes educativas que busquem em consonância com as intenções do curso, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar e, mais do que isso, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana (Almeida e Sá, 2017, p. 4).

Os resultados da pesquisa subsidiarão a elaboração de uma Produção Técnica-Tecnológica (PTT), que é caracterizada como a “proposição de uma ação interventiva que pode ser começada desde o momento inicial da pesquisa ou ter a indicação para ser desenvolvida a posteriori, seja no contexto no qual a pesquisa foi realizada ou em outros contextos educacionais” (UFBA, 2024, p. 2). Como se trata de uma pesquisa ainda em andamento, a proposta interventiva foi desenhada a partir da escuta dos sujeitos da pesquisa e da literatura acessada no acontecer da investigação científica, como pode ser visto mais adiante.

Esse texto inclui esta introdução, uma seção que aborda o tema da evasão em diálogo com pesquisas e estudos já realizados sobre o tema, uma

seção com análises iniciais sobre os dados produzidos e o desenho de uma proposta interventiva e, por último, as considerações finais.

## **2 A evasão como manifestação do fracasso escolar e suas múltiplas dimensões**

Maria Helena Souza Patto desenvolveu uma pesquisa nos anos de 1983 e 1984 relacionada ao fracasso escolar das crianças no Ensino Fundamental, em especial quatro alunos de uma escola pública cuja trajetória de reprovação na 1ª série chamou a atenção da autora. Mas, mesmo sendo uma pesquisa no contexto com crianças, o que ela discute sobre o que é o fracasso escolar não está relacionado apenas à dimensão pedagógica; tem muita relação com o fenômeno da evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES), que é produzido a partir de dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. A autora destaca a necessidade de uma reflexão crítica para transformar as desigualdades e relações de poder nas escolas; mostra também que, apesar das dificuldades, há possibilidades de mudança, destacando a importância de entender a dimensão histórica e social do fracasso escolar.

Essa visão de Patto coaduna com a compreensão de evasão de autores como Silva Filho et al. (2007), que traz questões sobre a integração do estudante na instituição. Silva et al. (2022) dizem que o fenômeno da evasão “pode ocorrer com pessoas de todos os contextos socioeconômicos, culturais e modalidade de ensino”. Santos, Lima e Ramos (2022), Martins (2022) e Sales Junior et al. (2016) trazem o problema da reprovação e do apoio financeiro. Baggi e Lopes (2011) destacam a importância da avaliação institucional para identificar precocemente procedimentos institucionais que ajudem a prevenir a saída dos estudantes. Sousa e Nunes (2023), a partir de estudos realizados em um curso de Licenciatura em Pedagogia numa universidade federal no interior de Minas Gerais, apontam a condição socioeconômica dos estudantes como fator principal na decisão de abandonar o curso. Pode-se dizer, portanto, que a evasão é uma manifestação do fracasso escolar.

O fenômeno da evasão escolar pode estar relacionado também ao pertencimento geográfico, a questões de gênero ou étnicas e a condições de saúde. O estudante, ao ingressar no ambiente escolar, pode não se sentir pertencente àquele espaço, e isso pode estar relacionado a questões culturais ou de identificação com o conteúdo do curso. Em relação ao gênero, desde a infância, meninas podem ser direcionadas a assumir responsabilidades

domésticas ou casar-se muito cedo, e os meninos, a ir para o mundo do trabalho para ajudar no orçamento familiar, o que interfere na continuidade dos estudos. As questões étnicas representam as barreiras do racismo e da discriminação, que ainda se manifestam no ambiente acadêmico, gerando, assim, impactos emocionais que atrapalham a dedicação aos estudos.

Um dos estudos considerados pioneiros no Brasil em relação à evasão foi feito pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. A referida comissão foi constituída pelo Ministério da Educação (MEC). Os trabalhos da Comissão iniciaram em maio de 1995 e foram finalizados em outubro de 1996. O estudo envolveu 53 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), reunindo um conjunto de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de cursos de graduação. Na época, a Secretaria de Educação Superior (SESu) divulgava indicadores globais que apontavam para uma evasão média nacional de 50% nas Ifes (Andifes, 1996).

Já no período de 2000 a 2005, nas IES no Brasil, a evasão caiu para 22% (Silva Filho et al., 2007). Na pesquisa realizada pelo Instituto Lobo, no período de 2006 a 2009, para o conjunto de cursos superiores presenciais brasileiros, a média também ficou em 22% (Lobo, 2012). Os estudos, na maioria das vezes, indicam que a desistência dos estudantes é devida a questões financeiras; porém, para Silva Filho et al. (2007), as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição, geralmente, representam os principais fatores que desencorajam o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para concluir o curso.

Por sua vez, para as coortes de 2010 a 2014, considerando o prazo de integralização do curso, Martins (2022) constatou que a taxa média de evasão no Brasil alcançou aproximadamente 50%. Ao examinar a evasão precoce, ou seja, a média da taxa de evasão no primeiro ano de curso, observou que a média para o Brasil nas coortes analisadas variou entre 10% e 12%.

O fato é que as razões pelas quais um estudante pode optar pela evasão são variadas e com diversas características. Essas possibilidades são influenciadas por uma série de fatores, que vão desde questões pessoais e familiares até desafios acadêmicos, econômicos e institucionais.

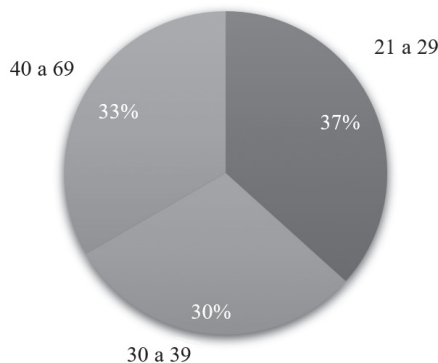
A seguir, será apresentada parte dos dados analisados do questionário aplicado aos estudantes evadidos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina.

### 3 Evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina: análises iniciais

Para preservar a identidade dos participantes na pesquisa, foi adotado a sigla EE para sua identificação e a sequência numeral para diferenciar um participante do outro, iniciando com EE1 para o/a primeiro/a estudante evadido que respondeu o questionário. EE2 para o/a segundo/a e assim sucessivamente.

Na pesquisa em questão, 80% dos participantes são do sexo feminino e 20% são do sexo masculino. Essa predominância feminina já era prevista, uma vez que a maior parcela de ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia também é de mulheres (83%). A idade varia entre 21 e 69 anos de idade, sendo que em sua maioria os participantes possuem acima de 30 anos, como pode-se ver no **Gráfico 1**.

**Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes evadidos**



**Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025**

No curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina o fenômeno da evasão acontece por diversos motivos. Nos relatos fornecidos pelos estudantes evadidos, através do questionário para justificar a desistência no curso acima mencionado, destacam as seguintes motivações: doença, distância do *campus*, pandemia, insatisfação com docente, estar gestante, ter filho pequeno, repetir disciplina já cursada em outra graduação, curso presencial e também pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Esses

aspectos dialogam com a literatura estudada, como afirma Silva et al. (2022, p. 251) “é um fenômeno de múltiplos fatores, que pode ocorrer com pessoas de todos os contextos socioeconômicos, culturais e modalidades de ensino”.

No questionário *online* enviado para os/as estudantes evadidos responderem, perguntamos o motivo da desistência do curso em questão. Nas opções de resposta colocamos: 1) Optei por não continuar nenhum curso superior, 2) Optei por outro curso, 3) Questões financeiras, 4) Problemas familiares, 5) Problemas de ordem psicológica ou psiquiátrica, 6) Dificuldade de conciliar trabalho e estudo, 6) Outro

Na opção “Outro” os/as estudantes poderiam descrever suas motivações para desistência no curso, desse modo, tivemos relatos de outras causas além das que estavam pré-definidas para marcação. Diante das novas motivações apontadas pelos/as estudantes evadidos para desistência, as respostas foram reorganizadas em categorias para melhor compreensão, levando em consideração as categorizações feitas pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Andifes, 1996), conforme apresentado na **Tabela 1**.

**Tabela 1 – Evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes Campus Itapina**

| Fatores        | Externos à instituição | Internos à instituição | Relativo a características individuais do/a estudante |
|----------------|------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------|
| Respostas      | 7                      | 5                      | 23                                                    |
| Percentual (%) | 20%                    | 14,28%                 | 65,71%                                                |

**Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025**

Para os fatores externos à instituição foram levadas em consideração as respostas que mencionaram a pandemia, a distância do *campus* e o meio de transporte; quanto aos fatores internos à instituição: a insatisfação com docente, o curso presencial e cursar disciplina já feita em outra graduação; relativo às características individuais do/a estudante: ter filho pequeno, estar gestante, problemas familiares, doença, não ser a opção de curso desejada, optar por não continuar nenhum curso, optar por outro curso, questões financeiras, problemas de ordem psicológica ou psiquiátrica e dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Além das motivações relacionadas acima pelos estudantes evadidos, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras destaca que,

Os problemas curriculares tendem a se agravar quando a eles se somam outros de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na “transmissão” e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação, como com projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes (Andifes, 1996, p. 30).

Isso possui relação com o relato de um estudante evadido que chamou a atenção ao informar que um/a professor/a desmotivava a turma, dizendo que eles não conseguiriam um bom salário fazendo o curso de Licenciatura em Pedagogia. Isso os deixavam inseguros quanto ao seu futuro profissional. Para o Estudante Evadido, o ponto crítico foi quando ele decidiu compartilhar com o/a docente a alegria de estar atuando como professor/a:

Esperava receber apoio e reconhecimento, mas, para minha surpresa, ela desmereceu meu esforço e fez várias gracinhas que apenas me deixaram constrangido e desanimado. Essa falta de respeito e empatia me fez questionar se realmente valia a pena continuar em um ambiente onde não me sentia valorizado. Essas experiências me levaram a refletir sobre o meu caminho e o que realmente desejava para o meu futuro. Por mais difícil que tenha sido tomar essa decisão, percebi que mereço estar em um lugar onde sou apoiado e incentivado a crescer (EE7).

De fato, a profissão docente perpassa desafios constantes e sabe-se que é pouco valorizada, tanto nas condições de trabalho em algumas escolas quanto na remuneração, que muitas vezes não compensa o esforço do/a profissional docente. Portanto, o/a docente, neste caso, poderia estar alertando o estudante para que, se possível, optasse por outra profissão mais valorizada, que pudesse, no futuro, compensar o esforço do estudante e não só satisfazer sua realização pessoal, mas também profissional e financeira.

Contudo, ao decidir por uma profissão, o jovem pode estar em busca não apenas de uma realização financeira, mas de uma realização pessoal que se inicia na infância. Pode ser também que o curso escolhido tenha sido o mais acessível naquele momento. No caso da profissão docente, mesmo sabendo que a profissão é desafiadora, ele/a pode querer atuar pensando em colaborar com a melhoria da educação básica. Quando o EE7 diz: “Por mais difícil que tenha sido tomar essa decisão, percebi que mereço estar em um lugar onde sou apoiado e incentivado a crescer”, ainda que o estudante

não afirme, essa situação pode ter colaborado na decisão de sua desistência no curso.

As atitudes dos docentes em sala de aula devem ser cautelosas, visto que muitas vezes os estudantes os veem como inspiração, exemplo a ser seguido. Por outro lado, EE16 relatou:

Nunca foi uma opção de curso que eu gostasse, mas entrei pela oportunidade que surgiu. A desistência deu, pois veio a pandemia e o EAD me desanimou, além de que tinha pendências em uma matéria de um professor que era meio complicado de se relacionar, a famosa “perseguição” (EE16).

Embora o curso de Licenciatura em Pedagogia não tenha sido a primeira opção de interesse do estudante EE16, a oportunidade surgiu, ele ingressou e poderia ter permanecido no curso. Contudo, o estudante manifesta a não adaptação ao formato de estudo à distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no período da pandemia, além de apresentar insatisfação com um/a docente. A modalidade de Educação a Distância (EAD) caracteriza-se pelo pouco contato presencial com colegas, professores e comunidade acadêmica em geral. Na pesquisa de Soso, Kampf e Machado (2024), a partir de literaturas analisadas, constatou-se que o ensino na modalidade a distância apresenta maior taxa de evasão em comparação com o presencial.

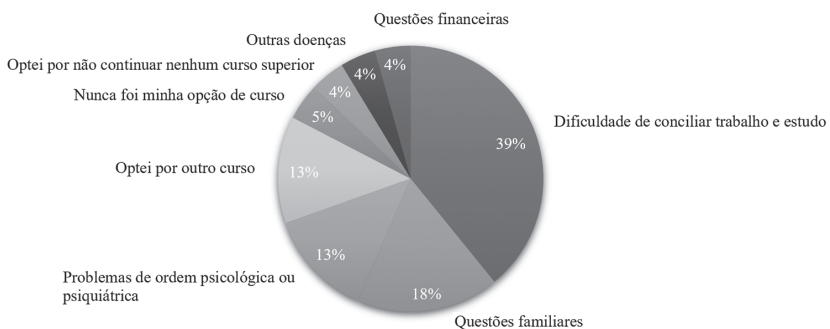
Devido ao risco de contaminação da covid-19 no período da pandemia (principalmente no ano de 2020 e até outubro de 2021), as aulas no *campus* precisaram ser ministradas totalmente de forma online e esse novo modelo de ensino-aprendizagem e a falta de contato presencial podem ter impactado a vida dos/as estudantes e o seu processo de integração com a instituição.

Tinto (apud Cola, 2022) destaca a importância da integração acadêmica para garantir a permanência do estudante. Nesse contexto, evidencia-se a responsabilidade da instituição com o corpo discente para promover essa integração, independentemente da modalidade da oferta do curso.

As motivações relacionadas às questões individuais dos estudantes tiveram maior relevância ao optar pela desistência (65,71%), sendo que a maioria foi pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo, conforme mostra o Gráfico 2. Isso indica, portanto, que a necessidade de trabalhar, seja para complementar a renda familiar ou para garantir o próprio sustento, se sobrepõe ao desejo de continuar com os estudos, ou seja, está relacionada à condição socioeconômica do/a estudante.

Destaca-se, portanto, que 73,4% ganham até 2 salários mínimos e 86,7% afirmaram não receber nenhum tipo de auxílio financeiro enquanto estudavam. Isso pode indicar que os estudantes não tinham conhecimento do benefício ou que, mesmo recebendo, seria insuficiente para mantê-los no curso.

**Gráfico 2 – Características individuais de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina**



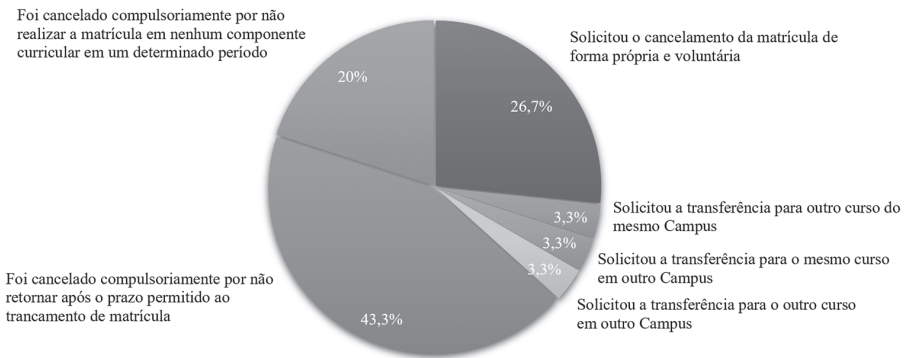
**Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025**

A dificuldade de conciliar trabalho e estudo, segundo Sousa e Nunes (2023), também foi o fator principal na decisão de deixar o curso de Pedagogia numa universidade federal do interior de Minas Gerais. Para Nierotka, Salata e Martins (2023), em instituições mais novas e localizadas no interior, poderia existir uma associação mais significativa entre as características socioeconômicas dos estudantes e o risco de evasão do curso. Além de a cidade de Colatina estar localizada no interior do estado, o Ifes *Campus* Itapina fica na zona rural, a 17 km do centro da cidade, o que dificulta ainda mais a locomoção dos estudantes.

A modalidade que levou a maioria dos participantes à condição de evadido foi o cancelamento compulsório por não retornarem após o prazo permitido ao trancamento de matrícula (43,3%), como pode ser visto no Gráfico 3, indicando, portanto, que esses estudantes, ao trancarem suas matrículas, tinham a intenção de voltar e dar continuidade a seus estudos no curso de

Licenciatura em Pedagogia. No entanto, diversos fatores podem ter contribuído para que não conseguissem retornar ao curso, como necessidade de trabalhar, dificuldades financeiras, questões familiares etc. Polydoro (2000, apud Baggi e Lopes, 2011) apresenta o trancamento de matrícula como uma modalidade de evasão temporária, com fortes indícios de evasão definitiva no ambiente educacional.

**Gráfico 3 – Modalidade de desistência no curso de Licenciatura em Pedagogia**



**Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025**

Além disso, metade dos participantes da pesquisa desistiu no primeiro ano de curso, sendo 43,3% no primeiro período e 6,7% no segundo; outro destaque foi o quarto período, com 16,7% de desistência. Para os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina, o primeiro período foi mais crítico e, em seguida, o quarto. Esse dado confirma o que destacam as pesquisas sobre a tendência de maior quantitativo de evasão no primeiro ano ou nos primeiros semestres do curso (Guedes e Moreira, 2018; Martins, 2022; Nierotka, Salata e Martins, 2023; Saccaro, França e Jacinto, 2019; Santos, Lima e Ramos, 2022), o que chamam de evasão precoce. Para Tinto (apud Lobo, 2012, p. 17), “mais de metade das evasões têm origem real no primeiro ano de curso”.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de um acompanhamento próximo e de uma atenção mais intensa aos estudantes, principalmente durante os primeiros semestres de curso.

Como estratégia para minimizar a evasão, apresenta-se, na seção subsequente, o desenho de uma Produção Técnica e Tecnológica desenvolvida no âmbito desta pesquisa, visando contribuir para o enfrentamento desse problema.

#### **4 O desenho de uma Produção Técnica e Tecnológica**

A proposta da Produção Técnica e Tecnológica (PTT) foi desenhada considerando os resultados dos estudos realizados sobre o tema da evasão, os dados gerados e a análise da realidade do contexto escolar no Ifes *Campus* Itapina. Nomeamos a PTT de Plano de Ação Intersectorial – PAI. Este Plano será elaborado com o intuito de minimizar os impactos causados pela evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina e envolverá a Coordenadoria de Registros Acadêmicos, a Coordenadoria de Gestão Pedagógica e a Comissão de Permanência e Êxito do *campus*. As ações e estratégias delineadas no Plano de Ação Intersectorial podem ser aplicadas a curto e longo prazo e envolverão dois movimentos, a saber:

1. Busca ativa dos estudantes evadidos: A busca ativa consistirá em entrar em contato com os estudantes evadidos por meio de ligação telefônica, mensagens via WhatsApp ou e-mail para saber a motivação da desistência destes estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como se eles têm interesse em voltar para concluir. Tendo em vista que o/a estudante tem a possibilidade de solicitar a reintegração ao curso e retornar em sua mesma matrícula caso tenha tempo de concluir a carga horária do curso antes do prazo de integralização. Ao realizar a reintegração do/a estudante no curso, esse/a deverá ser acompanhado/a regularmente para evitar o risco de uma nova desistência. Caso não seja possível o retorno por meio da reintegração e o/a estudante tenha interesse em retornar ao curso, será orientado/a a participar de novo processo seletivo.

A busca ativa pode ser uma estratégia eficaz para identificar as razões da desistência e, assim, ser possível oferecer suporte aos alunos que desejam retornar aos estudos e obter o diploma.

2. Cuidado com os estudantes ingressantes e matriculados: O plano de acompanhamento dos/as estudantes matriculados/as envolverá a aplicação de um questionário proposto com questões em que os/as estudantes de todos os períodos irão expressar sua situação acadêmica atual. Nesse questionário serão elaboradas questões para o/a estudante responder, referentes às dificuldades encontradas na aprendizagem dos componentes curriculares, questões psicológicas, afinidade com o curso e questões financeiras para se manter no curso. Isso possibilitará que a instituição tenha ciência de como está a situação do/a estudante no curso e, caso haja algum estudante com características possíveis para se evadir, o *campus* poderá interferir, buscando alternativas para evitar a evasão dele/a.

A proposta é que o questionário seja aplicado no meio e no final do semestre para o/a estudante ingressante e do segundo período, tendo em vista que os/as estudantes têm maior possibilidade de desistência no primeiro ano ou nos primeiros semestres de curso. Para os demais períodos do curso, a proposta é que o questionário seja aplicado a cada final de semestre. Os dados produzidos por meio do questionário deverão ser analisados pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica e pela Comissão de Permanência e Êxito. Aos estudantes que forem identificados com a necessidade de algum tipo de suporte, seja de ordem psicológica, acadêmica ou financeira, por exemplo, a instituição poderá prover os meios possíveis e necessários para evitar a evasão destes estudantes.

Como forma de promover a permanência estudantil, o *campus* ofertou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) por meio de editais até o ano de 2023. Trata-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituído pela Portaria nº 38/2018. No Ifes *Campus* Itapina, o PRP teve como objetivo aprimorar a formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura, inicialmente em Pedagogia, por meio do desenvolvimento de subprojetos que fortaleciam o campo da prática e proporcionavam ao licenciado a vivência da articulação entre a teoria e a prática docente (Ifes, 2018). A partir de 2022, passou a contemplar também

o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Para participar, o/a estudante precisava ter cursado, no mínimo, 50% da carga horária do curso ou estar matriculado a partir do 5º período. O PRP foi implementado no Ifes em 2018, sendo ofertado desde então também pelo *Campus* Itapina.

Além do PRP, o *campus* também oferece bolsas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), também promovido pela CAPES. O programa tem por objetivo, entre outros, incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior, fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes, enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura e promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica (Brasil, 2024).

O PIBID é uma ferramenta essencial para complementar e enriquecer a formação dos licenciandos, especialmente em Pedagogia, ao promover uma aproximação concreta com a realidade escolar. Essa vivência proporciona uma formação mais completa, unindo teoria e prática desde o início da trajetória acadêmica. Assim como o PRP, o PIBID também foi implementado no *Campus* em 2018, inicialmente voltado aos estudantes do curso de Pedagogia.

Somado a isso, há a Política de Assistência Estudantil do Ifes, que tem por objetivo geral promover a Assistência Estudantil, contribuindo para a equidade no processo formativo dos discentes; além de contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes e buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, a fim de prevenir e minimizar a reprovação e evasão escolar (Ifes, 2011).

Dessa forma, a Política de Assistência Estudantil do Ifes, somada às ações desenvolvidas no Plano de Ação Intersetorial e às demais políticas do *Campus*, trará maior subsídio para atender aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, no sentido de minimizar os obstáculos encontrados no seu percurso acadêmico.

## 5 Considerações finais

A pesquisa em questão busca analisar as possíveis causas da evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina. Diante dos estudos realizados e dos dados produzidos, é possível notar que o fenômeno da evasão possui múltiplos fatores e que varia de acordo com o curso, instituição, região, entre outros. No caso da nossa pesquisa, a dificuldade de

conciliar os estudos com o trabalho foi o aspecto que mais contribuiu para a decisão dos estudantes em desistir do curso.

As ações do Plano de Ação Intersectorial podem não apenas contribuir com a política de combate à evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia, mas também colaborar para o acesso, permanência e êxito dos estudantes do curso. A proposta é iniciar com os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes *Campus* Itapina, que participaram deste estudo, e, aos poucos, expandir para os estudantes de todos os cursos do *campus*. A instituição já possui Política de Assistência ao Estudante, e o Plano de Ação Intersectorial pode ser mais uma importante estratégia para garantir a permanência dos discentes no curso, principalmente daqueles que necessitam conciliar o estudo com o trabalho.

## Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Concepções de intervenção do Mestrado **Profissional em Educação**: Tessituras curriculares de uma pesquisa. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. ANDIFES, 1996. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 14 mar. 2024.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardinhttps://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

COLA, Maria Luísa Terra. Da evasão à permanência estudantil: virada conceitual crítica em Vicent Tinto de 1973 a 2017. 2022. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2022.

GUEDES, Elizabeth da Silva; MOREIRA, Laélia Portela. **Evasão no curso de Pedagogia de uma Instituição Federal do Rio de Janeiro**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19110>. Acesso em: 06 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Edital interno do processo seletivo do programa institucional de residência pedagógica – 06/2018 – Ifes – Campus Itapina**. Disponível em: [https://itapina.ifes.edu.br/images/arquivo\\_em\\_pdf/Edital\\_Bolsita\\_RP\\_2018\\_Itapina\\_6\\_2018.pdf](https://itapina.ifes.edu.br/images/arquivo_em_pdf/Edital_Bolsita_RP_2018_Itapina_6_2018.pdf). Acesso em 07 mai. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Vitória, 2011. Disponível em: [https://ifes.edu.br/images/stories/files/estude\\_aqui/legislacao/politica\\_de\\_assistencia\\_estudantil.pdf](https://ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/legislacao/politica_de_assistencia_estudantil.pdf). Acesso em 07 mai. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes Campus Itapina**. Colatina, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 22 mar 2024.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Cadernos ABMES**. V. 25, p. 9-25. 2012. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MARTINS, Melina Klitzke. **Fatores Associados à Evasão e Conclusão de Curso na Educação Superior Brasileira: uma análise longitudinal**. 2022. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tMelina%20Kerber%20Klitzke.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; SALATA, Andre; MARTINS, Melina Klitzke. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e09961, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149961>. Acesso em: 03 dez. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª. Ed. São Paulo. Editora Intermeios. 2015. 454 p.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência

para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 49, 337-373, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SALES JUNIOR, Jaime Souza; BRASIL, Gutemberg Hespanha; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. Fatores associados à evasão e conclusão de cursos de graduação presenciais na UFES. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 488-514, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1073>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SANTOS, Ythalo Hugo da Silva; LIMA, Luciana Conceição de; RAMOS, Iloneide Carlos de Oliveira. Permanência no Ensino Superior: um estudo para uma coorte de ingressantes cotistas e não cotistas na UFRN. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**. [S.l.], V. 5, n. 1, p. 131-155, maio 2022. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/644/335>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SILVA, Debora Bernardo da; FERRE, Adriana Aparecida de Oliveira; GUIMARÃES, Patricia dos Santos; LIMA, Ricardo de; ESPINDOLA, Isabela Battistelo. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 2, p. 248–259, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200003>. Acesso em: 27 out. 2023.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A Evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SOSO, Felipe Sereno; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira; MACHADO, Karen Graziela Weber. Permanência discente no curso de Pedagogia à distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, v.40, e38961, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838961>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SOUSA, Letícia Pereira de; NUNES, Célia Maria Fernandes. Política nacional de formação de professores: um estudo sobre a evasão no curso de Pedagogia. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 20, n. 1, p. e234483, 2023. DOI:10.5747/ch.2023.v20.h551. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4483>. Acesso em: 1 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Orientações para Elaboração da Produção Técnica-Tecnológica**. Disponível em: <https://www.ppgclip.faced.ufba.br/documentos>. Acesso em: 01 mai. 2024.

# **CAPÍTULO 15**

## **A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES DO IFES-CAMPUS CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM: uma análise sob a perspectiva da pesquisa interventiva**

Antônio Marcos Bettcher Ribeiro  
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

### **1 Introdução: desvelando o fenômeno da evasão no contexto da educação profissional e tecnológica**

A evasão escolar constitui-se como um dos mais persistentes e desafiadores problemas que afligem o sistema educacional brasileiro, configurando-se como uma marca que perpetua desigualdades e obstaculiza o pleno desenvolvimento social e individual. Longe de ser um fenômeno homogêneo ou de causa única, a evasão é um sintoma complexo de interações entre fatores socioeconômicos, pedagógicos, institucionais e pessoais, que se manifestam de maneira distinta em diferentes níveis e modalidades de ensino. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e mais especificamente nos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, essa problemática adquire contornos particulares, merecendo uma investigação aprofundada que desvende suas raízes e contribua para a formulação de estratégias eficazes de permanência e êxito dos estudantes.

O presente estudo debruça-se sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim, buscando compreender as nuances da evasão nos cursos técnicos concomitantes ofertados pela instituição. A escolha desse foco não é aleatória; ela se justifica pela relevância da modalidade concomitante para a formação integral do estudante, que se vê diante do desafio de conciliar

duas trajetórias educacionais distintas, embora complementares: o ensino médio regular e, concomitantemente, a educação profissional. A compreensão dos fatores que levam à desistência nesse contexto é crucial para que o Ifes, como instituição de vanguarda na EPT, possa aprimorar suas práticas pedagógicas e políticas de apoio estudantil, garantindo a permanência e o sucesso de seus discentes.

A trajetória dos Institutos Federais, imersos na história do ensino profissionalizante no Brasil, é marcada pela busca constante de uma educação que alie o rigor acadêmico à formação para o mundo do trabalho, pautando-se em princípios de inclusão social e desenvolvimento regional. No entanto, mesmo com essa missão robusta, o desafio da evasão persiste, indicando que as soluções para sua mitigação exigem uma análise multifacetada e a proposição de intervenções que considerem as especificidades de cada contexto.

Este artigo, portanto, organiza-se como um percurso investigativo, iniciando pela contextualização histórica do Ifes e da modalidade de ensino técnico concomitante, passando pela exposição dos objetivos que guiam esta pesquisa. Em seguida, aprofunda-se nos fundamentos teóricos que alicerçam a compreensão da evasão e da pesquisa interventiva como ferramenta metodológica, apresentando um panorama das discussões acadêmicas sobre o tema. Por fim, detalha-se a metodologia proposta, com o propósito de, futuramente, subsidiar a criação de um produto educacional que contribua para a redução da evasão escolar. O caráter narrativo deste artigo visa não apenas apresentar um projeto de pesquisa, mas também contextualizar a urgência e a relevância social e pedagógica de se enfrentar o fenômeno da evasão que afeta os IF e tem ressonâncias sociais na formação profissional de jovens.

## **2 A gênese e evolução do Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim: um olhar histórico sobre a formação profissional no Espírito Santo**

A história do Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim é intrinsecamente ligada à trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil e, mais especificamente, no estado do Espírito Santo. Compreender sua gênese e evolução é fundamental para situar a presente pesquisa em um contexto institucional e histórico que molda as características e desafios enfrentados pela comunidade acadêmica.

As raízes da instituição remontam ao início do século XX, período em que o país, impulsionado por um processo de industrialização incipiente,

começou a reconhecer a necessidade de formar mão de obra qualificada. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, por meio do Decreto Federal nº 7.566, representou um marco importante, sinalizando o compromisso do Estado com a educação profissional para as camadas mais populares. Essas escolas tinham como principal objetivo “habilitar o operário e o artífice”, oferecendo formação em diversas áreas e, de certa forma, estabelecendo as bases para o que viria a ser a rede federal de educação profissional.

No Espírito Santo, essa iniciativa se concretizou com a fundação da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, em 1909, que, posteriormente, em 1942, seria elevada à categoria de Escola Técnica de Vitória, sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Essa legislação foi crucial para a sistematização e o aprimoramento do ensino profissional, estabelecendo currículos, normas e diretrizes que buscavam alinhar a formação técnica às demandas do desenvolvimento nacional. A Escola Técnica de Vitória, ao longo das décadas, consolidou-se como um polo de excelência na formação técnica no estado, adaptando-se às transformações sociais, econômicas e tecnológicas.

A transição de Escola Técnica para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), em 1967, e, posteriormente, a criação da Universidade Tecnológica Federal do Espírito Santo (Unifet-ES), em 1999, refletem a crescente complexidade e a expansão do ensino profissional e tecnológico. O objetivo era conferir maior autonomia pedagógica e administrativa às instituições, permitindo a oferta de cursos em diferentes níveis – desde o técnico até a pós-graduação – e promovendo a pesquisa e a extensão, em consonância com as necessidades regionais e nacionais.

O ápice dessa evolução institucional se deu com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa lei representou um avanço significativo ao transformar os CEFETs e outras instituições de ensino técnico em Institutos Federais, concedendo-lhes o status de autarquias federais com autonomia administrativa, didático-pedagógica e financeira. Essa autonomia é essencial para que os IFs possam desenvolver projetos educacionais inovadores, que atendam às especificidades dos arranjos produtivos locais e regionais, ao mesmo tempo em que promovem a pesquisa aplicada e a extensão tecnológica.

É nesse cenário de expansão e consolidação que surge o Ifes – *Campus Cachoeiro de Itapemirim*. Sua implantação reflete a política de interiorização

da educação federal, visando democratizar o acesso ao ensino de qualidade e promover o desenvolvimento socioeconômico das regiões afastadas dos grandes centros urbanos. O *campus* de Cachoeiro, ao oferecer cursos técnicos em diversas áreas e também graduações, tem contribuído significativamente para a formação de profissionais qualificados e para o fomento de inovações tecnológicas no sul do Espírito Santo, uma região de grande relevância econômica e social para o estado e o Brasil.

A identidade do Ifes, enquanto instituição federal de ensino, é marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pelo compromisso com uma formação integral que vai além da mera qualificação profissional. A instituição busca desenvolver nos estudantes o senso crítico, a cidadania e a capacidade de intervenção na realidade. Contudo, essa missão ambiciosa é constantemente desafiada por questões como a evasão, que ameaça o potencial de transformação social da instituição. A compreensão da história do Ifes – *Campus* Cachoeiro é, portanto, um ponto de partida indispensável para contextualizar a problemática da evasão e para a elaboração de estratégias que garantam a efetividade de sua missão educacional e social.

### ***2.1 O Ensino Médio concomitante ao técnico: desafios e complexidades de uma dupla jornada educacional***

A modalidade de ensino médio concomitante ao técnico representa uma das mais importantes estratégias para a integração entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica no Brasil. Concebida para oferecer ao estudante a oportunidade de cursar simultaneamente o ensino médio regular e um curso técnico, essa modalidade busca proporcionar uma formação mais completa e articulada, que prepare o jovem tanto para a continuidade dos estudos no ensino superior quanto para a inserção qualificada no mundo do trabalho. No entanto, essa promissora proposta pedagógica não está imune a desafios e complexidades, que podem, em muitos casos, culminar na evasão escolar.

A coexistência de duas matrizes curriculares distintas – a do ensino médio, com sua base propedêutica e generalista, e a do ensino técnico, com sua orientação específica e prática – exige do estudante uma capacidade de organização, dedicação e resiliência consideráveis. A carga horária, a diversidade de disciplinas e a necessidade de transitar entre lógicas pedagógicas diferentes podem gerar sobrecarga e desmotivação, especialmente em adolescentes que estão em um período de intensas transformações pessoais e

de construção de identidade e, ainda, em muitos casos, exercendo atividades laborais para ajudar nas despesas da família.

### *2.1.1 A Arquitetura Curricular do Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio*

A estrutura do curso técnico concomitante pode se manifestar de diferentes formas, a depender da organização curricular da instituição de ensino. No entanto, em sua essência, ela pressupõe a existência de dois percursos formativos paralelos que se desenvolvem no mesmo período. Isso significa que o estudante precisa conciliar as disciplinas obrigatórias do ensino médio, como Português, Matemática, História e Ciências, com as disciplinas técnicas específicas da área escolhida, que podem incluir laboratórios, aulas práticas e projetos e, ainda, em muitos casos, atividades laborais.

A vantagem primordial dessa modalidade reside na otimização do tempo e na possibilidade de o estudante sair do ensino médio já com uma qualificação profissional reconhecida, aumentando suas chances de empregabilidade ou de prosseguir em um curso superior na área técnica. Além disso, a articulação entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos pode promover uma compreensão mais profunda e aplicada das diferentes áreas do saber. Como, por exemplo, um estudante de um curso técnico em informática que estude lógica de programação pode encontrar relações com a lógica matemática aprendida no ensino médio, solidificando seu aprendizado em ambas as áreas.

Contudo, a efetividade dessa articulação e a percepção de sua relevância pelo estudante são fatores importantes para o engajamento e a permanência. Quando a integração entre as duas jornadas curriculares não é clara, ou quando a sobrecarga se torna excessiva, o risco de evasão se eleva.

### *2.1.2 Desafios Inerentes aos Ensinos Médio e Técnico Concomitante: O Terreno da Evasão*

Os desafios enfrentados pelos estudantes nos cursos técnicos concomitantes são multifacetados e podem ser categorizados em diferentes dimensões:

- **Sobrecarga Acadêmica:** A jornada de estudos intensiva, ou dupla jornadas, com mais aulas, trabalhos e avaliações do que em um curso de ensino médio regular, pode levar ao esgota-

mento físico e mental dos alunos. A conciliação de agendas e a demanda por alta performance, em ambas as esferas acadêmicas, podem ser esmagadoras.

- **Dificuldades de adaptação:** O ingresso em uma nova instituição, com novas rotinas, professores e colegas, pode ser desafiador. Para os estudantes que vêm de outras escolas, a adaptação à cultura e às exigências do Ifes pode ser um obstáculo.
- **Problemas socioeconômicos:** Muitos estudantes de instituições públicas provêm de famílias de baixa renda. A necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, a falta de recursos para o transporte ou materiais didáticos, ou mesmo a responsabilidade por afazeres domésticos, podem competir diretamente com a dedicação aos estudos. A pressão para contribuir financeiramente para o sustento familiar pode levar à priorização do trabalho em detrimento da escola, falta de conhecimento das políticas de assistência estudantil.
- **Questões pessoais e emocionais:** A adolescência é um período de grandes transformações. Problemas familiares, de saúde mental (como ansiedade e depressão), dificuldades de relacionamento com colegas ou professores, ou a falta de um propósito claro para a formação escolhida, podem impactar significativamente o desempenho e a permanência escolar.
- **Falta de identificação com o curso ou a profissão:** Em alguns casos, a escolha do curso técnico pode ser influenciada por pressões externas, familiares ou pela falta de conhecimento sobre a área, levando à desmotivação quando o estudante percebe que a realidade do curso não corresponde às suas expectativas ou interesses. A falta de perspectiva de futuro na área escolhida também pode ser um fator de desistência.
- **Qualidade da integração curricular:** A ausência de uma integração efetiva entre os conteúdos do ensino médio e do ensino técnico pode levar os estudantes a perceberem as duas jornadas como desconectadas, diminuindo o sentido de coerência e relevância do percurso formativo. Quando as disciplinas técnicas não se conectam com o ensino médio, o aluno pode não enxergar a finalidade da sua formação.
- **Suporte institucional insuficiente:** A ausência de políticas de apoio pedagógico, psicológico ou social, como programas de

monitoria, aconselhamento, bolsas de permanência ou assistência estudantil, ausências de divulgação institucional dessas políticas de assistência estudantil pode deixar os estudantes vulneráveis diante das dificuldades.

A superação desses desafios exige uma abordagem multifacetada, que não se limite a medidas punitivas ou simplistas. Compreender a dimensão desses fatores é o primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias de permanência e êxito que sejam verdadeiramente eficazes e que respondam às necessidades e particularidades dos estudantes dos cursos técnicos concomitantes do Ifes-*Campus* Cachoeiro de Itapemirim. É neste ponto que a pesquisa-intervenção se mostra como uma ferramenta poderosa para agir sobre a realidade.

### **3 Objetivos: traçando a rota para a compreensão e intervenção na evasão escolar**

O complexo fenômeno da evasão escolar, especialmente no contexto dos cursos técnicos concomitantes, demanda uma abordagem investigativa que não se restrinja à mera constatação do problema, mas que busque compreender suas causas, seus impactos e, sobretudo, que possa propor intervenções efetivas para mitigar. Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa foram delineados com o intuito de guiar a investigação culminando na elaboração de uma proposta técnica tecnológica capaz de gerar impacto positivo na realidade da instituição e de seus estudantes.

#### **Objetivo Geral:**

- **Compreender os fatores e as causas que impulsionam a evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes do Ifes-*Campus* Cachoeiro de Itapemirim, com o propósito de desenvolver e que contribua para a permanência e o êxito dos estudantes.**

Este objetivo geral expressa a intenção central da pesquisa: não apenas diagnosticar o problema, mas também intervir nele por meio de uma proposta que demonstre os pontos fracos alcançados através da pesquisa. A palavra “compreender” aqui denota uma busca por significados e relações, indo além da simples identificação de variáveis para se aprofundar nos sujeitos envolvidos. A “proposição de um produto educacional” reafirma o

caráter interventivo da pesquisa, buscando uma aplicabilidade prática dos conhecimentos gerados.

**Objetivos Específicos:** Para alcançar o objetivo geral, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos, que desdobram a investigação em etapas mais delimitadas e operacionalizáveis:

- **Analisar a percepção dos estudantes evadidos e egressos dos cursos técnicos concomitantes do Ifes – *Campus Cachoeiro de Itapemirim* sobre os motivos que os levaram à desistência ou à permanência nesses cursos.**

Este objetivo visa dar voz aos protagonistas do processo: os estudantes. A análise de suas percepções é fundamental, pois permite desvendar as razões subjetivas e objetivas que influenciaram seus percursos formativos. Compreender as experiências de ambos os grupos, evadidos e egressos, possibilitará um contraste valioso, identificando tanto os fatores de risco quanto os fatores de proteção relacionados à permanência. A informação desses sujeitos é importantíssima para mapear os desafios enfrentados e as estratégias de superação.

- **Identificar os fatores internos e externos à instituição que contribuem para a evasão nos referidos cursos.**

Este objetivo busca mapear um panorama abrangente dos fatores que permeiam o fenômeno da evasão. Os “fatores internos” referem-se àqueles que estão sob o controle ou influência direta da instituição, como a estrutura curricular, a qualidade do ensino, o suporte pedagógico e psicológico oferecido, a organização das aulas, a relação professor-aluno e as políticas de assistência estudantil. Já os “fatores externos” dizem respeito às condições que extrapolam o ambiente escolar, como a situação socioeconômica dos estudantes e de suas famílias, a necessidade de trabalhar, problemas de saúde, questões familiares e pressões sociais e culturais. A distinção entre esses fatores é importante para a formulação de planejamentos estratégicos de intervenção mais direcionados e eficazes.

- **Propor estratégias e ações pedagógicas, a partir das informações coletadas, que visem minimizar a evasão escolar e promover a permanência e o êxito dos estudantes.**

Este é o principal objetivo do caráter interventivo da pesquisa. A partir da análise das percepções dos estudantes e da identificação dos fatores de evasão, o estudo busca ir além do diagnóstico, propondo soluções concretas. As “estratégias e ações pedagógicas” podem abranger diversas frentes, como a revisão de currículos, a implementação de programas de tutoria e mentoria, a criação de oficinas de apoio acadêmico, o aprimoramento da comunicação entre a instituição e os estudantes, o fortalecimento dos serviços de assistência estudantil ou a elaboração de materiais didáticos e informativos. O objetivo é que as propostas sejam embasadas nos dados empíricos e nas discussões teóricas, garantindo sua relevância e potencial de impacto.

- **Elaborar um manual que possa ser utilizado pela comunidade escolar do Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim como ferramenta de apoio na prevenção da evasão.**

Este objetivo materializa o caráter prático e aplicável da pesquisa. A criação de um “produto educacional” é a forma pela qual o conhecimento gerado será transferido e utilizado pela comunidade escolar. A escolha do formato (manual) dependerá das características da instituição, da disponibilidade de recursos e das necessidades identificadas. Um manual acessível e relevante funciona como um recurso para professores, coordenadores, pedagogos, gestores e, principalmente, para os próprios estudantes, oferecendo orientações, informações e estratégias para lidar com os desafios que podem levar à evasão. Sua finalidade é ser uma ferramenta viva, capaz de promover a reflexão e a ação preventiva na luta contra a evasão.

A consecução desses objetivos, todos interligados e sequenciais, permitirá a evolução da construção de um conhecimento robusto sobre a evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes do Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim e, mais importante, a proposição de soluções inovadoras e contextualizadas para o problema, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a garantia do direito à permanência e ao sucesso escolar.

#### **4 Fundamentos teóricos: a base epistemológica para a compreensão da evasão e a construção da intervenção**

A compreensão do fenômeno da evasão escolar, em sua complexidade e multifacetamento, exige um sólido embasamento teórico que transcenda

as análises superficiais e adentre as múltiplas dimensões que o constituem. Esta seção se dedica a apresentar a estrutura conceitual que sustenta a presente pesquisa, abordando desde as definições de evasão até as teorias que explicam suas causas e o papel da pesquisa-ação e da pesquisa interventiva como metodologias capazes de atuar sobre a realidade.

A evasão não pode ser reduzida a um ato isolado de desistência do estudante. Ela é, na verdade, um processo gradual, muitas vezes silencioso, que se constrói a partir de uma série de fatores interligados que culminam na interrupção da trajetória educacional. O estudante não desiste de um dia para o outro, repentinamente. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a evasão não é um problema exclusivo do aluno, mas sim um sintoma das fragilidades e desafios que permeiam o sistema educacional, a instituição de ensino, o contexto socioeconômico e as condições pessoais de cada indivíduo.

Uma das primeiras abordagens teóricas a serem consideradas é a que se refere à permanência e ao êxito como contraponto à evasão. Conceitos como permanência qualificada e êxito escolar emergem como objetivos que vão além da mera presença física do estudante na sala de aula. Permanecer significa ter as condições necessárias para desenvolver-se integralmente, ter acesso a uma educação de qualidade e sentir-se pertencente ao ambiente escolar. O êxito, por sua vez, não se limita à aprovação em disciplinas ou à conclusão do curso, mas engloba o desenvolvimento de competências, habilidades e o sentido de realização pessoal e profissional.

Diversos autores têm se dedicado a analisar as causas da evasão, categorizando-as em diferentes dimensões. Severino (2007), por exemplo, destaca que a evasão é um fenômeno complexo, que não pode ser atribuído a uma única causa, mas sim a um conjunto de fatores que se interligam e se potencializam. Ele ressalta a importância de se investigar as causas profundas e estruturais, que muitas vezes estão ligadas à desigualdade social e à falta de oportunidades, e não apenas as causas aparentes, como a falta de interesse do aluno.

Brandão (1993), em sua análise sobre a educação popular, oferece uma perspectiva crítica ao sistema educacional que pode ser aplicada à compreensão da evasão. Ele argumenta que, muitas vezes, a escola, em vez de ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento, pode se tornar um local de exclusão para aqueles que não se enquadram em seus padrões preestabelecidos. A desvinculação com a realidade do aluno, a reprodução de desigualdades e a falta de significado dos conteúdos podem levar à desmotivação e, consequentemente, à evasão.

A dimensão socioeconômica da evasão é amplamente abordada por autores como Ferreira e Nunes (2018). Eles apontam que as condições materiais de vida dos estudantes – como a necessidade de trabalhar, a falta de transporte, a insuficiência de recursos financeiros para alimentação ou materiais didáticos – são determinantes cruciais para a permanência na escola. Em contextos de vulnerabilidade, a educação, embora valorizada, pode ser vista como um luxo ou um fardo, especialmente quando os custos diretos e indiretos da permanência se tornam insustentáveis para a família. A evasão, nesses casos, pode ser uma decisão pragmática frente a uma realidade de sobrevivência.

Outros autores, como Silva e Santos (2019), focam nos fatores pedagógicos e institucionais, argumentando que a qualidade do ensino, a relação professor-aluno, a adequação do currículo às necessidades dos estudantes, a metodologia de ensino, a existência de suporte psicopedagógico e a infraestrutura da escola são elementos cruciais para a permanência. Um ambiente escolar hostil, a falta de atenção às dificuldades de aprendizagem, a ausência de projetos pedagógicos inovadores e a carência de espaços de acolhimento podem contribuir significativamente para a desmotivação e a saída dos estudantes.

A questão do sentido da escola para o estudante é outro ponto fundamental. Charlot (2000), ao discutir a relação com o saber, argumenta que o insucesso escolar muitas vezes está ligado à perda de sentido da aprendizagem para o aluno. Quando o estudante não consegue ver a relevância do que é ensinado para sua vida presente e futura, ou quando não se sente capaz de aprender, a escola perde seu atrativo e sua função, abrindo caminho para a desistência. A percepção do valor do diploma e a conexão entre o conhecimento adquirido e as oportunidades futuras são elementos motivacionais importantes para a permanência.

No que tange à modalidade de ensino técnico concomitante, a literatura destaca desafios específicos. A sobrecarga de estudos, a necessidade de conciliar duas jornadas acadêmicas distintas e a falta de uma clara articulação entre os conteúdos do ensino médio e do ensino técnico são pontos críticos. Muitos estudantes se sentem sobrecarregados pela intensidade da carga horária e pela diversidade de demandas, o que pode levar ao esgotamento e à desmotivação. A ausência de um suporte adequado para essa dupla jornada, seja pedagógico ou psicológico, agrava a situação.

A pesquisa interventiva emerge como abordagem metodológica particularmente relevante para este estudo. Não se limita à produção de

conhecimento, mas busca a transformação da realidade por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos. Ela envolve um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, no qual teoria e prática se retroalimentam. A pesquisa interventiva, por sua vez, vai além, propondo a criação de um produto ou uma intervenção concreta que modifique a realidade estudada.

Trata-se de um potente instrumento para abordar problemas sociais complexos como a evasão. A participação dos sujeitos envolvidos (estudantes, professores, gestores) na identificação das causas e na proposição de soluções é crucial para que as intervenções sejam contextualizadas, relevantes e sustentáveis. Isso significa que a pesquisa não é feita sobre os participantes, mas com eles, em um processo de construção coletiva de conhecimento e de soluções.

Nesse contexto, o grupo focal se apresenta como uma técnica de coleta de dados extremamente pertinente. Gaskell (2003) ressalta a capacidade do grupo focal de gerar discussões ricas e aprofundadas sobre determinado tema, permitindo a emergência de diferentes perspectivas, opiniões e experiências. A interação entre os participantes pode revelar insights que seriam difíceis de obter em entrevistas individuais, proporcionando uma compreensão mais holística das percepções sobre a evasão. A dinâmica do grupo focal permite que os sujeitos compartilhem suas vivências, se identifiquem com as experiências dos outros e construam coletivamente significados sobre o fenômeno da evasão.

A relevância da pesquisa interventiva no combate à evasão reside em sua capacidade de transformar o conhecimento em prática. Em vez de apenas descrever o problema, essas abordagens permitem que a pesquisa seja um catalisador para a mudança, gerando um produto educacional que possa ser implementado e avaliado, contribuindo efetivamente para a diminuição dos índices de evasão e para a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e propício à permanência e ao êxito dos estudantes.

Em suma, a base teórica desta pesquisa é multifacetada, buscando integrar as diversas dimensões do fenômeno da evasão escolar – desde os fatores socioeconômicos e pessoais até os pedagógicos e institucionais – e fundamentar a escolha metodológica da pesquisa interventiva como um caminho promissor para a construção de soluções. Essa abordagem teórica robusta é essencial para que a investigação possa gerar conhecimentos significativos e, acima de tudo, contribuir para a transformação da realidade educacional no Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim.

## **5 Metodologia: os caminhos para a construção do conhecimento e a intervenção na realidade**

A abordagem metodológica de uma pesquisa é o roteiro que guia a investigação, definindo os caminhos, as ferramentas e os procedimentos para a coleta, análise e interpretação dos dados. Para o presente estudo sobre a evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes do Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim, a escolha de uma metodologia coerente com os objetivos propostos é crucial, especialmente considerando seu caráter interventivo e a busca pela transformação da realidade.

Esta pesquisa se enquadra na perspectiva da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2010), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A natureza da evasão, complexa e multifacetada, exige uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, algo que a abordagem qualitativa permite explorar com riqueza de detalhes.

Especificamente, a pesquisa adotará os pressupostos da pesquisa interventiva. A pesquisa-ação, conforme já mencionado em nossa fundamentação teórica, é um método que integra a investigação com a ação para resolver problemas sociais, buscando a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de produção de conhecimento e na transformação da realidade (Thiollent, 1998). O objetivo não é apenas descrever ou explicar um fenômeno, mas atuar sobre ele.

A pesquisa interventiva, por sua vez, complementa a pesquisa-ação ao focar na criação e implementação de uma intervenção ou produto educacional como parte integrante do processo investigativo. Isso significa que a produção do conhecimento e a ação transformadora ocorrem simultaneamente e se retroalimentam. A pesquisa não se encerra em um relatório descritivo, mas sim na proposição de uma ferramenta ou estratégia que possa ser utilizada para mitigar o problema da evasão, que, neste caso, será um manual de procedimentos e sugestões, de acordo com o que será diagnosticado na pesquisa.

### 5.1 Delimitação do Campo de Pesquisa e dos Participantes

O campo empírico da pesquisa será o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim. A escolha desse *campus* se justifica pela sua relevância na oferta de cursos técnicos concomitantes na região sul do Espírito Santo e pela proximidade geográfica com o pesquisador, o que facilita o acesso e a interação com a comunidade escolar. Para esta etapa de coleta de dados, será realizado um recorte, buscando-se as informações junto aos estudantes que foram matriculados no curso técnico concomitante de Informática.

Os participantes da pesquisa serão selecionados em dois grupos principais, fundamentais para a obtenção de uma compreensão abrangente do fenômeno da evasão:

- **Estudantes evadidos do curso técnico concomitante:** Serão buscados estudantes que, por algum motivo, não concluíram o curso técnico concomitante de Informática no Ifes – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim. A participação desses indivíduos é de suma importância, pois suas experiências e percepções são cruciais para identificar os fatores que levaram à interrupção de seus estudos. A seleção se dará por meio de contato com a secretaria acadêmica da instituição (CRA) e busca ativa, respeitando-se rigorosamente os princípios éticos da pesquisa, como o anonimato e o consentimento livre e esclarecido.
- **Estudantes egressos (concluintes) do curso técnico concomitante:** Serão convidados a participar estudantes que concluíram com êxito o curso técnico concomitante de Informática no mesmo *campus*. A perspectiva desses egressos oferece um contraponto valioso, permitindo identificar os fatores que contribuíram para sua permanência e sucesso, bem como os desafios que superaram ao longo de sua jornada. Essa comparação entre evadidos e egressos enriquecerá a análise dos fatores de risco e de proteção relacionados à evasão.

A quantidade de participantes será definida a partir do convite direcionado a todos os estudantes evadidos e estudantes que estudam ou estudaram/concluíram o curso técnico concomitante de Informática no período de 2019 a 2024, além de entrevistas com a equipe multidisciplinar e o Diretor

de Ensino do *campus*. Sabe-se que, por se tratar de participação voluntária, talvez não haja muitos participantes respondentes. No entanto, espera-se que a amostra seja representativa o suficiente para capturar a diversidade de experiências e percepções dos estudantes envolvidos.

## 5.2 O Diálogo com a Realidade

Para a coleta de dados, serão utilizados dois instrumentos principais, que se complementam e permitem uma triangulação de informações, conferindo maior robustez à pesquisa:

- **Grupo Focal:** O grupo focal é uma técnica qualitativa que permite a coleta de dados por meio da interação em grupo, sob a moderação de um pesquisador. Conforme Gaskell (2003), essa técnica é eficaz para explorar percepções, atitudes, experiências e crenças dos participantes sobre um tema específico. No contexto desta pesquisa, o grupo focal será utilizado para identificar as causas e possíveis soluções na visão da equipe multidisciplinar e do Diretor de Ensino, sobre a evasão:
- **Estudantes Evadidos:** Explorar em profundidade os motivos, as dificuldades, as percepções sobre a instituição e os fatores que levaram à sua decisão de evadir. A dinâmica do grupo pode estimular a lembrança de experiências e a troca de vivências, revelando nuances que talvez não surgissem em uma entrevista individual.
- **Estudantes Egressos:** Discutir os fatores que contribuíram para sua permanência, as estratégias que utilizaram para superar desafios, suas percepções sobre a instituição e os benefícios da formação técnica concomitante.

Serão aplicados questionários separados para cada um dos dois públicos (evadidos e egressos), a fim de criar um ambiente de fala mais livre e direcionado às suas experiências específicas. As discussões serão guiadas por um roteiro semiestruturado de perguntas abertas, que permitirá flexibilidade para aprofundar temas emergentes durante as interações. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio (com o consentimento prévio dos participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), para posterior transcrição e análise.

- **Questionário Online:** Além das entrevistas, será aplicado um questionário online semiestruturado aos participantes. Este instrumento terá como objetivo complementar as informações obtidas nas entrevistas, permitindo a coleta de dados de forma mais ampla e padronizada sobre:
- **Dados sociodemográficos:** idade, gênero, condição socioeconômica, histórico escolar etc.
- Percepções sobre os cursos: nível de satisfação com o curso, relevância dos conteúdos, relação com professores, infraestrutura, suporte pedagógico.
- **Fatores de permanência e evasão:** questões objetivas sobre os motivos que influenciaram suas decisões de permanecer ou evadir, incluindo dificuldades enfrentadas (financeiras, pessoais, acadêmicas) e apoios recebidos.

A aplicação do questionário online permitirá alcançar um número maior de participantes e coletar dados que podem ser posteriormente quantificados e correlacionados, oferecendo uma perspectiva mais ampla sobre os fatores da evasão. O questionário será estruturado de forma a dialogar com as temáticas exploradas no grupo focal, buscando complementar e aprofundar as análises.

### ***5.3 Procedimentos para a Coleta de Dados***

Os procedimentos para a coleta de dados serão realizados em fases, seguindo rigorosos princípios éticos:

1. **Aprovação do Projeto de Pesquisa:** O projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) para avaliação e aprovação. A coleta de dados somente terá início após a obtenção do parecer favorável do CEP, garantindo que todos os aspectos éticos da pesquisa sejam respeitados.
2. **Identificação e Contato com os Participantes:** Após a aprovação ética, será feito contato com a direção e a secretaria acadêmica (CRA) do Ifes-Campus Cachoeiro de Itapemirim para identificar potenciais participantes (alunos evadidos e egressos). A partir de uma lista fornecida pela instituição (com o devido

cuidado à LGPD e à privacidade dos dados), os pesquisadores entrarão em contato com os potenciais participantes para apresentar a pesquisa e convidá-los a participar.

3. **Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):** Antes de qualquer etapa de coleta de dados, todos os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os riscos e benefícios, a garantia de anonimato e confidencialidade, e a liberdade de desistir da participação a qualquer momento sem qualquer ônus. Somente após a leitura e compreensão integral dessas informações, o participante assinará o TCLE. Para os participantes menores de 18 anos, será também solicitada a assinatura do Termo de Assentimento, além do TCLE assinado pelos pais ou responsáveis legais.
4. **Realização dos Grupos Focais:** As sessões de grupo focal serão agendadas em local e horário convenientes para os participantes, preferencialmente nas dependências do Ifes (se permitido e com as devidas autorizações) ou em outro espaço neutro e adequado. A moderação será conduzida pelo pesquisador, com o auxílio de um assistente para registro das observações e apoio técnico.
5. **Aplicação do Questionário Online:** O link para o questionário online será disponibilizado aos participantes, alunos evadidos e alunos que estudam ou estudaram/concluíram, de forma independente para aqueles que desejem contribuir com a pesquisa. Será garantido o suporte necessário para o preenchimento, caso haja dúvidas.

#### ***5.4 Análise de dados: a construção de sentidos a partir das informações***

A análise dos dados coletados será realizada de forma criteriosa, buscando identificar padrões, categorias, relações e significados que emergem das falas dos participantes e das respostas aos questionários. Será utilizada a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), como técnica principal para a interpretação dos dados qualitativos provenientes dos grupos focais.

A Análise de Conteúdo envolve as seguintes etapas:

1. **Pré-análise:** Leitura flutuante e exaustiva do material coletado (transcrições dos grupos focais e respostas dos questionários)

para formar uma visão geral do conteúdo e identificar os temas mais relevantes.

2. **Exploração do material:** Codificação das unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) em categorias temáticas, com base nos objetivos da pesquisa e nos temas emergentes. Essa etapa envolve a organização sistemática dos dados brutos.
3. **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** Consolidação das categorias, quantificação das ocorrências (quando aplicável, para o questionário), e interpretação dos significados. Nesta fase, serão estabelecidas relações entre as categorias, buscando-se compreender as causas da evasão, as percepções dos estudantes e os fatores que contribuem para a permanência. Serão utilizadas as discussões teóricas como lente para a interpretação dos dados, buscando dialogar com a literatura existente e, se possível, produzir novos insights.

Os dados do questionário online, especialmente as questões fechadas, serão analisados por meio de estatística descritiva (frequências, porcentagens, médias), a fim de fornecer um panorama dos fatores identificados. A integração da análise qualitativa permitirá uma compreensão mais rica e multifacetada do fenômeno.

### ***5.5 O Produto Educacional: e a Pesquisa à Intervenção Concreta***

Como um dos objetivos centrais da pesquisa é o desenvolvimento de um produto educacional, a metodologia prevê que a fase de análise de dados subsidiará diretamente sua concepção. Com base nos fatores identificados como cruciais para a evasão e nas estratégias de permanência sugeridas pelos próprios estudantes, o produto será elaborado.

A natureza específica do produto (manual) será definida com base na análise das necessidades da comunidade escolar do Ifes-*Campus* Cachoeiro de Itapemirim e nas melhores práticas para o combate à evasão. O produto será concebido para ser prático, acessível e relevante, visando oferecer ferramentas e informações úteis para estudantes, professores e gestores. A sua elaboração envolverá:

1. **Definição do formato e conteúdo:** Com base nos achados da pesquisa, será definido o tipo de produto que melhor atende às

necessidades identificadas. O conteúdo será cuidadosamente selecionado e organizado para abordar os principais desafios e propor soluções práticas.

2. **Desenvolvimento e design:** A criação do produto envolverá etapas de redação, revisão, design gráfico (se for o caso de um material impresso ou digital) e, eventualmente, desenvolvimento de interfaces.
3. **Validação preliminar:** Uma versão preliminar do produto poderá ser apresentada a um pequeno grupo equipe multidisciplinar, professores e/ou estudantes do Ifes para coleta de feedback e ajustes, garantindo sua relevância e usabilidade.

É importante ressaltar que a pesquisa, em sua fase de qualificação, foca na concepção do projeto e na fundamentação para a coleta e análise dos dados, que, por sua vez, informarão a elaboração do produto. A implementação e a avaliação da efetividade do produto educacional, embora sejam desdobramentos lógicos da pesquisa, transcenderão os limites desta proposta inicial.

A metodologia aqui detalhada reflete o compromisso com uma pesquisa rigorosa e eticamente responsável, que busca não apenas compreender um problema complexo como a evasão, mas também atuar proativamente na construção de soluções, contribuindo para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e favorável ao sucesso de todos os estudantes nos cursos técnicos concomitantes do Ifes – *Campus Cachoeiro de Itapemirim*.

## 6 Considerações finais

Este estudo, pautado na metodologia da pesquisa interventiva, buscou desvendar a complexidade da evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes do Ifes – *Campus Cachoeiro de Itapemirim*. Longe de ser um problema de causa única, a evasão se manifesta como um sintoma de múltiplas interações entre fatores socioeconômicos, pedagógicos, pessoais e institucionais. A pesquisa, portanto, não se limitou a identificar as razões que levam os estudantes a desistir, mas sim a dar voz a eles, aos egressos e à equipe multidisciplinar, compreendendo as nuances de suas trajetórias.

A relevância deste trabalho reside na sua capacidade de transformar o conhecimento em ação. Ao propor a elaboração de um manual de

procedimentos, a pesquisa materializa seu caráter prático, oferecendo uma ferramenta concreta para a comunidade escolar. Esse manual, construído a partir dos dados coletados, tem o potencial de auxiliar professores, gestores e alunos na prevenção da evasão, fortalecendo as políticas de assistência estudantil e promovendo um ambiente mais acolhedor e propício à permanência e ao êxito dos discentes.

Em suma, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem holística para a evasão, reconhecendo-a como uma responsabilidade compartilhada e um desafio que exige intervenções contínuas e contextualizadas. A pesquisa interventiva mostrou-se um caminho promissor para enfrentar essa problemática, unindo rigor acadêmico com a busca por um impacto social significativo. A expectativa é que o produto educacional proposto não apenas auxilie na redução dos índices de evasão, mas também contribua para o fortalecimento da missão educacional do Ifes e para a formação integral dos jovens.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Marilena V.; MOURA, Rosa. A pesquisa-ação como instrumento para o desenvolvimento da comunidade escolar. **Revista Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 197-214, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERREIRA, Eliana L.; NUNES, Jucineide L. G. Evasão escolar: um desafio na educação profissional. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, p. 118-129, jul. 2018.
- GASKELL, George. Pesquisa de grupo focal. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 68-92.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana C. C.; SANTOS, Carla M. B. A evasão escolar na educação profissional e tecnológica: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 1, p. 10-25, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.



## **SOBRE AS AUTORAS E AUTORES**

**Alessandra Marcia dos Santos Morandi Lepaus** – Graduada em Pedagogia (Uniupe), Bacharela em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e certificada pelo Exame de Proficiência em Libras (PROLIBRAS). Especialista em Educação Infantil (FASE) e Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva (Faci-bra), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação (PPGCLIP/MPED/UFBA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2939788867144293>. E-mail: [alessandra.lepaus@ifes.edu.br](mailto:alessandra.lepaus@ifes.edu.br)

**Ana Lúcia Saraiva Thebas** – Graduada em Pedagogia (UFES). Especialista em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação Jovens e Adultos (Ifes). Mestranda em Educação (Ifes x UFBA). Atuação Profissional (Ifes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4868652235498233>. E-mail: [saraiva.thebas@gmail.com](mailto:saraiva.thebas@gmail.com)

**Antônio Marcos Bettcher Ribeiro** – Graduado em Ciências Contábeis (Unopar). Mestrando em Educação (UFBA). Técnico em Contabilidade (Ifes). Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2229685012878907>. E-mail: [antonio.ribeiro@ifes.edu.br](mailto:antonio.ribeiro@ifes.edu.br)

**Carlos Henrique Morellato** – Design de Produtos (UVV), Especialização em Linguagens Audiovisuais e Multimídia (UFES), Mestrando em Educação (UFBA). Programador Visual na Assessoria de Comunicação Social (Ifes). Membro do GEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9700534434572759>. E-mail: [carlos.morellato@ifes.edu.br](mailto:carlos.morellato@ifes.edu.br)

**Carmelita Iria Nunes Vieira** – Graduada em Ciências Contábeis (UNESC) e Licenciatura no Programa especial de formação pedagógica para docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional em nível médio pelo Centro de Ensino Superior Fabra/ES, Pós-Graduada em Gestão Pública (FIJ) e Mestranda em Educação (UFBA). Servidora pública (Ifes), atuando na Coordenadoria de Registros Acadêmicos

do *Campus* Itapina. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) - CNPq/Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0835128355630395>. E-mail: [carmelitainunes@gmail.com](mailto:carmelitainunes@gmail.com)

**Cilene Nascimento Canda** – Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UFBA), Mestrado em Educação (PPGEDU/UFBA) e Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA). Professora Associada do Departamento de Educação 2, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas/Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. Filiação aos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e Grupos de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4482133479710724>. E-mail: [ccanda@ufba.br](mailto:ccanda@ufba.br)

**Ediu Carlos Lopes Lemos** – Graduado em Geologia pela Universidade Federal do Ceará, com Doutorado em Geociências pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) desde 2013 e Diretor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão do *campus* Nova Venécia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9467188496500540>. E-mail: [ediu.lemos@ifes.edu.br](mailto:ediu.lemos@ifes.edu.br)

**Evaldo Pinto de Oliveira** – Graduado em Letras-Libras – Bacharelado em tradução e interpretação (UFES). É Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas/Mestrado Profissional em Educação (UFBA). Tradutor e intérprete de libras do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1558738601002756>. E-mail: [evaldo.oliveira@ifes.edu.br](mailto:evaldo.oliveira@ifes.edu.br)

**Gildevânia de Faria Porcino Santos** – Graduada em Direito (FVC), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação (PPGCLIP/MPED/UFBA). Assistente em Administração (Ifes) Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8333477220048180>. E-mail: [gildevania.santos@ifes.edu.br](mailto:gildevania.santos@ifes.edu.br)

**Gilmar de Faria Porcino** – Graduado em Pedagogia (UNOPAR), Especialista em Gestão Escolar com Habilitação em Administração, Supervisão e Inspeção

(UNIVEN). Mestrando em Educação (PPGCLIP/MPED/ UFBA). Assistente em Administração (Ifes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1893452025494736>. E-mail: [gilmar.faria@ifes.edu.br](mailto:gilmar.faria@ifes.edu.br)

**Gilvanice Barbosa da Silva Musial** – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)). Mestra em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia e integra o PPGE/UFBA da linha de Política e Gestão da Educação e o MPED/UFBA. É líder do Grupo de Pesquisa Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Idosas, Educação Popular, Trabalho e Diversidade – EJAPOD e do Grupo de Política e Gestão da Educação FAGED/UFBA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Políticas Educacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3290799012387538>. E-mail: [gilvanicemusial@gmail.com](mailto:gilvanicemusial@gmail.com)

**Julia Paula Nascimento de Souza Pinheiro** – Graduada em Pedagogia (UFES), Pós-graduação em Educação/Libras (Faculdade Saberes), Mestranda em Educação (UFBA). Docente (Ifes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8628849606967203>. E-mail: [julia.souza@ifes.edu.br](mailto:julia.souza@ifes.edu.br)

**Juliana Souza de Jesus Silva** – Engenheira de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade do Brasil (UFRB), Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (CNPQ), do Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (CNPQ) e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA/UFRB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4326610530635240>. E-mail: [julianasouzaufbr@gmail.com](mailto:julianasouzaufbr@gmail.com)

**Jurandir de Almeida Araújo** – Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de pesquisa Educação, Desigualdade e Diversidade (PPGEduC/UNEB), do Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTIDigital/UFBA), do Grupo de Pesquisa Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas,

Trabalho e Educação, Educação Popular e Diversidade (EJAPOD). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica da Fundação Visconde de Cairu e Coordenador Pedagógico da rede Estadual de Ensino da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0812510214840042>. E-mail: [jurandir@cairu.br](mailto:jurandir@cairu.br)

**Marcos Roberto da Silva** – Graduado em Administração pela Universidade de Uberaba (2014), com Pós Graduação em Gestão Pública pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2014) e Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Administrador do Ifes desde 2014 e atualmente vinculado ao grupo de pesquisa Redpect. Lattes <https://lattes.cnpq.br/6864504375124788>. E-mail: [marcos.roberto@ifes.edu.br](mailto:marcos.roberto@ifes.edu.br)

**Maria Roseli Gomes Brito de Sá** – Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular pela UMinho, Pt. E em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e inovações Pedagógicas. Líder do Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) E membro dos grupos Filosofia, Arte e Educação (FIARE) e Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares (GEPORPPEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>. E-mail: [roselisa@ufba.br](mailto:roselisa@ufba.br)

**Marinete dos Reis Ramos** – Graduada em Letras/Português (Unopar), Letras/ Libras – Bacharelado (UFSC) e Letras/Libras –Licenciatura (Uniaselvi). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação (PPGCLIP/MPED/UFBA). Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Ifes). GEINE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5634745214895412>. E-mail: [marinete.ramos@ifes.edu.br](mailto:marinete.ramos@ifes.edu.br)

**Marlene Oliveira dos Santos** – Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na graduação (Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas-Mestrado Profissional em Educação). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) -CNPq/Linha de Pesquisa

Política e Gestão da Educação. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas-Mestrado Profissional em Educação (2023-2025). Coordenou o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos/Nordeste-ANPED (EPEN) (2021-2024). Participa do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI)-Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641987643464239>. E-mail: [marlene.santos@ufba.br](mailto:marlene.santos@ufba.br)

**Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão** – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Especialista em Fonoaudiologia-Linguagem pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Mestra e Doutora em Educação pela UFBA. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, desenvolvendo atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no Bacharelado de Engenharia em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade e no Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2034055282172519> E-mail: [nelmasandes@yahoo.com.br](mailto:nelmasandes@yahoo.com.br)

**Nelson De Luca Pretto** – Doutor em Comunicação (USP). Docente titular (e ativista) da FAGED-UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1504621070252946>. E-mail: [nelson@pretto.pro.br](mailto:nelson@pretto.pro.br)

**Penildon Silva Filho** – Graduado em Comunicação Social (UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Doutor em Educação (UFBA). Professor da UFBA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2463174532926158>. E-mail: [psfilho@ufba.br](mailto:psfilho@ufba.br)

**Regiane da Silva Barbosa** – Graduada em Pedagogia (UFSCAR), Mestra em Educação Especial (UFSCAR), Doutora em Educação Especial (UFSCAR). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FAGED-UFBA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0697461091949522>. E-mail: [regiane.barbosa@ufba.br](mailto:regiane.barbosa@ufba.br)

**Richeli Gustavo Zorzal** – Mestrando pela UFBA. Servidor do Ifes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2057880524542949>. E-mail: [riczorzal@gmail.com](mailto:riczorzal@gmail.com)

**Sérgio Taquini** – Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Bacharel em Direito pela Faculdade Pio XII, Especialista em Gestão Pública Municipal pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2013). Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação (PPG-CLIP/MPED/UFBA). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Filiado ao grupo de pesquisas Formação e Investigação em Práticas de Ensino. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6957388103693413>. E-mail: [sergio.taquini@ifes.edu.br](mailto:sergio.taquini@ifes.edu.br)

**Sheila de Quadros Uzêda** – Graduada em Psicologia (UFBA), Mestre em Educação (UFBA), Doutora em Educação (UFBA), Pós-doutora em Educação (UFES), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Líder do GEINE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2481498442711793>. E-mail: [sheilauzeda@ufba.br](mailto:sheilauzeda@ufba.br)

**Tatiana Polliana Pinto de Lima** – Licenciada e Bacharela em História (UFRN), Licenciada em Pedagogia (UNIFACS), Mestre em Educação (UNICAMP), Doutora em Educação (UFBA), Professora Associada I da UFRB, Docente Permanente do PPGCLIP (UFBA) e do PPGEICID (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa FIPE (Formação e Investigação em Práticas de Ensino). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1674293059677682>. E-mail: [tatianalima@ufrb.edu.br](mailto:tatianalima@ufrb.edu.br)

**Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira** – Graduada em Licenciatura em Teatro, mestra em Artes Cênicas e doutora em Educação – UFBA. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Grupo de pesquisa REDPECT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2781619787919218>. E-mail: [uraniamaia@gmail.com](mailto:uraniamaia@gmail.com)

**Vilma Ana Fornaciari** – Graduada em Pedagogia (UNILINHARES), Mestranda em Educação (UFBA). Assistente em Administração (Ifes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7066799472573611>. E-mail: [vilmanaf@hotmail.com](mailto:vilmanaf@hotmail.com)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Acesso à educação 19, 41, 115, 120, 133, 140, 179, 184, 188, 189, 191, 193, 197, 215, 219

Atendimento educacional especializado 17, 18, 23, 24, 27, 30, 37, 38, 45, 48, 49, 50, 54, 63, 68, 81, 84, 90, 132, 139, 141, 142, 146

Avaliação da aprendizagem 8, 19, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 177

## C

Comunicação aumentativa e alternativa 7, 17, 23, 27, 28, 32, 36, 38

Cursos técnicos 9, 11, 21, 53, 54, 58, 60, 75, 81, 115, 127, 130, 131, 135, 149, 179, 184, 185, 243, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 261

## D

Diário Oficial da União 76, 93, 159, 176, 194, 212

## E

Educação, ciência e tecnologia 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 175, 176, 179, 180, 181, 184, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 230, 233, 234, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 252, 253, 256, 258, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270

Educação de surdos 8, 17, 19, 40, 44, 46, 52, 93, 95, 97, 99, 100, 102, 103, 107, 112, 113

Educação especial 7, 8, 17, 20, 23, 24, 27, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 52, 54, 63, 67, 76, 77, 79, 86, 87, 91, 93, 112, 127, 132, 133, 134, 136, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

Educação profissional 11, 14, 17, 21, 37, 58, 59, 60, 63, 64, 72, 127, 140, 148, 149, 150, 153, 159, 163, 167, 176, 180, 197, 198, 199, 203, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 244, 245, 246, 262, 263, 265

Ensino médio 9, 11, 20, 21, 39, 46, 47, 48, 49, 58, 73, 96, 105, 130, 131, 132, 135, 149, 150, 162, 163, 164, 170, 176, 179, 180, 181, 184, 188, 192, 194, 202, 203, 210, 216, 217, 220, 221, 222, 223,

243, 244, 246, 247, 248, 253, 265

Estudantes surdos 7, 8, 17, 18, 19, 39, 46, 47, 50, 51, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 107, 109, 111, 140

Evasão 1, 3, 4, 9, 17, 20, 21, 184, 188, 192, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263

## **F**

Fenômeno da evasão 9, 21, 200, 203, 206, 211, 225, 226, 228, 229, 231, 239, 243, 244, 249, 250, 251, 254, 256

## **I**

Inclusão de estudantes surdos 8, 18, 46, 77, 79, 87, 88, 89, 92

Instituto Federal de Educação 11, 127, 143, 213, 241, 243, 256

Instituto Federal do Espírito Santo 8, 17, 19, 20, 39, 40, 46, 60, 65, 81, 85, 95, 96, 97, 104, 115, 122, 125, 127, 129, 137, 145, 146, 150, 152, 161, 170, 176, 179, 180, 193, 213, 215, 221, 223, 227, 241, 266

Intérpretes de Libras 18, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 81, 83, 84, 90, 92, 105, 119, 135, 138, 154

## **L**

Lei Brasileira de Inclusão 23, 37, 54, 63, 116, 126, 130, 142, 157, 159

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 24, 80, 145, 149, 197, 215, 219

Língua de sinais 28, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 65, 66, 68, 75, 77, 85, 89, 97

## **P**

Pessoa com deficiência 23, 24, 25, 26, 27, 37, 54, 56, 57, 58, 63, 64, 79, 116, 126, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 159

Pessoas com necessidades específicas 18, 19, 46, 64, 81, 83, 86, 123, 125, 127, 129, 135, 138, 143, 148, 151, 152

## **R**

República Federativa do Brasil 37, 51, 54, 63, 126





**Sheila de Quadros Uzêda**

Professora de Educação Especial na Universidade Federal da Bahia e no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora e Mestre pela UFBA. Psicóloga. Líder do Grupo de Pesquisa GEINE. E-mail: sheilauzeda@ufba.br



**Marlene Oliveira dos Santos**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pedagoga. Professora na Faculdade de Educação-UFBA na Graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Líder do Grupo de Pesquisa GEPEICI. E-mail: marlene.santos@ufba.br



**Sandra Carneiro de Oliveira**

Licenciada em Letras Português/Inglês e Literaturas (UNEB), Mestre em Estudo de Linguagens (UNEB) e Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Professora da Faculdade de Educação da UFBA, dos cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. E-mail: sandra.carneiro@ufba.br

A coletânea *Repercussões de pesquisas interventivas e inovações pedagógicas: formação, currículo, inclusão e evasão escolar* tem sua importância centrada na forte articulação entre teoria e prática. A obra reúne 15 capítulos escritos por discentes e docentes vinculados/as ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Universidade Federal da Bahia e de outros Programas de Pós-graduação Profissionais, que atuam como pesquisadores em suas próprias instituições. A grande relevância do livro reside no fato de que ele não apenas evidencia problemas reais, mas apresenta soluções inovadoras e proposições interventivas para políticas, currículos e práticas no contexto da educação profissional e tecnológica.

A coletânea dedica atenção especial a desafios críticos. Um eixo central é a educação inclusiva, com múltiplos estudos abrangendo temáticas como Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e especificidades sobre o público da Educação Especial. Somado a isso, os textos também refletem sobre o papel dos núcleos de apoio e os entraves no financiamento da inclusão.

Outro eixo da obra é o fenômeno da evasão escolar, que atinge tanto discentes da educação básica quanto da educação superior, requerendo do poder público políticas inclusivas e afirmativas que assegurem o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos com êxito.

O livro evidencia o papel crucial dos mestrados profissionais na formação de docentes, gestores e técnicos-administrativos para a compreensão de fenômenos complexos da educação brasileira e para a atuação no cotidiano diante de desafios vividos pela comunidade escolar. A variedade de temas abordados na obra configura uma oportunidade para que instituições e redes públicas possam também refletir sobre suas problemáticas e potências, buscando caminhos possíveis para aprimorar a qualidade da educação ofertada.

