Leonardo Ribeiro de Barros
Johnny Rocha Crisóstomo
Talita Dantas Pinto
(Organizadores)

INCLUSÃO EM MOVIMENTO

RELATOS DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS TRANSFORMADORAS

VOLUME 2



EDITORA
SCHREIBEN

Leonardo Ribeiro de Barros
Johnny Rocha Crisóstomo
Talita Dantas Pinto
(*Organizadores*)

INCLUSÃO EM MOVIMENTO

RELATOS DE
PRÁTICAS EDUCACIONAIS TRANSFORMADORAS

– Volume 2 –

EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft
Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial
Revisão: os autores
Livro publicado em: 24/11/2026
Termo de publicação: TP1092026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37 Inclusão em movimento : relatos de práticas educacionais transformadoras – volume 2 / organizado por Leonardo Ribeiro de Barros, Johnny Rocha Crisóstomo, Talita Dantas Pinto. – Itapiranga : Schreiben, 2026.
129 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-810-3
DOI: 10.29327/5999425
1. Educação inclusiva. 2. Práticas educacionais. 3. Inclusão escolar. 4. Educação – Relatos de experiência. I. Barros, Leonardo Ribeiro de. II. Crisóstomo, Johnny Rocha. III. Pinto, Talita Dantas. IV. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....5

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA FORMAÇÃO EM COMPUTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....9
Ivan Oliveira Magalhães | Leonardo Ribeiro de Barros

PROJETO DE EXTENSÃO E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL, A FORMAÇÃO, A PRODUÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - IFCE - *CAMPUS* MOMBAÇA.....25
Mario Francisco de Lima | Francisco Victor Esteves Lemos
Aline Oliveira Rodrigues | Carlos Henrique Andrade de Sousa
Vinicius de Oliveira Nunes

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: A ATUAÇÃO DA ENFERMAGEM, DO SERVIÇO SOCIAL E DO NAPNE NA CONSTRUÇÃO DO PEI-AC NO IFCE CAMPUS BOA VIAGEM.....32
Fernanda Maria de Vasconcelos Medeiros | Antonia Fabiana Rodrigues da Silva
Leonardo Ribeiro de Barros

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM EVENTO *INTERCAMPI* NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO INSTITUCIONAIS.....50
Sharlene Pereira Alves | Leonardo Ribeiro de Barros

DIAGNÓSTICO DE ACESSIBILIDADE NO IFCE CAMPUS MOMBAÇA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR BASEADA NA NORMA ABNT NBR 9050:2020.....71
Mario Francisco de Lima | Francisco Victor Esteves Lemos
Aline Oliveira Rodrigues | Carlos Henrique Andrade de Sousa
Vinicius de Oliveira Nunes

CONSTRUINDO UM CAMPUS PARA TODOS:
RELATOS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO E
ACESSIBILIDADE DO NAPNE MOMBAÇA EM 2025.....80
Aline Oliveira Rodrigues | Mario Francisco de Lima
Francisco Victor Esteves Lemos | Carlos Henrique Andrade de Sousa
Vinicius de Oliveira Nunes

PROJETO DE EXTENSÃO NADA SOBRE NÓS SEM NÓS – ANO 3:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA
BOLSISTA DO NAPNE-BVG.....89
Alissa Garcia Moreira | Leonardo Ribeiro de Barros

CLASSIFICADORES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) ADULTOS(AS):
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....100
Antonio Igor Sousa Silva | Levi Rodrigues Ribeiro
Cauê Jucá Ferreira Marques

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE) *CAMPUS* IGUATU:
O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS TÁTEIS
NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....109
Francisco Nataniel Batista de Albuquerque | Raile Mota de Moura
José Ricardo Mota

ÍNDICE REMISSIVO.....125

PREFÁCIO

Inclusão em Movimento – Vol. 2: Relatos de Práticas Educacionais Transformadoras dá continuidade ao propósito de reunir experiências que compreendem a inclusão como uma construção cotidiana, coletiva e comprometida com a transformação dos espaços educacionais. Nesta edição, os relatos provenientes dos *campi* Boa Viagem, Tauá, Acopiara, Iguatu e Mombaça, do Instituto Federal do Ceará (IFCE), apresentam diferentes formas de reconhecer barreiras, mobilizar sujeitos, construir estratégias e produzir respostas às demandas de uma educação cada vez mais acessível, equitativa e socialmente comprometida.

Os capítulos reunidos nesta obra reafirmam que a inclusão não se limita ao acesso ou à presença dos estudantes nas instituições de ensino. Incluir implica criar condições para participação, aprendizagem, autonomia, convivência e pertencimento. Nessa perspectiva, as experiências apresentadas demonstram que as práticas inclusivas podem se materializar em diferentes dimensões da vida institucional: na sala de aula, nos projetos de extensão, na formação profissional, na produção de recursos acessíveis, na atuação dos núcleos de acessibilidade, na análise e transformação dos espaços físicos e na articulação entre diferentes áreas do conhecimento e setores da comunidade acadêmica.

As tecnologias assistivas constituem um dos eixos de destaque desta edição. O capítulo **"Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas na Formação em Computação: um relato de experiência"**, desenvolvido no *Campus* Boa Viagem, aproxima a formação em Computação das discussões sobre acessibilidade e inclusão, mostrando como conhecimentos tecnológicos podem ser mobilizados em favor da participação e da autonomia das pessoas com deficiência. Em Mombaça, o capítulo **"Projeto de Extensão e Tecnologias Assistivas: caminhos para a inclusão educacional, a formação, a produção e a sensibilização no Instituto Federal do Ceará – IFCE – Campus Mombaça"** amplia essa discussão ao articular extensão, formação, produção de conhecimentos e sensibilização em torno das tecnologias assistivas. Essas experiências contribuem para pensar a tecnologia como algo viável, inevitável e imperativo.

A atuação dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) também ocupa lugar de destaque nesta coletânea. Em um

primeiro lugar, pelo fato de todos os capítulos serem integrantes dos NAPNEs de seu *campi*. Em um segundo nível, os relatos mostram esses núcleos como espaços de articulação, acompanhamento, formação e mobilização, capazes de aproximar diferentes profissionais, estudantes e setores institucionais em torno da construção de uma educação inclusiva. Em Boa Viagem, essa perspectiva é apresentada no capítulo **"A atuação da Enfermagem, do Serviço Social e do NAPNE na construção do PEI-AC no IFCE Campus Boa Viagem"**, que mostra a importância da atuação interdisciplinar na construção de estratégias voltadas ao acompanhamento e à inclusão dos estudantes. A experiência demonstra que respostas efetivas às necessidades específicas não se constroem de maneira isolada, mas dependem do diálogo e da corresponsabilidade entre diferentes áreas e sujeitos institucionais.

Essa articulação alcança uma dimensão intercampi no capítulo **"A construção coletiva de um evento intercampi na promoção da acessibilidade e inclusão institucionais"**, que apresenta a experiência de realização do XI Encontro dos NAPNEs, desenvolvido conjuntamente pelos *campi* Boa Viagem e Tauá. A experiência apresenta um processo de construção coletiva marcado pelo planejamento, pela cooperação, pelo compartilhamento de conhecimentos e pela articulação entre diferentes setores institucionais, tanto técnico-administrativos como docentes e estudantes. Ao promover a aproximação entre os NAPNEs, profissionais e demais integrantes da comunidade acadêmica, o encontro constituiu-se como espaço de formação, diálogo e fortalecimento das políticas de acessibilidade e inclusão no IFCE. O capítulo demonstra, assim, que a construção de uma instituição mais inclusiva também passa pela capacidade de criar redes de colaboração e reconhecer que desafios institucionais podem ser enfrentados de forma mais potente quando diferentes *campi* e sujeitos constroem conjuntamente suas respostas.

As experiências desenvolvidas em Mombaça ampliam a reflexão sobre as próprias condições de acessibilidade dos espaços educacionais. O capítulo **"Diagnóstico de Acessibilidade no IFCE Campus Mombaça: uma análise preliminar baseada na Norma ABNT NBR 9050:2020"** parte da identificação das condições existentes para discutir barreiras e possibilidades de adequação do ambiente institucional. Complementando essa perspectiva, **"Construindo um Campus para Todos: relatos das ações de extensão e acessibilidade do NAPNE Mombaça em 2025"** apresenta iniciativas voltadas à transformação do *campus* e à promoção de uma cultura institucional mais acessível. Os dois relatos, cada um a partir de sua perspectiva, contribuem para compreender que a acessibilidade não pode ser reduzida à adaptação física dos espaços, mas deve envolver um processo permanente de observação, planejamento, intervenção e participação.

A extensão, por sua vez, atravessa diferentes experiências reunidas nesta obra e aparece como importante espaço de formação, produção de conhecimentos e transformação social. O capítulo **"Projeto de Extensão Nada sobre Nós sem Nós – Ano 3: um relato de experiência de uma bolsista do NAPNE-BVG"**, desenvolvido em Boa Viagem, evidencia a participação estudantil e o protagonismo de uma bolsista na construção de ações relacionadas à acessibilidade e à inclusão. A experiência reforça a importância de compreender os estudantes não apenas como destinatários das políticas inclusivas, mas como sujeitos capazes de participar de sua construção, produzir conhecimentos e atuar na transformação da realidade institucional. O próprio princípio expresso no título do projeto — *Nada sobre nós sem nós* — sintetiza uma perspectiva que valoriza a participação daqueles que vivenciam diretamente as barreiras e os processos de inclusão.

Em Acopiara, a relação entre extensão, formação e educação de surdos é explorada no capítulo **"Classificadores na Educação de Surdos(as) Adultos(as): um relato de experiência em curricularização da extensão"**. A experiência aproxima Libras, práticas pedagógicas e realidade social, demonstrando como a curricularização da extensão pode ampliar os espaços de aprendizagem e favorecer o diálogo entre os conhecimentos produzidos na instituição e as demandas concretas das comunidades. Ao tomar a educação de surdos(as) adultos(as) como campo de experiência, o relato também contribui para reconhecer a diversidade das trajetórias educacionais e linguísticas das pessoas surdas e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis a essas especificidades.

No *Campus* Iguatu, a discussão sobre acessibilidade pedagógica ganha destaque no capítulo **"Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual no Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Iguatu: o uso de recursos didáticos táteis no curso de Licenciatura em Geografia"**. A experiência demonstra como a elaboração e utilização de materiais didáticos que mobilizam diferentes formas de percepção podem favorecer a participação de estudantes com deficiência visual e, simultaneamente, provocar uma reflexão mais ampla sobre as formas pelas quais o conhecimento é produzido, representado e acessado. Pensar recursos pedagógicos acessíveis, nesse sentido, significa também questionar práticas tradicionalmente centradas em uma única forma de perceber e aprender.

Os nove capítulos, tomados em conjunto, revelam a diversidade de caminhos pelos quais a inclusão pode ser construída no cotidiano institucional. Há experiências relacionadas à formação em Computação e às tecnologias assistivas; à atuação interdisciplinar do NAPNE na construção do PEI-AC; à realização de um evento intercampi; ao diagnóstico e à transformação das condições de acessibilidade; às ações de extensão; ao protagonismo estudantil; à

educação de surdos(as); e à produção de recursos didáticos voltados às pessoas com deficiência visual. São experiências distintas em seus objetos, contextos e estratégias, mas que compartilham uma compreensão fundamental: a inclusão exige movimento.

Movimento para reconhecer as barreiras. Movimento para escutar os sujeitos. Movimento para construir respostas coletivas. Movimento para transformar práticas, espaços, relações e concepções. E, sobretudo, movimento para compreender que a acessibilidade e a inclusão não constituem tarefas acabadas, mas processos permanentes de construção institucional.

É justamente nesse movimento que reside a força desta obra. Os relatos aqui reunidos não apresentam fórmulas prontas ou soluções universais. São experiências situadas, construídas diante de desafios concretos e das possibilidades encontradas em diferentes contextos do Instituto Federal do Ceará. Ao compartilhar essas práticas, seus autores não apenas registram ações realizadas, mas produzem memória institucional, socializam conhecimentos e ampliam o repertório de possibilidades para aqueles que também se dedicam à construção de espaços educacionais mais inclusivos.

Assim, **Inclusão em Movimento – Vol. 2: Relatos de Práticas Educacionais Transformadoras** convida o leitor a perceber que transformar a educação implica reconhecer as diferenças, enfrentar barreiras e criar condições para que todos possam participar, aprender, produzir conhecimentos e ocupar os espaços educacionais com dignidade. Cada relato aqui apresentado constitui uma experiência particular; juntos, porém, eles compõem uma rede de iniciativas que reafirma a inclusão como compromisso coletivo, institucional e permanente. Porque uma educação verdadeiramente inclusiva não se constrói de uma única vez: **ela se constrói em movimento**.

Boa leitura!

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA FORMAÇÃO EM COMPUTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ivan Oliveira Magalhães[1]
Leonardo Ribeiro de Barros[2]

A criação do curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no IFCE *campus* Boa Viagem e a disciplina de Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas

A criação do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Boa Viagem, foi aprovada por meio da Resolução nº 74, de 8 de dezembro de 2022, do Conselho Superior (CONSUP) da instituição. A resolução, aprovada *ad referendum*, estabelece a criação do curso na modalidade presencial e com duração de cinco semestres. No que se refere à oferta de vagas, o documento autoriza a disponibilização de 35 vagas semestrais para o curso. A primeira turma do Tecnólogo em ADS foi ofertada no primeiro semestre de 2023, no turno vespertino. A experiência da qual esse artigo se debruça ocorreu na segunda turma do referido curso, no turno noturno, em seu quinto e último semestre.

Embora o Curso Superior de Tecnologia em ADS apresente uma forte ênfase na formação técnica e prática para a atuação na área de Tecnologia da Informação (TI), seus objetivos, apresentados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), não se restringem ao domínio de conhecimentos relacionados à análise, ao projeto, ao desenvolvimento, ao gerenciamento e à implantação de sistemas

1 Discente do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFCE, Campus Boa Viagem. ivan.magalhaes06@aluno.ifce.edu.br.

2 Professor de Libras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFCE Campus de Boa Viagem. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Boa Viagem entre 2023 e 2026. Doutorando em Letras (UFC), Mestre em Educação Bilíngue (INES) e Graduado em Letras: Português/Literatura (UFF), Letras: Inglês (UNESA), Letras: Libras (IBRA) e Pedagogia (UNIDOMBOSCO). leonardo.barros@ifce.edu.br.

computacionais.[3] A proposta formativa também evidencia a preocupação com a constituição de profissionais capazes de interpretar, refletir e analisar os conhecimentos adquiridos, integrando-os às diferentes dimensões de sua atuação, bem como com a consolidação de um comportamento ético e cidadão e com o estabelecimento de relações entre o conhecimento técnico e sua aplicação social. Nesse sentido, a formação pretendida pelo curso ultrapassa a preparação para o mercado de trabalho e procura incorporar uma perspectiva humanista, crítica e socialmente comprometida.

É nesse horizonte formativo que se insere a relevância da disciplina de Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas para a formação dos estudantes de ADS. Considerando que a atuação desses profissionais envolve a criação e o desenvolvimento de sistemas, softwares e recursos computacionais destinados a diferentes contextos e usuários, torna-se fundamental que sua formação contemple também a compreensão da diversidade humana e das diferentes condições de acesso, participação e utilização das tecnologias. Tal perspectiva amplia a compreensão acerca da própria responsabilidade social do profissional de tecnologia, uma vez que sistemas e recursos digitais não são utilizados por um público homogêneo, mas por sujeitos com diferentes características, necessidades e formas de interação com os recursos tecnológicos.

A presença desse componente curricular, portanto, dialoga diretamente com os objetivos do curso ao possibilitar que os conhecimentos técnicos sejam articulados às dimensões ética, cidadã e social previstas no projeto formativo. Ao abordar a educação especial, a educação inclusiva e as tecnologias assistivas, a disciplina contribui para deslocar a compreensão da tecnologia como instrumento exclusivamente técnico ou mercadológico, favorecendo sua apreensão como elemento que pode ampliar a autonomia, a participação e o acesso de diferentes sujeitos aos espaços educacionais, profissionais e sociais. Desse modo, a formação em ADS pode incorporar à competência técnica a responsabilidade de considerar, desde a concepção e o desenvolvimento de soluções computacionais, as condições de acessibilidade e inclusão de seus potenciais usuários.

No Projeto de Unidade Didática (PUD), a disciplina Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas, apresenta carga horária total de 80 horas/aula, distribuídas em 60 horas/aula teóricas e 20 horas de curricularização de extensão, correspondendo a quatro créditos. A disciplina é eletiva e a maioria dos alunos a cursam no quinto semestre, quando a grade curricular exige a realização de pelo menos uma disciplina eletiva obrigatoriamente. Sua ementa

3 Para acessar o PPC do curso em sua inteireza, ele está disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/4876/PPC_-_Analise_e_Desenvolvimento_de_Sistemas_-_Boa_Viagem.pdf Acesso em: 18 ago. 2026.

contempla um conjunto amplo de conteúdos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, incluindo aspectos históricos, legislação e políticas públicas, aprendizagem e desenvolvimento, organização curricular, diversidade, fundamentos e aspectos sociológicos da inclusão, ética e cidadania, legislação e inclusão social, escola e educação inclusiva, deficiências e relações familiares.

Os objetivos estabelecidos no PUD reforçam essa perspectiva ao propor a análise e a discussão dos princípios norteadores da Educação Inclusiva e a criação de espaços de reflexão sobre sua presença no cotidiano da escola regular. Entre os objetivos específicos, destacam-se a promoção de uma cultura de convivência com as diferenças, a reflexão sobre atitudes diante da diversidade, o conhecimento das legislações nacionais e internacionais e dos diferentes conceitos de Tecnologia Assistiva, além do reconhecimento dos recursos e serviços organizados nas diferentes categorias dessa área. Embora parte dos objetivos esteja diretamente direcionada ao contexto educacional e à formação de futuros docentes, sua inserção em um curso de ADS amplia as possibilidades de reflexão sobre a responsabilidade dos profissionais da área de tecnologia na produção e na utilização de recursos voltados à acessibilidade.

Nesse sentido, o estudo das Tecnologias Assistivas assume particular relevância para estudantes de ADS, uma vez que possibilita relacionar conhecimentos tecnológicos às demandas de diferentes sujeitos e às condições de participação e acesso aos recursos digitais. A disciplina, portanto, cria um espaço formativo para que a competência técnica seja acompanhada de uma compreensão crítica acerca da diversidade humana, da acessibilidade e das implicações sociais do desenvolvimento tecnológico.

A experiência formativa proporcionada pela disciplina também apresenta antecedentes que evidenciam a possibilidade de articulação entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula e ações concretas de extensão. Na primeira turma de Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas, uma ação extensionista desenvolvida no âmbito do componente curricular resultou na realização do II Fórum de Acessibilidade e Inclusão do IFCE Boa Viagem, ocorrido em setembro de 2025, ampliando o alcance das discussões sobre acessibilidade para além do espaço da sala de aula e envolvendo a comunidade acadêmica em torno de questões relacionadas à inclusão.

A experiência é apresentada e discutida no artigo *Por uma formação ética em Computação: a extensão como ponte entre a técnica e as demandas sociais de acessibilidade*, de autoria de Leonardo Ribeiro de Barros, professor responsável pela disciplina, e Johnny Rocha Crisóstomo, que, à época, atuavam como coordenador e vice-coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE *campus* Boa Viagem. O NAPNE constitui um espaço institucional voltado ao acompanhamento, à promoção da

acessibilidade e ao desenvolvimento de ações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas no âmbito do campus.

A relevância dessa experiência foi posteriormente ampliada com a aceitação do referido artigo para publicação no âmbito do Edital nº 07/2025 – IFPA/PROPPG/EDIFPA, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). O edital contempla a seleção de textos destinados à composição de obra(s), em regime de coedição pelas Editoras IFPA, IFMA, IFPB, IFBA, IFRR e IFCE, dedicada à reflexão sobre a diversidade nas instituições integrantes da RFEPT do Brasil. A publicação do trabalho representa, nesse sentido, o registro e a socialização de uma experiência que aproxima a formação tecnológica das demandas sociais relacionadas à acessibilidade, evidenciando as possibilidades de uma formação que articula conhecimento técnico, compromisso ético e participação social. A obra tem previsão de lançamento durante o XV Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI), em dezembro de 2026.

Entre tecnologia, acessibilidade e inclusão: a experiência formativa na disciplina de Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas

Ao longo da disciplina Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas, os estudantes vivenciaram experiências que contribuíram significativamente para ampliar a compreensão acerca da relação entre tecnologia e inclusão social. Como discentes do curso de ADS do IFCE *campus* Boa Viagem, grande parte da turma associava a área de tecnologia principalmente à programação e ao desenvolvimento de softwares. Entretanto, a disciplina tornou possível uma visão mais abrangente, provando que a tecnologia também desempenha um papel social essencial na promoção da acessibilidade, da autonomia e da igualdade de oportunidades para diferentes públicos.

Logo nas primeiras aulas, os estudantes foram convidados a refletir sobre a evolução histórica da forma como as pessoas com deficiência foram percebidas pela sociedade. O estudo dos paradigmas da deficiência e da comparação entre os modelos médico e social da deficiência possibilitou compreender que, durante muitos séculos, predominou uma visão baseada na exclusão, na caridade ou na medicalização, enquanto atualmente ganha força o modelo social da deficiência, que reconhece as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais como os principais fatores responsáveis pela exclusão. Essas discussões favoreceram uma nova compreensão acerca da deficiência, argumentando que ela não deve ser analisada apenas sob uma perspectiva clínica, mas principalmente a partir das condições oferecidas pela sociedade para garantir a participação plena das pessoas em todos os espaços.

Na continuidade das discussões iniciais, foram trabalhados conceitos fundamentais para compreender a relação entre sujeito, cotidiano, participação e contexto. O primeiro deles foi o de *ocupação*, apresentado como o conjunto de atividades e tarefas que as pessoas realizam e que conferem sentido e estrutura à vida cotidiana. A partir de Yerxa (1989), a ocupação foi compreendida como um fazer capaz de atribuir significado à experiência, estando relacionada à construção da identidade e ao bem-estar. Essa abordagem é usada para deslocar a compreensão das atividades humanas de uma perspectiva meramente funcional, evidenciando que aquilo que uma pessoa realiza em seu cotidiano também está relacionado à sua história, aos seus vínculos, às suas escolhas e aos sentidos que atribui à própria existência.

A distinção entre *atividade* e *tarefa* constituiu outro ponto abordado nas aulas. As atividades foram apresentadas como unidades de ação presentes na vida cotidiana, responsáveis por organizar e conferir ritmo ao cotidiano, enquanto as tarefas correspondem às ações específicas que compõem uma determinada atividade. A exemplificação utilizada em aula, como a atividade de cozinhar e a tarefa de cortar vegetais, foi usada para ilustrar que uma mesma ocupação pode envolver diferentes ações, etapas e demandas. Essa distinção mostrou-se relevante para pensar a acessibilidade, uma vez que as barreiras enfrentadas por uma pessoa não necessariamente impedem uma ocupação em sua totalidade, mas podem dificultar ou inviabilizar determinadas tarefas que a constituem.

A noção de *participação* fez coro a essas discussões ao ser compreendida como o envolvimento ativo em situações de vida, sociais e culturais. Com base em Wilcock (2006), foi problematizada sua relação com a saúde e a justiça social, considerando que a impossibilidade de participar pode produzir situações de privação ocupacional. Os estudantes puderam perceber que a inclusão não se resume à possibilidade de uma pessoa estar fisicamente presente em determinado espaço ou ter acesso formal a um recurso. Participar implica poder envolver-se efetivamente nas atividades e relações que constituem a vida social.

As discussões sobre participação também possibilitaram retomar a trajetória da Educação Especial e a transformação de suas concepções ao longo do tempo, especialmente a passagem de uma perspectiva de *integração* para uma perspectiva de *inclusão*. Enquanto a integração esteve associada à inserção da pessoa com deficiência em espaços e estruturas sociais já constituídos, a inclusão pressupõe uma transformação desses espaços para que possam acolher e garantir a participação de todos.

Nesse processo, o princípio da *equidade* assume papel fundamental, uma vez que reconhecer a diversidade humana implica compreender que diferentes sujeitos podem necessitar de diferentes recursos, estratégias e condições para alcançar oportunidades efetivamente equivalentes. Assim, superar a lógica da

integração significa deslocar para a sociedade e para as instituições parte da responsabilidade pela eliminação das barreiras que limitam a participação, consolidando uma concepção de Educação Especial articulada à perspectiva inclusiva. Para os estudantes, essa discussão contribuiu para compreender que promover inclusão não significa apenas garantir o acesso ou a presença de pessoas com deficiência, mas criar condições para que elas possam participar, aprender, desenvolver-se e exercer sua cidadania em igualdade de oportunidades.

Dando continuidade à abordagem de conceitos basilares da disciplina, foram exploradas as relações entre *forma*, *função* e *significado*, a partir de Hasselkus (2002), possibilitando aprofundar a compreensão sobre as diferentes dimensões que envolvem uma ocupação. A forma diz respeito à maneira como uma ocupação se apresenta; a função, à finalidade que desempenha; e o significado, ao valor pessoal e cultural que lhe é atribuído. Esses conceitos são apresentados para que os estudantes possam compreender que uma mesma atividade pode assumir diferentes sentidos para diferentes sujeitos e que, portanto, sua realização não pode ser reduzida à execução de uma sequência de ações.

Essa compreensão é particularmente significativa quando se pensa no desenvolvimento de tecnologias assistivas, pois um recurso não deve ser avaliado apenas por sua capacidade técnica de executar determinada função. É necessário considerar também como ele se integra às atividades e ocupações da pessoa, quais possibilidades de participação proporciona e quais significados possui para quem o utiliza.

Outro aspecto bastante enriquecedor foi a realização de pesquisas e apresentações em grupo sobre diferentes recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas.[4] Cada equipe ficou responsável por estudar um tema específico, compartilhando posteriormente os resultados com toda a turma. Ao final das apresentações, foi construído um mural expositivo reunindo os principais assuntos estudados durante a primeira metade da disciplina, abordando temas como audiodescrição, comunicação alternativa, recursos para pessoas com deficiência visual, tecnologias assistivas digitais, impressão 3D voltada para acessibilidade e neurodiversidade. Esse mural fez parte de uma série de atividades que resultaram também em murais expositivos por ocasião do XI Encontro dos NAPNEs, realizado no IFCE *campus* Boa Viagem no período de realização dessa disciplina.[5]

4 Para a realização dessa atividade, foi consultado o Repositório de Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Disponível em: https://cta-api.ifrs.edu.br/repositorio/. Acesso em: 18 ago. 2026.

5 Para ver o resultado das realizações dos murais inclusivos, clique no link: https://www.instagram.com/reel/DQJjgkLAE-c/?igsh=MWJ3anM3aTlsY3QyZQ==&igsi=MWJ3anM3aTlsY3QyZQ==. Acesso: 18 ago. 2026.

Essa atividade possibilitou consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da primeira parte das aulas e estimulou o trabalho colaborativo entre os estudantes. Além disso, perceber o resultado coletivo exposto no ambiente acadêmico reforçou a importância da divulgação do conhecimento como estratégia para sensibilizar outras pessoas acerca da inclusão. Também foi possível compreender que muitas tecnologias assistivas já fazem parte da realidade atual, mas ainda são pouco conhecidas por grande parte da população e até mesmo por profissionais da área de TI.

Outra atividade marcante da disciplina foi a visita técnica que a turma realizou a alguns lugares da cidade de Fortaleza, como a vista ao IFCE *campus* Fortaleza, tanto na sala do NAPNE do *campus* quanto à Sala Braille. Essa oportunidade tornou possível observar, na prática, diversas ações relacionadas à acessibilidade e à inclusão. Durante a visita, a turma conheceu o trabalho desenvolvido pelo NAPNE do *campus*, compreendendo sua importância na elaboração de estratégias voltadas ao acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na adaptação de materiais didáticos, na promoção da acessibilidade e no desenvolvimento de ações permanentes de conscientização dentro da instituição. *(Figura 1)*

Figura 1: Visita técnica do NAPNE do IFCE *campus* Fortaleza



Fonte: dos próprios autores (2025).

Na mesma visita, os estudantes conheceram a sala Braille do campus, onde foram apresentados diversos recursos destinados às pessoas com deficiência visual. *(Figura 2)* Houve contato com equipamentos específicos para impressão e leitura, além da participação em uma dinâmica na qual os participantes foram vendados e utilizaram uma bengala guia, experimentando algumas das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual durante a locomoção

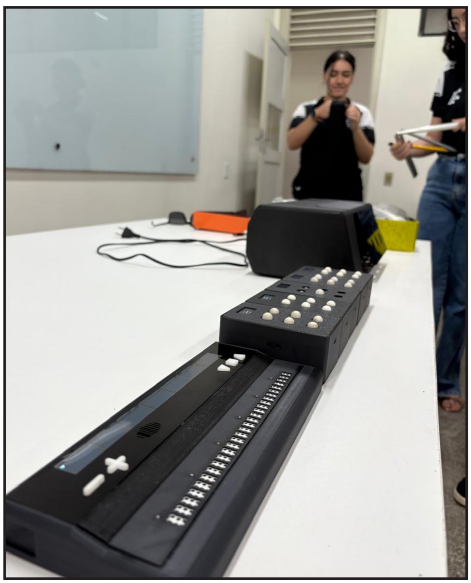
e a orientação em determinados espaços. *(Figuras 3 e 4)*. Até então, muitos desses equipamentos eram conhecidos apenas por meio das aulas ou das pesquisas realizadas durante a disciplina. A observação desses recursos em funcionamento tornou o aprendizado mais significativo, permitindo compreender como pequenas adaptações podem representar grandes avanços na autonomia e na permanência dos estudantes na educação, especialmente na RFEPT.

Figura 2: Visita técnica à Sala Braille do IFCE *campus* Fortaleza



Fonte: dos próprios autores (2025).

Figuras 3 e 4 – Apresentação de recursos de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão e práticas de vivência com o uso de bengalas





Fonte: dos próprios autores (2025).

A programação também contemplou uma visita à Caixa Cultural Fortaleza, onde a turma conheceu uma exposição dedicada à médica psiquiatra Nise da Silveira, personalidade cuja trajetória havia sido estudada durante a disciplina. *(Figuras 5 e 6)* Conhecer sua história fora do ambiente da sala de aula proporcionou uma vivência extremamente enriquecedora. A exposição apresentava documentos, fotografias, obras produzidas por pacientes e diversos elementos que retratavam sua contribuição para a humanização do cuidado em saúde mental. Ao percorrer os espaços expositivos, foi possível compreender de forma ainda mais concreta a importância de suas ideias para a valorização da autonomia, da criatividade e da dignidade das pessoas em sofrimento psíquico.

Figuras 5 e 6 – Visita técnica à exposição Nise: A revolução pelo afeto, exposta na Caixa Cultural de Fortaleza



Fonte: dos próprios autores (2025).

A experiência permitiu estabelecer uma relação direta entre os conteúdos estudados durante a disciplina e sua aplicação histórica e social. Nise da Silveira rompeu com práticas marcadas pelo isolamento e pela violência institucional, defendendo uma abordagem baseada no respeito às singularidades de cada indivíduo e no reconhecimento da arte como instrumento terapêutico. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, que valorizam as potencialidades das pessoas em vez de suas limitações. A visita reforçou o entendimento de que a acessibilidade não depende apenas da existência de tecnologias, mas também de uma mudança de postura da sociedade diante da diversidade humana, o que corroborou muito do que fora discutido nas aulas em que foi apresentado o filme: Nise – O Coração da Loucura, de 2015.

Entretanto, a experiência que mais marcou a trajetória da turma durante a disciplina foi a produção do documentário "Ser-Tão Inclusivo". O projeto foi desenvolvido coletivamente pelos estudantes com a orientação e supervisão do Professor Leonardo Barros, e surgiu com o propósito de dar visibilidade às vivências de pessoas com deficiência e de uma mãe atípica, permitindo que suas histórias fossem conhecidas pela comunidade acadêmica e pela sociedade sertaneja. Um cuidado adicional que foi tido é que todas as entrevistas fossem de pessoas com deficiência da região de Boa Viagem, que se encontra no Sertão Central do Ceará. Essa intenção foi respeitar o lema defendido pelas pessoas com deficiência: Nada sobre nós sem nós. Esse lema é bem definido por Tom Shakespeare (2001 *apud* Sassaki, 2007, p. 20):

> Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós.

A construção do documentário envolveu todas as etapas de uma produção audiovisual. Os estudantes participaram do planejamento, da elaboração do roteiro, da definição das perguntas, da realização das entrevistas, das gravações e da edição do material. Durante esse processo, foram ouvidos os relatos de quatros pessoas que são naturais ou residentes de Boa Viagem, Ceará: uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma pessoa com deficiência física devido a paralisia infantil, uma pessoa com deficiência física devido a Atrofia Muscular Espinhal (AME) e uma mãe atípica, como é chamada mãe de filhos com TEA.

Cada entrevista proporcionou uma experiência única. Mais do que conhecer diferentes tipos de deficiência, a turma teve contato com histórias de vida marcadas por desafios, conquistas, preconceitos e, sobretudo, muita resiliência. Os entrevistados compartilharam suas experiências relacionadas ao acesso à educação, ao mercado de trabalho e à convivência social, mostrando que muitas das dificuldades enfrentadas decorrem não da deficiência em si, mas das barreiras impostas pela sociedade, principalmente as de natureza atitudinal. Os relatos permitiram aos estudantes perceber como comportamentos, preconceitos e concepções socialmente construídas podem limitar a participação das pessoas com deficiência, mesmo quando recursos e condições materiais de acessibilidade estão disponíveis.

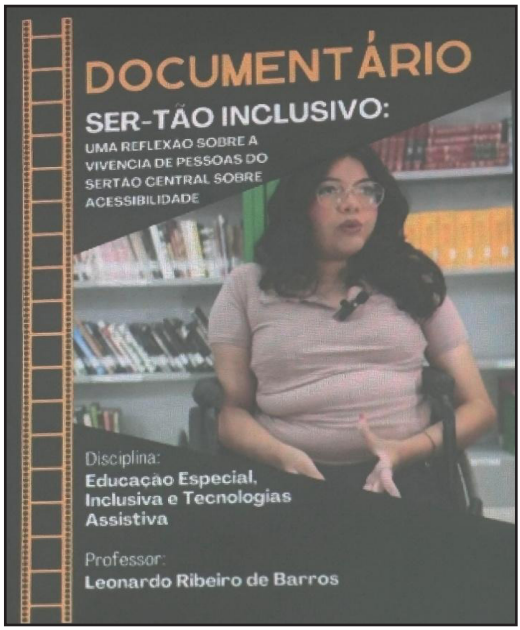
Nesse sentido, a experiência de convivência e interação com pessoas com deficiência foi fundamental para o processo formativo da turma, uma vez que possibilitou a escuta direta de diferentes trajetórias e favoreceu a reflexão sobre concepções previamente construídas acerca da deficiência. Mais do que transmitir informações sobre inclusão, o contato com os entrevistados criou uma oportunidade concreta de aprendizagem pela experiência, contribuindo para o

desenvolvimento de uma postura mais sensível e consciente diante da diversidade. Nada substitui a convivência e a interação com pessoas com deficiência, haja vista que a construção da empatia também se relaciona às experiências de contato e convivência. Essa perspectiva é discutida por Barros (2014):

> Aprender a conviver com a diversidade é uma experiência que deve estar na sala de aula, nos textos, nas reflexões, nas vivências cotidianas e nas experiências históricas de estudantes [...]. Na história há exemplos que nos mostram as dificuldades de sociedades, grupos e indivíduos de compreender e aceitar pessoas e grupos de culturas diferentes da sua. Ensinar a aprender a conviver com a pluralidade étnica, de credo, de orientação de vida também é um papel da escola. Nela, pode-se refletir como poderia ter sido evitado ou podemos evitar conflitos e injustiças sociais, se tivéssemos sido ou fossemos mais respeitosos, compreensivos e tolerantes.

Durante as entrevistas, ficou evidente a importância do apoio familiar, das políticas públicas de inclusão e do acesso às tecnologias assistivas para a promoção da autonomia e da qualidade de vida. Da mesma forma, os relatos demonstraram que atitudes simples, como o respeito às diferenças, a eliminação de preconceitos e a construção de ambientes acessíveis, podem produzir impactos significativos na vida das pessoas.

Figura 7: Cartaz do Documentário Ser-Tão Inclusivo



Fonte: dos próprios autores (2025).

Após a conclusão do documentário, que envolveu na etapa de pós-produção a incorporação de recursos de acessibilidade, como legendas e interpretação em

Libras, o trabalho foi apresentado no evento Universo IFCE, em dezembro de 2025, durante a sessão intitulada *Documentário Ser-Tão Inclusivo: uma reflexão sobre a vivência de pessoas do Sertão Central sobre acessibilidade*.[6] A atividade representou não apenas o momento de socialização do produto desenvolvido pelos estudantes, mas também uma oportunidade de reflexão sobre o percurso formativo vivenciado ao longo da disciplina.

Após a exibição do documentário, foi realizada uma mesa-redonda com a participação dos discentes envolvidos em sua produção e organização, que compartilharam suas percepções sobre a importância da iniciativa, a necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão no campo da TI e as contribuições da experiência para sua formação. *(Figura 8)* Nos relatos apresentados durante a mesa, os estudantes destacaram que a atividade possibilitou ampliar seus conhecimentos acadêmicos, mas também favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais consciente e cidadã diante das questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão.

Figura 8: Mesa-redonda composta por discentes da disciplina de Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas após a exibição do documentário Ser-Tão Inclusivo



Fonte: dos próprios autores (2025).

Como desdobramento final dessa trajetória formativa, a disciplina de Educação Especial, Inclusiva e Tecnologias Assistivas integrou-se, em fevereiro de 2026, à ação curricularizada de extensão COMP+Inclusão, desenvolvida em parceria com as disciplinas de Libras (também do Professor Leonardo Barros,

6 Para assistir ao documentário na íntegra, clique em: https://www.instagram.com/p/DVgytr2jRb6/. Acesso: 18 ago. 2026.

sendo essa oferecida ao quinto semestre da Licenciatura em Química), DevOps (do professor e coordenador do curso de Tecnologia em ADS, Johnny Rocha Crisóstomo) e Programação Web II (da Professora Jéssica de Paula Rodrigues, também do curso de Tecnologia em ADS). Realizada nos dias 23 e 24 de fevereiro, a ação levou o documentário *Ser-tão Inclusivo* para espaços escolares da comunidade, com atividades realizadas na Escola Benjamim Alves da Silva e na Escola Dom Terceiro, promovendo momentos de exibição, diálogo, aprendizagem e troca de saberes em torno da inclusão, da acessibilidade e da diversidade. *(Figura 9)* A iniciativa possibilitou ampliar o alcance das discussões construídas ao longo da disciplina, articulando os conhecimentos relacionados às Tecnologias Assistivas a outros saberes da formação em tecnologia e Libras e aproximando os estudantes de diferentes públicos e realidades sociais.

A experiência proporcionou uma reflexão acerca da responsabilidade social dos futuros profissionais da TI, ressaltando que todo software deve ser pensado para atender à diversidade de usuários, considerando aspectos relacionados à acessibilidade desde as primeiras etapas do desenvolvimento. Recursos como leitores de tela, descrição de imagens, contraste adequado, navegação por teclado, legendas e compatibilidade com tecnologias assistivas deixam de ser diferenciais e passam a representar requisitos fundamentais para a construção de soluções verdadeiramente inclusivas.

Figura 9: Registro de equipe de estudantes para execução da ação Comp+Inclusão na Escola Dom Terceiro, em Boa Viagem, Ceará



Fonte: dos próprios autores (2026).

Pensando computação e inclusão para além da disciplina e conclusão do curso superior

Ao final da disciplina, as experiências vivenciadas contribuíram para ampliar a compreensão da turma acerca do papel da tecnologia na promoção da inclusão social. O percurso desenvolvido ao longo do componente curricular possibilitou aos estudantes aproximarem conhecimentos relacionados à Educação Especial, à Educação Inclusiva e às Tecnologias Assistivas de situações concretas, ultrapassando uma compreensão da tecnologia centrada exclusivamente na programação e no desenvolvimento de sistemas. As discussões conceituais, as pesquisas, as visitas técnicas, o contato com recursos de acessibilidade e as atividades realizadas com a comunidade favoreceram a construção de uma perspectiva mais ampla sobre as relações entre tecnologia, diversidade e participação social.

Nesse processo, destacou-se a importância de experiências que possibilitam aos estudantes não apenas conhecer conteúdos relacionados à deficiência e à acessibilidade, mas também estabelecer contato com diferentes sujeitos, contextos e realidades. A produção do documentário *Ser-Tão Inclusivo* constituiu um momento particularmente significativo nesse percurso, ao possibilitar que os estudantes assumissem uma postura de escuta e de diálogo com pessoas com deficiência e uma mãe atípica da região de Boa Viagem. A experiência permitiu compreender, a partir das próprias narrativas dos entrevistados, que muitas das dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência estão relacionadas às barreiras sociais, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas que restringem sua participação. Dessa maneira, a atividade contribuiu para deslocar concepções centradas na deficiência como característica individual e aproximar os estudantes de uma compreensão social e contextualizada da inclusão.

As experiências desenvolvidas também evidenciaram que a formação para a acessibilidade não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva de profissionais especializados na área. Para estudantes de ADS, discutir inclusão significa reconhecer que os sistemas, softwares e recursos tecnológicos desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional serão utilizados por pessoas com diferentes características, necessidades e formas de interação. Nesse sentido, aspectos como acessibilidade digital, compatibilidade com tecnologias assistivas, organização da informação e diferentes possibilidades de interação precisam ser considerados desde as etapas iniciais de concepção e desenvolvimento das soluções tecnológicas. A experiência vivenciada na disciplina mostrou, portanto, que pensar em tecnologia para todos exige compreender a diversidade dos usuários e reconhecer a acessibilidade como dimensão constitutiva da própria qualidade das soluções desenvolvidas.

Outro aspecto relevante foi a articulação entre ensino e extensão, especialmente por meio da produção e socialização do documentário e de

seu posterior desdobramento na ação COMP+Inclusão. A experiência foi importante para mostrar que os conhecimentos construídos no espaço acadêmico devem circular para além da instituição, alcançando escolas e outros espaços da comunidade e promovendo momentos de diálogo, troca de saberes e reflexão sobre inclusão e acessibilidade.

Essa aproximação reforçou a compreensão de que a formação tecnológica pode estar vinculada às demandas concretas da sociedade e que ações curriculares podem produzir efeitos que ultrapassam os limites da sala de aula. A interdisciplinaridade estabelecida com as áreas de Libras, DevOps e Programação Web II também demonstrou que a inclusão pode constituir um eixo articulador entre diferentes conhecimentos e práticas da formação tecnológica.

Por fim, a experiência relatada evidencia que a formação de profissionais da TI comprometidos com a inclusão demanda uma articulação permanente entre competência técnica, reflexão crítica e responsabilidade social. As atividades desenvolvidas ao longo da disciplina fortaleceram não apenas conhecimentos relacionados às Tecnologias Assistivas e à acessibilidade, mas também valores como respeito à diversidade, escuta, participação, cidadania e compromisso com a transformação social.

Embora o relato se concentre em uma experiência específica, desenvolvida com uma turma do Curso Superior de Tecnologia em ADS do IFCE *campus* Boa Viagem, suas vivências apontam para a relevância de incorporar, de maneira sistemática, discussões sobre acessibilidade e inclusão na formação em Computação. Mais do que preparar profissionais capazes de desenvolver tecnologias eficientes, trata-se de contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender para quem essas tecnologias são desenvolvidas, quais barreiras podem superar ou reproduzir e de que maneira podem participar da construção de uma sociedade mais acessível, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARROS, Paulo Sérgio. **Diversidade cultural e valores humanos**: o ensino de história e cultura afro-indígena. 2014.

HASSELKUS, Betty R. **The Meaning of Everyday Occupation.** Thorofare, NJ: Slack Incorporated, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 74, de 8 de dezembro de 2022.** Aprova *ad referendum* a criação do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas campus Boa Viagem. Fortaleza, CE: IFCE, 2022. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/1338/89._Resolu%C3%A7%C3%A3o_74.pdf Acesso: 18 ago. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Campus Boa Viagem. **Projeto pedagógico do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.** Boa Viagem, CE: IFCE, 2022. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/4876/PPC_-_Analise_e_Desenvolvimento_de_Sistemas_-_Boa_Viagem.pdf Acesso: 18 ago. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.

YERXA, Elizabeth J. Occupational Science: A New Source of Power for Participants in Occupational Therapy. **Journal of Occupational Science**, v. 1, n. 1, p. 3-10, 1989.

WILCOCK, Ann A. **An occupational perspective of health.** 2. ed. Thorofare, NJ: Slack Incorporated, 2006.

PROJETO DE EXTENSÃO E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL, A FORMAÇÃO, A PRODUÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - IFCE - *CAMPUS* MOMBAÇA

Mario Francisco de Lima[1]
Francisco Victor Esteves Lemos[2]
Aline Oliveira Rodrigues[3]
Carlos Henrique Andrade de Sousa[4]
Vinicius de Oliveira Nunes[5]

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA: O CENÁRIO E A PROBLEMÁTICA

Historicamente, o acesso de pessoas com deficiência ao ambiente educacional tem sido marcado por exclusões históricas e pela persistência de barreiras invisíveis que limitam não apenas o aprendizado, mas a permanência digna do estudante na instituição de ensino. Embora o advento da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) tenha conferido robustez jurídica e visibilidade social ao debate sobre acessibilidade, a transposição do modelo teórico-legal para a prática cotidiana das salas de aula ainda se desenha como um desafio complexo e multifacetado nas instituições de ensino brasileiras.

1 Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Técnico Administrativo do Instituto Federal do Ceará, mario.lima@ifce.edu.br.

2 Mestre em Engenharia Elétrica, Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, victor.lemos@ifce.edu.br.

3 Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, Técnico Administrativo do Instituto Federal do Ceará, aline.oliveira@ifce.edu.br.

4 Doutor em Educação, Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, henrique.andrade@ifce.edu.br.

5 Bacharelado em Ciências Econômicas, Estudante do Instituto Federal do Ceará, vinicius.nunes07@aluno.ifce.edu.br.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus* Mombaça, a realidade diagnosticada revelou que os investimentos em acessibilidade física e arquitetônica, embora indispensáveis, tornam-se insuficientes se não forem acompanhados pela eliminação sistemática de barreiras comunicacionais, pedagógicas e, sobretudo, atitudinais. São essas barreiras que, de forma velada, impedem o acesso pleno dos discentes aos conteúdos didáticos e à vivência acadêmica integral.

Diante desse cenário, o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *Campus* Mombaça identificou na extensão o canal ideal para intervir nessa realidade. A extensão, por sua natureza dialógica e transformadora, permitiu romper os muros da instituição, conectando o conhecimento científico diretamente às demandas reais da comunidade acadêmica e da sociedade civil local.

A justificativa para a consolidação dessa proposta extensionista pautou-se na necessidade de instrumentalizar atores internos e externos para a cocriação de soluções inclusivas que aliassem baixo custo financeiro e alto impacto social. Inspirado nos preceitos metodológicos de compartilhamento solidário e de acessibilidade integral defendidos na obra *Conexões Assistivas* (Sonza *et al.*, 2020), este projeto de extensão materializou-se como um elo entre a teoria acadêmica e a fabricação digital de recursos pedagógicos adaptados, fomentando a equidade territorial e a valorização da diversidade na região de Mombaça-CE.

Estabelecido sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto teve como objetivo geral promover a inclusão educacional de estudantes com deficiência no IFCE *Campus* Mombaça mediante a identificação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas e a disseminação de Tecnologias Assistivas (TA). Para alcançar essa meta, estruturaram-se objetivos específicos que compreenderam:

- Mapeamento das barreiras físicas e educacionais que dificultam a inclusão no *campus*;
- Capacitação de estudantes, docentes e técnicos-administrativos na temática, por meio da realização de mostra expositiva;
- Produção e a disponibilização de materiais didáticos acessíveis de baixo custo através de fabricação digital;
- Promoção de ações de sensibilização sobre inclusão direcionadas tanto à comunidade interna quanto à externa, fortalecendo o impacto social da extensão na região.

2. METODOLOGIA

O delineamento metodológico fundamentou-se na articulação entre a capacitação técnica da equipe, a pesquisa institucional diagnóstica e o desenvolvimento manual e digital de protótipos de acessibilidade. Sendo, o projeto executado entre junho e dezembro de 2025, em cronograma estruturado em três fases operacionais sequenciais e complementares:

2.1 Fase I: capacitação e diagnóstico (Junho a Agosto)

A etapa inicial do projeto concentrou-se na formação da equipe e no entendimento da realidade local:

- Formação do Bolsista Extensionista: Realizou-se a capacitação teórica e laboratorial do estudante bolsista vinculado à ação. Os estudos priorizaram as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (MEC, 2008), o domínio de *softwares* livres de modelagem tridimensional e o manejo técnico operacional de uma impressora 3D.
- Mapeamento Institucional: Simultaneamente, a equipe iniciou o levantamento das barreiras arquitetônicas e pedagógicas do *campus*. Essa ação ocorreu por meio de visitas técnicas direcionadas, observação direta no cotidiano escolar e registros fotográficos.

Figura 1 - Mapeamento das barreiras arquitetônicas do campus



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

2.2 Fase II: oficinas e fabricação digital (Setembro a Outubro)

Esta etapa marcou a abertura das ações para a comunidade, transformando o diagnóstico em soluções práticas:

- Categorização e Planejamento: Os dados coletados na fase anterior foram organizados para subsidiar exposições temáticas direcionadas a docentes, técnicos-administrativos, discentes e comunidade externa.

- Oficinas de Exposição e de Prototipagem**:** Realizou-se uma exposição dedicada à apresentação de recursos táteis confeccionados com materiais de baixo custo como o acetato de vinila (EVA) e filamentos plásticos para impressão. A exposição contou ainda com exibições de jogos inclusivos e demonstrações práticas em tempo real do funcionamento das impressões em 3D, cumprindo o papel de democratizar o acesso à tecnologia e sensibilizar a comunidade.

Figura 2 - Exposição sobre Tecnologias Assistivas



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

2.3 Fase III: consolidação, entrega e avaliação (Novembro a Dezembro)

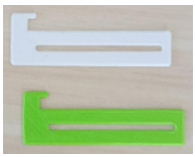
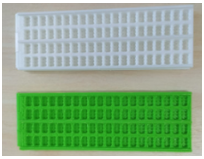
A etapa de encerramento garantiu a sustentabilidade das ações e a mensuração dos impactos gerados:

- Institucionalização do Acervo: Estruturou-se um catálogo digital com os modelos de todos os itens impressos. Paralelamente, o acervo físico foi catalogado e entregue sob a responsabilidade do NAPNE, garantindo o uso contínuo e a reposição de materiais didáticos acessíveis na instituição.
- Avaliação de Impacto Extensionista: Por fim, foram aplicados questionários avaliativos junto aos participantes das ações, buscando mensurar a eficácia metodológica e a sensibilidade atitudinal gerada pelo projeto.

3. RESULTADOS, IMPACTOS E DISCUSSÃO: O SUCESSO DA INTERVENÇÃO

Como resultado direto das atividades de fabricação digital conduzidas pelo NAPNE, foram modelados e confeccionados diversos recursos de tecnologia assistiva por meio da tecnologia de impressão 3D e materiais de baixo custo, mitigando as barreiras físicas, sensoriais e de escrita identificadas no diagnóstico institucional.

Tabela 1 - Catálogo de Tecnologias Assistivas Produzidas

Recurso Produzido	Finalidade e Contexto de Aplicação Pedagógica / Cotidiana
Guia de leitura 	Auxílio visual e tátil para isolar linhas de texto, ideal para estudantes com baixa visão, dislexia e/ou déficit de atenção.
Guia de Assinatura 	Vazado delimitador que confere autonomia para pessoas com deficiência visual assinarem documentos e avaliações formais.
Suporte de caneta 	Adaptador de preensão palmar para estudantes com limitações motoras finas ou paralisia, facilitando o manuseio da escrita.
Porta-Copos Adaptado 	Recurso de estabilização para evitar o derramamento de líquidos em mesas de estudo por alunos com tremores ou espasticidade.
Suporte de Canudo 	Dispositivo de fixação de canudos que assegura a ingestão independente de líquidos para discentes com restrições motoras severas.
Reglete Braille 	Equipamento de matriz tátil para escrita manual em caracteres Braille, democratizando o acesso à alfabetização de cegos.
Facilitador de Escrita 	Consiste em uma série de discos de EVA com diferentes diâmetros encaixados em um lápis com a finalidade de engrossá-lo, facilitando a preensão do lápis por indivíduos que apresentam alguma dificuldade em executar o movimento de pinça com a mão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os recursos produzidos dialogam diretamente com o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021), que preconiza a democratização do acesso a soluções de baixo custo. O Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil, 2008) já apontava que adaptações simples representam intervenções de alto impacto por demandarem investimentos reduzidos e produzirem ganhos imediatos de autonomia. A experiência de Mombaça atualiza essa premissa ao incorporar a impressão 3D como ferramenta de prototipagem rápida e personalização assistiva.

A validação social e a difusão do conhecimento culminaram na realização da Mostra Inclusiva, evento de extensão promovido pelo NAPNE durante a programação do *I NAPNE em Ação* (setembro de 2025). A exposição reuniu os recursos impressos e proporcionou experiências sensoriais voltadas à conscientização sobre as vivências das pessoas com deficiência.

O impacto extensionista atingiu diretamente cerca de 100 pessoas da comunidade interna e externa, incluindo crianças, jovens e adultos da rede pública municipal e estadual, além de beneficiar servidores, discentes com deficiência do IFCE e o estudante bolsista, que desenvolveu competência técnica em fabricação digital e sensibilidade para a temática da inclusão.

4. CONCLUSÕES E LIÇÕES APRENDIDAS: O LEGADO DA EXPERIÊNCIA

Ao unir o mapeamento de barreiras estruturais à fabricação digital, esta ação consolidou a importância fundamental do projeto de extensão como um motor indutor de transformação social, científica e tecnológica. A experiência prática demonstrou que a modelagem tridimensional e a impressão 3D, quando aliadas à criatividade e ao uso de insumos de baixo custo, constituem alternativas perfeitamente viáveis, sustentáveis e de altíssimo impacto para a produção de tecnologias assistivas personalizadas.

Mais do que a mera geração de produtos físicos, essa articulação extensionista promoveu uma profunda quebra de paradigmas e uma transformação atitudinal na comunidade acadêmica do IFCE *Campus* Mombaça. O projeto contribuiu para mitigar preconceitos, desmistificar o uso da tecnologia e fortalecer a missão institucional dos Institutos Federais como agentes de consolidação de uma cultura escolar genuinamente inclusiva, democrática e integrada às demandas reais da sociedade.

A produção de sete recursos assistivos de baixo custo, associada à realização de oficinas expositivas e ao alcance de aproximadamente 100 participantes, evidencia a viabilidade de ações intencionalmente planejadas e articuladas com a comunidade para gerar impacto social mensurável.

O trabalho assume, portanto, o caráter de um modelo metodológico de inovação social diretamente replicável por outras instituições de ensino que buscam democratizar a acessibilidade sem depender de grandes aportes financeiros. Como limitação pontual do ciclo executado, identificou-se o tempo restrito para realizar um monitoramento longitudinal e individualizado de cada participante externo após o encerramento das oficinas pedagógicas, uma lacuna que não diminui o sucesso da ação, mas serve de combustível para o aperfeiçoamento das etapas futuras.

Olhando para o horizonte que se desenha, o NAPNE do *Campus* Mombaça expressa o firme compromisso institucional de superar os desafios logísticos, de insumos e de infraestrutura técnica que são inerentes à continuidade e sustentabilidade do projeto em longo prazo. O Núcleo compreende que a inclusão não se esgota em um edital de extensão, desejando transformar esta iniciativa pioneira em uma política pública setorial contínua e permanente dentro da região do Sertão Central cearense.

Para os próximos ciclos, o NAPNE do *Campus* Mombaça prevê a ampliação do acervo de modelos digitais, a implementação de protocolos de avaliação de eficácia e usabilidade dos recursos junto aos estudantes com deficiência e a constituição de uma rede de cooperação intercampi.

Essa rede objetivará o mapeamento contínuo de demandas inclusivas regionais e a formação de professores da rede municipal como coautores de tecnologias assistivas, consolidando o legado de uma educação acessível na região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Plano nacional de tecnologia assistiva**. Brasília: MCTI, 2021. 70 p.

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

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL – ITS BRASIL. **Tecnologia assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: ITS Brasil, 2008. 62 p.

SONZA, Andréa Poletto et al. (Org.). **Conexões assistivas**: tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis. 1. ed. Erechim: Graffoluz Editora, 2020.

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: A ATUAÇÃO DA ENFERMAGEM, DO SERVIÇO SOCIAL E DO NAPNE NA CONSTRUÇÃO DO PEI-AC NO IFCE CAMPUS BOA VIAGEM

Fernanda Maria de Vasconcelos Medeiros[1]
Antonia Fabiana Rodrigues da Silva[2]
Leonardo Ribeiro de Barros[3]

INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE POLÍTICAS INCLUSIVAS

As lutas das pessoas com deficiência apresentam uma trajetória histórica que envolve momentos de avanços e recuos, pois em distintos cenários, essas pessoas foram excluídas e apartadas de convívio social, e do acesso aos seus direitos no âmbito da educação, da saúde e do trabalho. Nesse sentido, é relevante destacar que na efervescência dos novos movimentos sociais no Brasil, em fins da década de 1970, as pessoas com deficiência protagonizaram suas reivindicações.

Esse movimento foi uma resposta ao silenciamento e invisibilidade históricos que este grupo sofreu, uma vez que por diversas vezes e maneiras seus direitos lhes eram negados ou nem considerados, sendo limitadas ao espaço da doença no âmbito da saúde. Curiosamente, também foi a partir do espaço

1 Assistente Social do IFCE campus Boa Viagem. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Feminismos, Gênero e Mulheres (NEFEGEM). Mestra em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC) e Graduada em Serviço Social (UECE). fernanda.medeiros@ifce.edu.br.

2 Enfermeira do IFCE campus Boa Viagem. líder do Núcleo de Estudos sobre Feminismos, Gênero e Mulheres (NEFEGEM).Doutora em Enfermagem (UFC). Mestra em Ciências e Saúde (CCS/UFPI); Graduada em Enfermagem (UFPI). fabiana.rodrigues@ifce.edu.br.

3 Professor de Libras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFCE Campus de Boa Viagem. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Boa Viagem entre 2023 e 2026. Doutorando em Letras (UFC), Mestre em Educação Bilíngue (INES) e Graduado em Letras: Português/Literatura (UFF), Letras: Inglês (UNESA), Letras: Libras (IBRA) e Pedagogia (UNIDOMBOSCO). leonardo.barros@ifce.edu.br.

da saúde, da educação e da psicologia, que outros atores despontaram estudos, pesquisas e engajamento nesse movimento por cidadania, por direitos humanos.

A partir dessa movimentação social, política e cultural para diversos segmentos da sociedade, em um contexto da perda de força da ditadura militar, de tensões para abertura política e democrática, as pessoas com deficiência começaram a ganhar mais capital político, como observa Lanna Júnior (2010)

> A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema "Nada sobre Nós sem Nós", expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento[...] (Lanna Júnior, 2010, p. 14)

Anterior ao cenário em fins dos anos de 1970, haviam ações mais pontuais, entretanto ainda muito na perspectiva assistencialista, da caridade e não na garantia de direitos e justiça social, e nem no reconhecimento humano dessas pessoas. Ainda assim, é possível elencar instituições que desenvolviam esse trabalho frente a incipiente atuação direta do Estado à época, a saber:

> [...] as Sociedades Pestalozzi e as Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual (atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família); e os centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (AACD), dirigidos, primeiramente, às vítimas da epidemia de poliomielite. O movimento surgido no final da década de 1970 buscou a reconfiguração de forças na arena pública, na qual as pessoas com deficiência despontavam como agentes políticos. (Lanna Júnior, 2010, p.14)

Considerando portanto a tessitura desse processo, há um avanço do ponto de vista legal, a partir da década de 1980, assim como a reconfiguração desses sujeitos(as) políticos que passam a se organizar nessa arena em busca de seus direitos. Ainda que a luta precise ser da sociedade em geral, é de extrema importância reconhecer que o protagonismo deve ser das pessoas com deficiência, nas suas diversidades e pluralidades, uma vez que ninguém melhor que elas mesmas para falarem e lutarem pelo respeito às suas necessidades.

Logo, existe uma trajetória longa dessa comunidade, mas é com a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência[4], de 1986 e 1989 respectivamente, que se avança junto ao Governo Federal, a construção de legislações, de políticas públicas direcionada para esse segmento, como o Decreto 3.298/1999 que versa sobre a Política Nacional para Integração da PCD, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015, além de outras legislações a partir dos anos 2000.

O fato é que há um rastro histórico e político denso das pessoas com deficiência, em que notamos persistentes dificuldades de materialização das conquistas, ainda que se considerem os avanços. Entretanto, a vigilância e monitoramento das políticas públicas, sobretudo no âmbito da educação, saúde e trabalho, requisita um olhar ampliado e um comprometimento político, das instituições e da sociedade civil. É por isso, que no âmbito escolar, acadêmico, a educação inclusiva constitui um dos principais desafios e compromissos das instituições educacionais contemporâneas.

Fundamentada no princípio do acolhimento e da valorização da diversidade humana, ela busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, que demandam diferentes formas de apoio e acompanhamento. Nessa perspectiva, promove-se o pleno desenvolvimento cognitivo, educacional, social e emocional dos sujeitos, respeitando sua dignidade, autonomia e singularidade, em consonância com os princípios dos direitos humanos e da educação para todos.

Conforme destacam Silva et al. (2022, p. 80), a educação inclusiva requer a adoção de "mecanismos, estratégias e técnicas de apoio à pessoa com necessidade especial", evidenciando que a inclusão demanda ações concretas capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes. No Brasil, a consolidação da educação inclusiva foi impulsionada por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Esses instrumentos reconhecem a educação como um direito fundamental e estabelecem a responsabilidade do Estado em assegurar condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. Entretanto, a efetivação desse direito demanda a implementação de estratégias institucionais capazes de considerar as singularidades dos estudantes e promover condições equitativas para seu desenvolvimento acadêmico e social.

4 O termo Pessoa Portadora de Deficiência foi utilizado, considerando a nomenclatura ainda presente no que se refere a criação da CORDE em 1986 e a legislação da Política Nacional de 1989, contudo, registra-se que não são mais nomenclaturas usuais, havendo sentidos e avanços no que tange ao termo. Ressalta-se inclusive a necessidade de se rever os documentos legais e institucionais que ainda tragam o termo "Pessoa Portadora de Deficiência".

Políticas institucionais inclusivas no contexto da educação profissional e tecnológica

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os desafios da inclusão tornam-se ainda mais complexos, considerando as especificidades dos currículos, dos ambientes de aprendizagem e das demandas relacionadas à formação integral dos estudantes. Conforme Pacheco (2011, p. 14), os Institutos Federais foram concebidos para articular "trabalho, ciência, tecnologia e cultura", assumindo o compromisso com a formação humana integral. Nessa perspectiva, torna-se necessário desenvolver mecanismos que favorecessem não apenas o acesso dos estudantes com necessidades educacionais específicas, mas também sua permanência, participação e êxito ao longo da trajetória acadêmica.

Um importante mecanismo criado no âmbito dos Institutos Federais (IFs) como gestor da inclusão, são os Núcleos de Inclusão, que possuem variadas nomenclaturas no contexto dos IFs do Brasil, como, por exemplo: Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) como usado no Instituto Federal do Ceará (IFCE); Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI) no Instituto Federal do Sergipe (IFS); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), entre outras siglas existentes de acordo com o regimento de cada IF.

A trajetória de criação e consolidação dos NAPNEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) iniciou-se em 2000, com o lançamento do Programa TEC NEP (Tecnologia, Educação e Cidadania para Pessoas com Necessidades Específicas), vinculado à então Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Nesse mesmo período, foram criados os primeiros Centros de Referência para atendimento às pessoas com deficiência e estruturadas as bases para a inclusão na Rede Federal. Entre 2001 e 2003, a criação da Gestão Nacional, Regional e Estadual do Programa TEC NEP fortaleceu a articulação institucional, culminando, em 2004, com a implantação dos primeiros NAPNEs nos campi da Rede Federal por meio de ações de formação e sensibilização voltadas à inclusão educacional.

A partir de 2010, a política de inclusão foi ampliada com a transformação do programa TEC NEP em "Ação TEC NEP", fortalecendo sua abrangência nacional. Entre 2016 e 2018, foram desenvolvidas iniciativas voltadas à formação de profissionais em acessibilidade, comunicação acessível e tecnologias assistivas, além da criação de laboratórios especializados.

No período de 2017 a 2022, foram executados projetos dos Centros de Referência para apoiar a consolidação das ações inclusivas. Em 2022, a atuação dos NAPNEs recebeu reconhecimento institucional com a criação da Função

Gratificada para coordenação dos núcleos (Portaria nº 44/2022). Finalmente, em 2024, a Rede Federal consolidou esse percurso com a publicação da Política Indutora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que tenta dirimir uma grande deficiência da RFEPT em garantir a aplicação da Educação Especial de maneira transversal as etapas, níveis e modalidades de ensino que oferece.

Tentando a partir deste momento escolher um recorte de inclusão dentro da RFEPT considerando os contínuos desafios de implementação da Educação Especial na rede, iremos discorrer sobre uma ferramenta importante de inclusão prevista na nova Política de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), a saber, o Plano Educacional Individualizado, mais conhecido como PEI, e o início de sua implementação no IFCE.

O Plano Educacional Individualizado com vistas à Acessibilidade Curricular (PEI-AC), foi regulamentado pela Resolução nº 340/2025. Sua instituição representou um avanço institucional no fortalecimento das políticas de inclusão ao propor o acompanhamento sistemático dos estudantes com necessidades educacionais específicas por meio de estratégias planejadas de forma colaborativa e interdisciplinar. Sua implementação parte do reconhecimento de que cada estudante possui potencialidades, desafios e necessidades particulares, exigindo ações individualizadas e compartilhadas entre diferentes profissionais da instituição.

A operacionalização do programa ocorre por meio dos Comitês de Acompanhamento Educacional Específico (CAEE), responsáveis pela elaboração, implementação e monitoramento das estratégias educacionais individualizadas. A atuação desses comitês possibilita a construção coletiva de ações voltadas à promoção da acessibilidade, da participação, da permanência e do êxito acadêmico dos estudantes, fortalecendo a perspectiva interdisciplinar no acompanhamento educacional.

À guisa de informação no contexto do IFCE, é importante destacar que todos os 33 campi atuais do IFCE possuem um núcleo devidamente instituído. O IFCE também possui servidores Tradutores Intérpretes de Libras (TILs), aprovados em concurso antes da extinção do cargo durante o governo do ex-presidente Michel Temer, sendo que a maioria dos TILs atuantes são agentes públicos terceirizados, perfazendo um total aproximado de 80 profissionais TILs atuantes nos campi do IF em todo o Ceará.

Há cerca de 30 professores de Libras atuantes principalmente em campi que possuem licenciatura, haja vista que é desde a Lei de Libras (Brasil, 2002) que todo o curso de licenciatura precisa contar com a disciplina de Libras na grade curricular do curso. Ainda que esses números acima sejam positivos, o IFCE não possui servidores ou agentes públicos terceirizados, para além dos

TILs que atuam na área da inclusão, como psicopedagogos, profissionais de apoio à inclusão, ledores, transcritores, entre outros. E talvez a mais preocupante das constatações, a ausência da atuação dos profissionais do Atendimento Educacional Individualizado (AEE), sendo os primeiros três cargos dessa subárea ofertados pelo Concurso Público para Docentes no ano de 2026.

Diante desse contexto, compreender os avanços, limites e desafios da inclusão torna-se fundamental para analisar as estratégias institucionais voltadas à garantia do direito à educação. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a construção da inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica, apresentando a experiência do IFCE, em especial com o recorte no Campus Boa Viagem na implementação do Plano Educacional Individualizado com vistas à acessibilidade curricular (PEI-AC) e destacando as contribuições da Enfermagem, do Serviço Social e do NAPNE para a promoção de uma educação inclusiva comprometida com a garantia de direitos, a permanência estudantil e o desenvolvimento integral dos estudantes.

(Des)caminhos da inclusão na educação: o grande desafio de uma educação acessível

A educação inclusiva tem se consolidado como um importante paradigma educacional fundamentado na defesa dos direitos humanos, da equidade e da valorização da diversidade. Essa perspectiva compreende a educação como um direito universal e reconhece que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais, devem ter asseguradas oportunidades de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento nos espaços educacionais comuns.

Nessa concepção, a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo ao processo educativo e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo da experiência humana, exigindo práticas pedagógicas e institucionais comprometidas com a eliminação das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2008; Mantoan, 2015).

Embora os avanços legais e políticos tenham ampliado significativamente o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas, persistem desafios relacionados à efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A existência de legislações e políticas públicas não garante, por si só, a construção de ambientes educacionais inclusivos. Muitas vezes, observa-se uma distância entre aquilo que está previsto nos documentos normativos e a realidade vivenciada pelos estudantes nas instituições de ensino.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56), "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza". Essa reflexão evidencia que a inclusão não se fundamenta na homogeneização dos sujeitos, mas no reconhecimento das diferenças e na construção de condições que garantam a equidade. O chamado "chão escolar" constitui o espaço concreto onde as políticas educacionais são implementadas e vivenciadas por estudantes, professores, gestores e demais profissionais da educação.

É nesse contexto que as diretrizes institucionais são confrontadas com as condições reais de funcionamento das escolas, evidenciando limites, possibilidades e desafios para a construção de práticas efetivamente inclusivas. Conforme destaca Mantoan (2015, p. 61), "incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, isto é, ensinar a todas as crianças indistintamente". Entretanto, a concretização desse princípio exige investimentos em acessibilidade, formação continuada, recursos pedagógicos e mudanças culturais que favoreçam o reconhecimento da diversidade.

Nesse cenário, emerge uma importante reflexão sobre as contradições das políticas inclusivas. Ao mesmo tempo em que há avanços no reconhecimento dos direitos, persistem práticas excludentes que reforçam processos de segregação, estigmatização e invisibilização. Muitas vezes, a responsabilidade pela inclusão é atribuída exclusivamente ao estudante ou à sua família, desconsiderando o papel das instituições na construção de ambientes acessíveis e acolhedores.

A discussão sobre inclusão também envolve a compreensão das trajetórias escolares dos estudantes. O conceito de trajetória permite compreender a experiência educacional como um percurso marcado por diferentes vivências, desafios, conquistas e relações sociais. Para estudantes com necessidades educacionais específicas, essas trajetórias frequentemente são atravessadas por barreiras que podem comprometer seu desenvolvimento acadêmico e social.

Entretanto, essas trajetórias também são marcadas por processos de resistência construídos pelos próprios estudantes, suas famílias e pelos profissionais que atuam na defesa de seus direitos. Nesse sentido, Muniz, Muniz e Viana (2018, p. 181) afirmam:

> A intervenção do/a assistente social na promoção da inclusão escolar concretiza-se no enfrentamento das contradições estruturais que permeiam o cotidiano das escolas. Tais contradições condicionam práticas pedagógicas, administrativas e relacionais, impactando diretamente a realização do direito à educação.

Essa reflexão evidencia que a exclusão ultrapassa barreiras físicas e pedagógicas, produzindo impactos subjetivos que comprometem o sentimento de pertencimento e participação social dos estudantes. No âmbito da

Educação Profissional e Tecnológica, essa discussão ganha relevância ainda maior, considerando a diversidade dos processos formativos e as demandas relacionadas à formação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, a inclusão exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também estratégias institucionais que articulem diferentes setores e profissionais na construção de respostas às necessidades apresentadas pelos estudantes.

Assim, os "(des)caminhos" da inclusão revelam que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, marcado por avanços, desafios, resistências e possibilidades. Mais do que garantir o ingresso dos estudantes nos espaços educacionais, é necessário promover condições efetivas para sua participação, aprendizagem, permanência e êxito, fortalecendo uma cultura institucional comprometida com a equidade, a diversidade e a garantia de direitos.

O PEI-AC como estratégia institucional para inclusão

A ampliação do acesso de estudantes com necessidades educacionais específicas à EPT tem demandado das instituições de ensino o desenvolvimento de estratégias capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes. A permanência envolve a criação de condições que permitam ao estudante permanecer na instituição com qualidade, recebendo os apoios necessários para seu desenvolvimento. Já o êxito refere-se à possibilidade de construir trajetórias acadêmicas bem-sucedidas, respeitando as singularidades dos estudantes e favorecendo sua formação integral.

Nesse contexto, o IFCE instituiu o PEI-AC, regulamentado pela Resolução nº 340/2025, como instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações voltadas ao atendimento educacional de estudantes que necessitam de apoios específicos em seu percurso formativo.

A criação do programa fundamenta-se na compreensão de que os processos de inclusão exigem ações sistematizadas e construídas coletivamente. Conforme estabelece a Resolução nº 340/2025, o PEI-AC consiste em um instrumento voltado à "identificação, acompanhamento e avaliação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, por meio da construção compartilhada de estratégias pedagógicas e institucionais", fortalecendo a perspectiva da educação inclusiva no âmbito do IFCE.

Nesse olhar, o plano rompe com práticas centradas exclusivamente na atuação individual de determinados profissionais e fortalece uma lógica de co-responsabilidade institucional. O acompanhamento do estudante passa a ser compreendido como uma ação compartilhada entre diferentes setores e profissionais, possibilitando uma análise ampliada dos fatores pedagógicos, sociais, familiares e de saúde que podem influenciar sua trajetória acadêmica.

A operacionalização do PEI-AC ocorre por meio dos Comitês de Acompanhamento Educacional Específico (CAEE), instâncias responsáveis pela elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das ações previstas no plano individualizado. De acordo com a Resolução nº 340/2025, a composição do CAEE deve considerar as especificidades de cada estudante e a realidade institucional, podendo incluir representantes da coordenação do curso, docentes das disciplinas cursadas, profissionais do NAPNE, profissionais da Assistência Estudantil, como assistentes sociais, enfermeiros e psicólogos, além de intérpretes de Libras, cuidadores, familiares e do próprio estudante, quando pertinente.

A constituição de uma equipe multiprofissional favorece a construção de uma visão ampliada das necessidades dos estudantes, permitindo que aspectos relacionados à aprendizagem, às condições de saúde, às questões sociais e familiares sejam considerados de forma integrada. Essa articulação fortalece o desenvolvimento de estratégias individualizadas e contribui para a efetivação de práticas inclusivas comprometidas com a garantia de direitos e com a promoção da equidade educacional.

O público atendido pelo PEI-AC compreende estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, incluindo pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em suma, o público-alvo da educação especial. O PEI-AC tem como objetivo assegurar condições que favoreçam a acessibilidade, a participação e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes ao longo de sua trajetória institucional.

A atuação da Enfermagem, Serviço Social e NAPNE no PEI-AC

As práticas inclusivas no âmbito educacional requerem a articulação entre diferentes saberes, reconhecendo que as demandas apresentadas pelos estudantes ultrapassam o campo estritamente pedagógico. A inclusão escolar envolve aspectos relacionados à saúde, às condições socioeconômicas, às relações familiares, à acessibilidade e ao desenvolvimento integral dos sujeitos, exigindo ações interdisciplinares capazes de responder à complexidade dessas demandas.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 340/2025 prevê a participação de equipes multiprofissionais nos CAEEs, responsáveis por subsidiar a elaboração, implementação e monitoramento do PEI-AC. A atuação desses profissionais amplia a compreensão das necessidades dos estudantes e contribui para a construção de estratégias educacionais mais adequadas às suas singularidades.

No IFCE Campus Boa Viagem, a atuação multiprofissional no âmbito do PEI-AC tem sido desenvolvida por meio da integração entre o NAPNE, a Enfermagem e o Serviço Social. Os atendimentos são realizados de forma articulada, envolvendo estudantes e familiares em processos de acolhimento,

escuta qualificada e levantamento das necessidades apresentadas. Essa atuação conjunta possibilita uma compreensão ampliada das condições que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes, favorecendo a construção de estratégias voltadas à inclusão, à permanência e ao desenvolvimento integral.

A partir dessa experiência, torna-se possível refletir sobre as contribuições específicas de cada área profissional para a construção de uma educação inclusiva comprometida com a garantia de direitos e com o fortalecimento das trajetórias educacionais dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar que o trabalho efetivo de inclusão, sobretudo na educação, para além dos serviços citados acima, exige um envolvimento e comprometimento institucional, desde a acolhida, estrutura física e professoras(es). Assim, uma vez identificada as reais necessidades específicas, principalmente no que se refere às deficiências e/ou neurodivergências, estabelece-se o desafio do que fazer e como fazer, não sendo respostas individuais e sim que envolva outros(as) sujeitos(as), inclusive a família.

Interfaces entre saúde e educação: a atuação da Enfermagem na Inclusão Escolar

A inserção da enfermagem no ambiente educacional amplia a compreensão do processo ensino-aprendizagem a dimensão saúde como elemento fundamental para desenvolvimento acadêmico. Nesse cenário, a enfermagem no ambiente escolar tem como objetivos promover o bem-estar, o sucesso acadêmico, a realização ao longo da vida e a saúde da comunidade escolar.

Os profissionais de enfermagem desempenham papel nas ações de promoção de saúde, prevenção de agravos, identificação precoce de necessidades específicas e apoio à inclusão educacional, além de realizarem intervenções pontuais quando necessário. Sua atuação contribui para a construção de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e inclusivo, favorecendo o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Segundo os Referenciais de Atuação do Enfermeiro no Contexto Escolar, elaborados pelo Conselho Federal de Enfermagem (Resolução COFEN nº 805, de 24 de março de 2026, a atuação dos profissionais de enfermagem no ambiente educacional abrange o acompanhamento das condições de saúde dos estudantes, a educação em saúde, a orientação de familiares e professores, a elaboração de planos de cuidado e a articulação com outros setores, como saúde, assistência social e educação. Dessa forma, a enfermagem escolar fortalece o trabalho interdisciplinar e contribui para a efetivação de práticas inclusivas, promovendo equidade, autonomia e cidadania no contexto educacional.

A atuação da enfermagem no contexto do PEI constitui importante estratégia para promoção da inclusão escolar e do cuidado integral aos

estudantes com necessidades específicas. Nesse contexto, o enfermeiro contribui com avaliação das condições de saúde que possam interferir no processo de aprendizagem e na permanência escolar, identificando aspectos relacionados à mobilidades, uso de medicamentos, riscos físicos e ambientais, necessidades de apoio ao autocuidado e histórico de acompanhamento da situação de saúde Com base nessa avaliação, o ´profissional fornece subsídios técnicos para elaboração e atualização do PEI.

A participação da enfermagem no PEI também inclui a elaboração de orientações individualizadas para professores e cuidadores, desenvolvimento de ações de educação em saúde, prevenção de intercorrências, bem como observações e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Entre as condições mais frequentemente observadas no contexto escolar estão o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, os transtornos de ansiedade e os quadros depressivos.[5]

No entanto, a avaliação e a formulação de recomendações de enfermagem para subsidiar o PEI ainda representam um desafio para esses profissionais, uma vez que exigem conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, condições de saúde e estratégias de inclusão educacional. Além disso, a atuação nesse contexto demanda articulação intersetorial e trabalho colaborativo com professores, gestores, familiares e demais profissionais da rede de apoio.

Outro desafio refere-se à escassez de referenciais teóricos e instrumentos padronizados que orientem a avaliação de enfermagem voltada às necessidades educacionais e à participação do estudante no ambiente escolar. Muitas vezes, a formação do enfermeiro permanece centrada no cuidado clínico e assistencial, o que pode limitar sua atuação na construção de propostas de cuidado articuladas ao processo pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de ferramentas e protocolos que sistematizam a atuação da enfermagem no contexto escolar, fortalecendo sua contribuição para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A participação da enfermagem no PEI-AC amplia a compreensão do estudante para além de suas necessidades pedagógicas, incorporando aspectos relacionados à saúde, ao desenvolvimento e à qualidade de vida. Ao contribuir para a identificação de necessidades específicas, a elaboração de orientações individualizadas e a articulação com a rede de atenção à saúde, a enfermagem fortalece a construção de uma educação inclusiva comprometida com a integralidade do cuidado e com a permanência estudantil.

5 Condições como ansiedade e depressão, embora exijam acompanhamento pela equipe de Enfermagem e pela comunidade escolar, não integram, por si sós, os critérios para caracterização do público-alvo da Educação Especial nem justificam a elaboração do PEI-AC. Tais condições podem ser registradas apenas como informações acessórias, quando relevantes para o planejamento do cuidado e do acompanhamento do estudante.

Serviço Social e educação: reflexões a partir da experiência com as possibilidades da educação inclusiva

Historicamente, o Serviço Social enquanto profissão inscrita na divisão coletiva e sócio-técnica do trabalho atua nos mais diversos espaços sócio ocupacionais. E sua relação na educação não é recente, ainda que tenha se reconfigurado ao longo das décadas.

Nesse sentido a(o) Assistente Social é parte das contradições da sociedade capitalista, que nos seus processos de correlações de forças e lutas de classes, sobretudo através das políticas sociais[6] vivencia os dilemas da garantia e efetivação de direitos em uma sociedade que restringe direitos sociais a partir de uma lógica de produção de bens coletivos e apropriação privada que aprofunda desigualdades, não garantindo universalização e nem a equidade.

Considerando, portanto, o trabalho no espaço educacional, na particularidade de alunas(os)(es) com deficiências e/ou neurodivergências[7] na perspectiva de inclusão, referencia-se que essa(e) profissional pode contribuir como apoio com outras categorias profissionais na construção de estratégias que garantam uma efetiva inclusão, tanto com a escola, com a família quanto com a rede de serviços, ainda que possam existir aspectos limitadores, o que não desconsidera as tentativas de possibilidades, pois:

> Quando as pessoas não se sentem inseridas na sociedade de maneira enfática, elas se retraem, dificultando sua sociabilidade, sentindo-se inferiores dentro da mesma. O sentimento que cultivam é o de impotência, prisão, subalternidade e insignificância, exercendo o papel de meros coadjuvantes, quando, na realidade, deveria ser o de protagonistas. (Muniz; Muniz; Viana, 2018, p.181)

A partir dessa afirmação, da própria construção do Serviço Social, sobretudo na sua dimensão sócio-política e educativa, garantir que o chão escolar/acadêmico seja o espaço da diversidade, das diferenças, mas não da exclusão, é constitucional, é preciso compreender que não é uma perspectiva de integrar-se, no sentido de atender a instituição, mas sim da instituição, da sociedade adaptar-se, criar ou reinventar-se para garantir o desenvolvimento dessas pessoas.

Isso porque, há um discurso de que as instituições não estão preparadas, contudo, desde 1988, a Constituição Federal já prevê em seu Artigo 227, parágrafo 1, inciso II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado

6 "[...] produto, que é, da velha e conflituosa relação entre Estado e sociedade, no marco das formações sociais de classe (não importam a natureza e a idade que tenham, vai sempre lidar com interesses opostos, já que ela resulta da pressão simultânea de sujeitos distintos." (Pereira, 2009, p. 28).

7 Disponível em: https://www.einstein.br/n/vida-saudavel/o-que-e-ser-neurodivergente-saiba-quais-transtornos-compoem-o-conceito Acesso em: 24 abr. 2026.

para as pessoas portadoras[8] de deficiência física, sensorial ou mental [...], além de outros artigos como o 8º dos direitos sociais para todos.

O fato é que o Serviço Social se apresenta como parte dessa construção da inclusão efetiva, ciente dos seus limites e possibilidades, assim como da necessária luta coletiva por políticas públicas efetivas, que se materializem e por um trabalho multiprofissional e interdisciplinar que garanta uma vida com desenvolvimento de potencialidade e habilidades e uma certa autonomia para atividades da vida diária para pessoas com deficiências e/ou neurodivergências, não esquecendo que em uma sociedade assentada em preconceitos e desigualdades, a vigilância e o necessário protagonismos dos segmentos demandantes é uma constante.

Atuação do NAPNE como dispositivo institucional local de gestão da inclusão

Diferentemente dos serviços especializados que atuam em áreas específicas, como a Enfermagem e o Serviço Social, o NAPNE ocupa, no âmbito do IFCE, uma função de articulação institucional voltada à promoção da inclusão e da acessibilidade. O regulamento do PEI-AC atribui ao núcleo responsabilidades que perpassam todas as etapas do processo de acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, desde sua identificação até o monitoramento contínuo das estratégias pedagógicas implementadas.[9]

A identificação dos estudantes pode ocorrer no ato da matrícula, por demanda espontânea do próprio estudante ou de seus responsáveis, ou ainda mediante identificação realizada por docentes, técnicos administrativos, colaboradores terceirizados ou outros membros da comunidade acadêmica. Nos casos em que essa identificação ocorre posteriormente ao ingresso na instituição, cabe ao NAPNE confirmar a demanda apresentada e adotar as providências necessárias para o início do acompanhamento educacional. Esse procedimento demonstra que o foco institucional desloca-se da exigência exclusiva de diagnósticos clínicos para a identificação das barreiras que interferem na participação e na aprendizagem do estudante.

Essa perspectiva converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025, que estabelece o estudo de caso como etapa inicial para a elaboração tanto do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) quanto do Plano Educacional Individualizado (PEI). Nessa abordagem, a análise das

8 Nomenclatura de acordo com o texto da Constituição Federal do Brasil de 1988.

9 É importante destacar que mesmo o NAPNE no organograma institucional estar situado dentro do guarda-chuva da Pró-Reitoria de Extensão, ele é um núcleo sistemático e transversal que abrange não só a extensão e a pesquisa, mas principalmente as demandas do ensino e da assistência estudantil.

necessidades educacionais deixa de estar centrada exclusivamente no diagnóstico da deficiência e passa a considerar as barreiras existentes, as potencialidades do estudante, os recursos de acessibilidade necessários e sua participação efetiva no ambiente escolar. A política também reforça que a elaboração desses planos não pode ser condicionada à apresentação de laudo médico, devendo envolver o estudante, sua família e, quando necessário, a articulação com a rede de saúde, assistência social e proteção social.

No âmbito do IFCE, essa lógica materializa-se por meio da constituição do CAEE, instância multidisciplinar responsável por subsidiar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do PEI-AC. Embora o NAPNE integre obrigatoriamente sua composição, o regulamento evidencia que a responsabilidade pelo processo inclusivo é compartilhada entre coordenação de curso, docentes, representantes da assistência estudantil, profissionais da saúde e demais setores institucionais. Ao próprio NAPNE compete, inclusive, solicitar a criação de novos CAEEs quando as demandas do campus assim o exigirem, fortalecendo uma organização capaz de responder às especificidades dos diferentes perfis de estudantes.[10]

Essa organização rompe com a compreensão frequentemente atribuída ao NAPNE como único responsável pela inclusão dos estudantes com deficiência. Ao contrário, o regulamento estabelece que as adaptações curriculares são elaboradas pelos docentes de forma colaborativa com o CAEE, cabendo ao NAPNE apoiar, orientar e articular esse processo. O núcleo participa do acolhimento inicial, da coleta do histórico educacional, da identificação das necessidades de acessibilidade, do acompanhamento das ações pedagógicas, da mediação entre estudantes, famílias e servidores e do apoio à implementação de tecnologias assistivas e demais recursos necessários à permanência estudantil.

A atuação junto aos docentes assume papel estratégico nesse processo. Além do suporte técnico para a construção das acessibilidades curriculares, o regulamento prevê a promoção permanente de ações de formação continuada em inclusão e acessibilidade, reconhecendo que a efetivação do PEI-AC depende da construção coletiva de conhecimentos e da revisão constante das práticas pedagógicas.

Essa necessidade de acompanhamento e formação encontra respaldo na literatura sobre inclusão escolar. Conforme discutem Guimarães (2015), as instituições educacionais foram historicamente organizadas a partir de padrões normativos de subjetividade que legitimam determinadas formas de aprender e participar, tornando a presença de estudantes com deficiência um elemento capaz de tensionar práticas tradicionalmente naturalizadas. Sob essa perspectiva, a chegada desses estudantes não representa apenas uma demanda

10 A própria resolução que regulamenta o PEI-AC permite que cada campus crie quantos CAEEs considerarem necessários, seja por tipo de deficiência, ou por curso.

por adaptações individuais, mas um desafio à própria organização da escola e às concepções hegemônicas de ensino.

Nesse mesmo sentido, Goffman (1980; 1993) demonstra que o estigma associado à deficiência produz expectativas reduzidas acerca das capacidades desses estudantes, fazendo com que muitas vezes sejam percebidos prioritariamente por suas limitações e não por suas potencialidades. Oliveira e Gomes (2024), ao investigarem as significações atribuídas por professores aos estudantes com deficiência, identificaram que tais expectativas frequentemente resultam em práticas pedagógicas simplificadas, atividades paralelas e redução das oportunidades de participação, reforçando processos de exclusão mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

Entretanto, a implementação dessa proposta encontra desafios importantes no cotidiano institucional. Um dos principais refere-se à construção colaborativa do PEI-AC. Embora o regulamento atribua aos professores papel central na definição das acessibilidades curriculares, muitos manifestam insegurança diante dessa responsabilidade, argumentando não possuir formação específica em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado para elaborar estratégias voltadas aos estudantes com deficiência.

Soma-se a isso o receio de que a participação coletiva na construção do PEI-AC seja interpretada como substituição das atribuições dos profissionais especializados, especialmente do AEE, transferindo à sala de aula responsabilidades que deveriam ser compartilhadas institucionalmente. Também é recorrente a preocupação de que os horários de atendimento docente passem a ser compreendidos como espaços permanentes de reforço escolar individualizado, ampliando atribuições que extrapolam a atividade docente e as condições objetivas de trabalho. Tais preocupações evidenciam que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente da existência de instrumentos normativos, mas requer investimento contínuo em formação, diálogo institucional e definição clara das responsabilidades de cada ator envolvido no processo.

Por fim, merece destaque que o próprio regulamento prevê a oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais, a ser realizada por profissional especializado, condicionada à disponibilidade orçamentária e de pessoal. No momento da elaboração deste capítulo, entretanto, essa estrutura ainda não havia sido implantada no IFCE. Apesar disso, a previsão de vagas específicas para profissionais do AEE no concurso público realizado no primeiro semestre de 2026 representa um avanço institucional importante, sinalizando a perspectiva de fortalecimento da política de inclusão e de ampliação do suporte técnico às ações desenvolvidas pelos NAPNEs e pelos CAEEs.

Desafios que não podemos nos furtar e possibilidades que devemos perseguir

A experiência vivenciada no IFCE Campus Boa Viagem evidencia que a efetivação da educação inclusiva ultrapassa a existência de marcos legais, regulamentos e instrumentos institucionais. Embora esses dispositivos constituam conquistas fundamentais na garantia do direito à educação, sua concretização depende da capacidade das instituições de transformar princípios normativos em práticas cotidianas comprometidas com a eliminação das barreiras que limitam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse processo requer investimento em recursos humanos, tecnologias assistivas, acessibilidade física e comunicacional, formação continuada e, sobretudo, um contínuo compromisso educacional com a inclusão em face das nossas próprias limitações em cumprir as diretivas institucionais.

Outro aspecto que merece reflexão refere-se às dimensões subjetivas e culturais que atravessam a inclusão escolar. Ainda persistem receios, inseguranças e expectativas reduzidas em relação às potencialidades dos estudantes com deficiência e/ou neurodivergências, tanto no âmbito familiar quanto no contexto educacional. Da mesma forma, docentes frequentemente manifestam preocupações legítimas - ainda que muitas delas por falta de formação específica ou por medo de agir erroneamente por ignorância - diante da inexistência, até recentemente, de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Federal e da ampliação de responsabilidades que acompanham a implementação de políticas inclusivas. Reconhecer essas inquietações não significa justificar práticas excludentes, mas compreender que a construção da inclusão exige processos permanentes de formação, diálogo e corresponsabilidade entre todos os sujeitos envolvidos.

Sob essa perspectiva, o PEI-AC representa mais do que um instrumento técnico de planejamento pedagógico. Sua principal contribuição reside na reorganização institucional do acompanhamento aos estudantes, distribuindo responsabilidades entre docentes, coordenações de curso, NAPNE, CAEE, equipes multiprofissionais, estudantes e famílias. Ao deslocar o foco da deficiência para a identificação das barreiras e das potencialidades de cada estudante, o plano aproxima-se da perspectiva preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando que a garantia do direito à educação não pode estar condicionada exclusivamente a diagnósticos ou laudos, mas à construção de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Nesse contexto, o fortalecimento dos movimentos das pessoas com deficiência continua sendo imprescindível. Os avanços legais conquistados nas últimas décadas resultam de mobilizações históricas que reafirmaram o protagonismo dessas pessoas na formulação das políticas públicas. Da mesma forma, a consolidação de uma educação inclusiva exige a participação ativa de estudantes, famílias, profissionais

da educação, gestores e da sociedade civil na defesa permanente de instituições mais acessíveis, democráticas e comprometidas com a equidade.

Por fim, a experiência apresentada neste capítulo demonstra que a inclusão não se concretiza pela atuação isolada de um núcleo, de um setor ou de um profissional. Ela se constrói no cotidiano das instituições, por meio do diálogo interdisciplinar, da revisão permanente das práticas pedagógicas e da disposição coletiva para reconhecer que cada estudante aprende de maneira singular. O maior desafio, portanto, não consiste apenas em elaborar planos, regulamentos ou protocolos, mas em construir uma cultura institucional capaz de transformar esses instrumentos em práticas efetivas de acolhimento, participação, permanência e êxito acadêmico. Afinal, se as políticas públicas são construídas por pessoas, é também pelas pessoas, e pelas relações que estabelecem no cotidiano escolar, que a inclusão ganha forma.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição Federal de 1988. *In*: GALDINO, S. (org.). **Vade mecum do/a assistente social.** 5. ed. João Pessoa: Solasta, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Resolução nº 805, de 24 de março de 2026.** Aprova os Referenciais de Atuação do Enfermeiro no Contexto Escolar. Brasília, DF: COFEN, 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF: CFESS, 2014.

GOFFMAN, E. **A apresentação do eu na vida de todos os dias.** Lisboa: Relógio D'Água, 1993.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

GUIMARÃES, M. A. R. **A invenção da diferença na sala de aula.** 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 340, de 2025.** Regulamento dos Procedimentos para Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2025.

JUNIOR, Jorge Antònio Vieira; MATOS, Deivi Ferreira da Silva. Serviço Social e educação inclusiva: a importância da luta anticapacitista. *In*: **18º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.** Salvador, dez. 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1282065_05_08_2025_12-29-06_2937_v4.pdf Acesso em: 10 nov. 2026

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MUNIZ, S. M.; MUNIZ, R. F.; VIANA, T. Serviço Social e inclusão: a atuação do assistente social junto ao processo de inclusão das crianças com deficiências nas escolas de ensino regular. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 10, n. 1, p. 179-192, maio 2018.

OLIVEIRA, F. Â.; GOMES, A. L. L. **Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações. Horizontes**, v. 42, n. 1, e023122, 2024. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1678.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2011.

PEREIRA, P. A. P. **Política social**: temas & questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. *In*: ___. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, C. C.; SOUSA, E. F. S.; SANTOS, F. P.; OLIVEIRA, S. T. P.; MARTINS, A. Educação inclusiva: mecanismos, estratégias e técnicas de apoio à pessoa com necessidade especial. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 50, p. 78-88, 2022.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM EVENTO *INTERCAMPI* NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO INSTITUCIONAIS

Sharlene Pereira Alves[1]
Leonardo Ribeiro de Barros[2]

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação comprometida com a inclusão pressupõe mais do que a garantia formal de acesso às instituições de ensino. Implica reconhecer e enfrentar as diferentes barreiras que podem limitar a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes, considerando dimensões arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), os Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) constituem importantes espaços institucionais para a articulação de ações voltadas à acessibilidade, à inclusão e à promoção de uma cultura de respeito à diversidade.

Presentes nos 33 *campi* do IFCE, os NAPNEs constituem espaços estratégicos de discussão e promoção da inclusão, envolvendo a comunidade interna e externa, com e sem deficiência. Nesse contexto, os Encontros dos NAPNEs representam um importante momento institucional de formação, troca de experiências e compartilhamento de práticas, favorecendo a

1 Enfermeira do IFCE *Campus* Tauá. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Tauá. Doutoranda em Ensino pelo RENOEN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/IFCE. Especialista em Enfermagem do Trabalho pelas Faculdades Integradas de Patos. Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). sharlene.alves@ifce.edu.br.

2 Professor de Libras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFCE *Campus* de Boa Viagem. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Boa Viagem entre 2023 e 2026. Doutorando em Letras (UFC), Mestre em Educação Bilíngue (INES) e Graduado em Letras: Português/Literatura (UFF), Letras: Inglês (UNESA), Letras: Libras (IBRA) e Pedagogia (UNIDOMBOSCO). leonardo.barros@ifce.edu.br.

articulação entre os diferentes territórios da instituição e o fortalecimento das políticas de acessibilidade.

O primeiro Encontro dos NAPNEs aconteceu em 2013, no *Campus* Fortaleza, antecedido por ações desenvolvidas desde 2005 na antiga Escola Agrotécnica de Iguatu, relacionadas à tecnologia assistiva e à promoção da diversidade. Em 2014, o II Encontro foi realizado no *Campus* Acaraú; em 2016, o III Encontro ocorreu no *Campus* Canindé; e, em 2017, o IV Encontro teve como sede o *Campus* Juazeiro do Norte. Na sequência, o V Encontro foi realizado na Reitoria, em 2018, e o VI, em 2019, no Campus Morada Nova.

Após a interrupção provocada pela pandemia, o VII Encontro ocorreu em formato remoto, em 2021, enquanto o VIII foi sediado pelo *Campus* Paracuru, em 2022. Em 2023, o IX Encontro assumiu caráter itinerante, passando pelos *campi* Iguatu, Cedro e Acopiara, e, em 2024, o X Encontro foi realizado no *Campus* Guaramiranga. Ao longo desse percurso, as temáticas, ainda que todas envolvidas com a pauta da inclusão, foram bem diversas: das discussões iniciais sobre a constituição e regulamentação dos NAPNEs, passaram a contemplar práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular, audiodescrição, permanência e êxito, enfrentamento ao capacitismo, comunicação acessível, valorização dos profissionais da acessibilidade e, mais recentemente, neurodiversidade e autismo.

A distribuição das edições entre diferentes regiões do estado e a adoção de formatos presencial, remoto e itinerante foi importante para descentralizar a escolha das sedes no intuito de não apenas privilegiar a capital do estado, Fortaleza, mas que pudesse também visitar suas diferentes regiões - os sertões Central e do Cariri, as regiões de montanha e também o litoral. Além disso, foi considerado viável a articulação intercampi, sendo até mesmo possível sedes duplas ou triplas, dando ao evento o devido reconhecimento merecido como um espaço ímpar de formação, diálogo e construção coletiva das políticas de acessibilidade do IFCE. É nesse contexto de continuidade e, ao mesmo tempo, de renovação das experiências que se insere o XI Encontro dos NAPNEs do IFCE, realizado no Ceará em outubro de 2025, nos *campi* de Boa Viagem e Tauá.

A organização de um evento dessa dimensão, como é de se esperar, envolveu muitos servidores, entre docentes e técnicos administrativos (do IFCE e de outros IFs, como os de Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo), estudantes, comunidade externa, e diferentes setores do próprio IFCE - como os Departamentos de Administração e Planejamento (DAPs), os NAPNEs dos dois campi-sede, o Departamento de Comunicação Social (DCS), a COAI, a PROEXT, duas Coordenações de Extensão e duas Direções-Gerais - formando uma equipe grande para agregar conhecimentos relacionados à acessibilidade, à gestão, à formação e à participação da comunidade acadêmica.

Para além dos resultados diretamente observáveis no evento, o processo de organização, por si só, foi considerado pela equipe organizadora como uma experiência formativa, marcada por decisões coletivas, desafios, negociações, aprendizagens e pela necessidade de articular diferentes perspectivas em torno de um objetivo comum: promover um encontro acessível, participativo e coerente com os princípios que orientam a atuação dos NAPNEs. Importante destacar que os coordenadores dos dois NAPNEs dos campi-sede dos campi-sede ainda não haviam experienciado a organização de evento com escala tão grande, de nível estadual e regional.

Nesse sentido, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre o processo de organização do XI Encontro dos NAPNEs do IFCE, destacando as etapas que constituíram esse percurso, os desafios encontrados, as estratégias mobilizadas e as aprendizagens produzidas ao longo da experiência.

A partir dessa perspectiva, este trabalho está organizado em três momentos. Inicialmente, são apresentados os aportes teóricos e as reflexões que fundamentam a compreensão da experiência, situando a acessibilidade e a atuação dos NAPNEs para além de uma dimensão estritamente operacional. Em seguida, descreve-se o processo de organização do XI Encontro dos NAPNEs, apresentado em suas diferentes etapas, desde o planejamento até a realização da atividade. Por fim, são discutidos os principais aprendizados e contribuições decorrentes da experiência, bem como seus desafios e possibilidades para futuras ações institucionais.

A inclusão como prática institucional: diálogos teóricos e normativos

A compreensão da inclusão no campo educacional requer considerar as transformações necessárias nas culturas, nas práticas e nas relações que constituem as instituições de ensino, e essa não seria uma preocupação ausente nesse evento. Entendíamos que éramos atores importantes para gerar condições institucionais que agregassem as pautas de interesse de nossa comunidade institucional e que ao mesmo tempo refletissem respeito às mais recentes diretrizes legais e discussões acerca da temática da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional Tecnológica e no Ensino Superior.

Essa nossa compreensão aproximou-se da perspectiva apresentada por Cunha e Silva (2015), para quem é necessário "[...] criar na instituição a cultura da 'educação para a convivência', possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação". A ideia de uma cultura de convivência desloca a discussão sobre inclusão de uma perspectiva exclusivamente técnica ou assistencial para uma dimensão institucional e relacional. Partimos não da lógica da adaptação - que

é importante, mas que coloca em segundo lugar a necessidade das pessoas com deficiência e público-alvo da Educação Especial - mas sim da acessibilidade, pensando os espaços, recurso, procedimentos e estratégias para que atendessem as condições que determinamos como padrão: a de a diversidade devesse ser reconhecida como elemento constitutivo da comunidade educativa.

Nesse sentido, também compreendemos que a transformação institucional exige a revisão das formas de organização e participação que estruturam o cotidiano educacional. Mantoan (2006, p. 41) destaca a necessidade de:

> "[...] reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania".

A perspectiva apresentada pela autora permite compreender que a inclusão se efetiva por meio de medidas específicas destinadas aos estudantes que demandam acessibilidade, mas principalmente pela construção de uma organização institucional capaz de favorecer a participação e o diálogo entre os diferentes sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido, tentamos nos imbuir do mote principal daqueles que advogam pelo direito das pessoas com deficiência: o Nada sobre Nós sem Nós. Entendemos esse princípio como norteador da nossa organização, primeiro, por escutar as demandas do coletivo deixadas no Encontro anterior, demandas essas de muitas pessoas com deficiência e de militantes da pauta da inclusão; e também por garantir que houvesse a participação desse mesmo perfil nas comissões que instituímos.

Em instituições complexas, como os Institutos Federais, que possuem um perfil diferente das escolas regulares e das universidades, as ações de acessibilidade envolvem distintas dimensões e demandam a articulação entre profissionais, setores administrativos e pedagógicos, gestores, docentes, estudantes e comunidade externa. A construção de respostas para as demandas de inclusão depende, assim, da capacidade institucional de reconhecer diferentes conhecimentos e experiências e de transformá-los em ações coletivas. É nesse contexto que os NAPNEs se tornam tão importantes.

Ainda que outros setores resolutivos devam ser acionados para a implementação de novas políticas e medidas, como a Reitoria, as Pró-Reitorias e as Direções-Gerais, é nos NAPNEs que muitas vezes essas demandas são primeiramente detectadas. Nesse intento, pode-se afirmar que nenhum setor melhor do que os NAPNEs há no quesito saber como tem sido a vivência e a experiência dos nossos servidores e alunos com deficiência. Percorrendo essa linha de pensamento, quisemos construir um evento que pudesse facilmente ter identificação nos diferentes NAPNEs e que atendesse suas demandas de discussão e encaminhamentos.

Como dito anteriormente, os NAPNEs prestam detida atenção a realidade das pessoas com deficiência que fazem parte de seus *campi*, sejam elas servidores ou estudantes. Mas é preciso convir que dentre esses dois grupos, são nossos alunos com deficiência que apresentam um grau de vulnerabilidade maior, principalmente por serem muitas vezes, sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, Bortolini (2012) ressalta que, para atender aos estudantes de acordo com suas necessidades, é necessário que a instituição disponha de profissionais com conhecimentos especializados, capazes de reconhecer as especificidades dos alunos e atuar de maneira transformadora. Para a autora, "[...] para proporcionar uma educação inclusiva que atenda aos alunos de acordo com suas necessidades, caberá à instituição prover professores que possuam um conhecimento especializado para atender essa demanda" (Bortolini, 2012, p. 105).

A formação, contudo, não ocorre somente em espaços institucionalmente definidos como cursos, capacitações ou atividades acadêmicas. Eventos como o Encontro dos NAPNEs também possuem esse papel. Por isso, esse princípio de proporcionar um ambiente formativo que pudesse tocar necessidades dos integrantes dos NAPNEs, mas que pudesse apresentar, sobretudo, estratégias que viessem a afetar positivamente a realidade dos nossos estudantes, guiou-nos em todas as nossas decisões.

Outro ponto importante que levamos conosco, foi a compreensão de que nossas próprias experiências coletivas de trabalho e reflexão constituem espaços formativos. Muito do que fazemos, ainda que guiados por diretrizes, preceitos e regulamentações, surge do nosso saber-fazer empírico que surge a partir das nossas ações que muitas das vezes se dão de maneira inédita à nossa experiência ou a de um parecer prévio já bem definido. É nessa direção que El Andaloussi (2003), ao discutir a pesquisa-ação, afirma que "[...] ao participar das discussões, reflexões e avaliações múltiplas possibilitadas pela pesquisa-ação, os atores adquirem conhecimentos novos, fontes de novas necessidades de formação e de ampliação de horizontes" (El Andaloussi, 2003, p. 139). Embora o presente trabalho não se caracterize como uma pesquisa-ação, essa compreensão a partir do empirismo que muitas vezes marca nosso trabalho, foi importante para pensar a experiência coletiva como processo de aprendizagem, no qual os sujeitos envolvidos podem produzir conhecimentos a partir da reflexão sobre suas próprias práticas.

Essa dimensão formativa é particularmente relevante quando se considera a atuação dos NAPNEs no IFCE. A Resolução CONSUP/IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023, que dispõe sobre o Regulamento dos NAPNEs, estabelece entre as competências desses núcleos a disseminação da cultura da inclusão no âmbito institucional, a implementação de políticas de acesso, permanência e

conclusão com êxito dos estudantes com necessidades específicas e o estímulo ao espírito de inclusão na comunidade interna e externa. O documento também atribui aos NAPNEs a responsabilidade de fomentar uma cultura de educação para a convivência e a aceitação da diversidade, promovendo a superação de barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais, arquitetônicas, instrumentais e programáticas (IFCE, 2023).

O NAPNE deve ser sempre um espaço de articulação institucional, capaz de contribuir para que a inclusão seja incorporada ao planejamento e às diferentes dimensões da vida acadêmica. Existe sim a perspectiva do atendimento individualizado e execução de ações de acessibilidade, mas suas atribuições vão além disso: envolve também articulação entre diferentes setores da instituição, a participação nas discussões relacionadas às políticas de ensino, pesquisa, extensão (o tripé da educação federal, pública e gratuita) assim como aspectos de gestão e governança, a proposição de ações para os instrumentos de planejamento institucional e o assessoramento aos dirigentes em questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade (IFCE, 2023).

É nesse mesmo sentido que a Resolução CONSUP/IFCE nº 143/2023 estabelece, em seu Art. 30, a realização dos encontros gerais dos NAPNEs, determinando que estes ocorram, no mínimo, uma vez por ano. A normativa atribui à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), por intermédio da Coordenação de Acessibilidade e Inclusão (COAI), a convocação dos representantes dos NAPNEs para participação nesses encontros e determina que a comissão organizadora produza relatório contendo o registro das contribuições e proposições construídas durante o evento (IFCE, 2023).

Se, conforme Cunha e Silva (2015), a construção de uma cultura de educação para a convivência pressupõe a superação de barreiras e, conforme Mantoan (2006), a inclusão demanda espaços de cooperação e diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa, a realização de um encontro institucional voltado aos NAPNEs torna-se de fato, uma oportunidade concreta para que esses princípios sejam exercitados na prática.

Do mesmo modo, a perspectiva formativa discutida por Bortolini (2012) e El Andaloussi (2003) permite considerar que a participação em processos coletivos de discussão, planejamento, avaliação e tomada de decisões pode produzir aprendizagens que ultrapassam os limites da atividade específica em que são construídas. Imbuídos de todos os preceitos acima discutidos, a partir da seção seguinte, o foco será na descrição e na análise do processo de organização e realização do XI Encontro dos NAPNEs do IFCE. Contaremos como fizemos o nosso máximo para que os conceitos acima debatidos se materializassem num evento robusto no sentido acadêmico, científico e institucional, mas que fosse ao mesmo tempo um espaço afetivo, acolhedor e de potência.

Como a experiência começou: novas sedes e um ano de planejamento

O ponto de partida para a organização do XI Encontro dos NAPNEs do IFCE pode ser situado no X Encontro, realizado em novembro de 2024, no *Campus* Guaramiranga. Na ocasião, as discussões entre representantes dos diferentes NAPNEs apontaram que parte significativa das demandas relacionadas ao fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade estava diretamente vinculada à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Naquele momento, o IFCE ainda não contava com servidores ou profissionais terceirizados destinados à oferta desse atendimento.

Além da reivindicação pela contratação de profissionais para o AEE, também foram apontadas outras necessidades, como a disponibilização de espaços físicos adequados, por meio da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), a ampliação das ações de formação continuada para docentes e o fortalecimento da formação institucional para a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Essas demandas passaram a integrar o debate institucional nos anos seguintes. Em agosto de 2025, foi publicado o regulamento do PEI-AC e, em agosto de 2026, lançado o Guia de Implementação do PEI-AC. No mesmo processo de avanço das políticas de inclusão, em 2026, o IFCE realizou o primeiro concurso para docentes do AEE, com posse prevista para os últimos meses do ano.

É nesse percurso de reivindicações, avanços e desafios que encontrou-se a organização do XI Encontro dos NAPNEs. Sabemos que esse espaço é uma oportunidade muito importante de diálogo, avaliação das políticas institucionais e construção coletiva de estratégias para a acessibilidade e a inclusão. E mais do que isso, são em momentos como esse que muitas de nossas reivindicações coletivas ganham força e tornam-se mais próximas de sua concretude.

Outra importante discussão advinda do X Encontro dos NAPNEs foi a alocação da COAI e dos NAPNEs dentro do organograma institucional da PROEXT, considerando que muitas demandas dos alunos com deficiência não necessariamente se alinham com a extensão, mas muito mais com o ensino. As discussões empreendidas no *campus* Guaramiranga deixaram claro que, embora os núcleos estivessem vinculados administrativamente à PROEXT, suas ações atravessavam diferentes dimensões da vida acadêmica, envolvendo acompanhamento pedagógico, orientação de docentes, acessibilidade curricular, formação, extensão e produção de conhecimentos. E é nesse contexto transversal que o NAPNE deveria se situar. A ideia para a temática da décima-primeira edição ganhou existência a partir desse momento.

O estopim para a escolha do local aconteceu no último dia do X Encontro, durante a plenária final, quando os *campi* de Boa Viagem e Tauá obtiveram o

mérito de próximas sedes do Encontro. A escolha dessas duas cidades se deveu muito ao fato da necessidade de interiorizar as discussões institucionais sobre inclusão e acessibilidade que ganham uma forma específica quando levamos em consideração a vivência dos servidores e estudantes com deficiência que vivem nos interiores do estado - principalmente no sertão, especialmente nos quesitos deslocamento, acessibilidade arquitetônica dos campi e questões de oportunidade à renda e independência.

Outro motivo que contribuiu para que os dois *campi* pudessem ser escolhidos foi o longo histórico de parceria entre eles, e consequentemente, suas duas direções-gerais na realização de outros eventos, além da sinergia apresentada entre os NAPNEs dos dois *campi*, principalmente na articulação entre os seus dois coordenadores, a enfermeira Sharlene Alves do *campus* Tauá, e o docente de Libras do *campus* Boa Viagem, Leonardo Barros. A possibilidade de haver um evento que em houvesse tanto a representatividade de técnicos-administrativos e docentes na coordenação geral de um evento desse porte, seria uma oportunidade importante de unir essas duas categorias tão valiosas para a Educação Profissional Tecnológica, que já vinha estremecida do período da última greve de 2024.

Compreendendo que haveríamos de realizar um evento estadual para contemplar 33 *campi*, e considerando o dito acima que os NAPNEs encontram-se dentro do organograma institucional dentro da PROEXT, a realização do encontro só foi possível pelo constante apoio e supervisão, em termos logísticos e financeiros, da PROEXT, principalmente nas figuras da Pró-Reitora de Extensão Ana Cláudia Uchôa e a Coordenadora do Departamento de Extensão Cultural e Social (DESC), Cristiane Sousa da Silva. A presença da PROEXT também se deu pela atuação da COAI, que coordena todos os NAPNEs, através da figura do sempre presente e solícito Felipe Santiago Freitas de Souza.

Considerando as demandas identificadas no encontro anterior e todos os parceiros institucionais envolvidos, iniciamos as discussões de planejamento do XI Encontro de maneira oficial em 22 de janeiro de 2025 , exatos nove meses antes do primeiro dia de realização (Figura 1). Neste momento definimos coletivamente o tema do XI Encontro, que viria a ser: "Inclusão em Movimento: Saberes e Práticas que Integram Ensino, Pesquisa e Extensão" (Figura 2). A escolha do tema buscou expressar a compreensão de que a inclusão demanda ações articuladas entre as diferentes dimensões da atuação institucional, valorizando os conhecimentos e as práticas produzidos nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, reforçando a ideia acima trabalhada que os NAPNEs situam-se num contexto transversal, ainda que no organograma encontrem-se dentro do guarda-chuva de atuação da PROEXT.

Figura 1 - Primeira reunião de planejamento do XI Encontro dos NAPNEs realizada por videoconferência em 22 de janeiro de 2025



Fonte: elaboração própria (2025).

Figura 2 - Logo e temas oficiais do XI Encontro dos NAPNEs conforme apresentados no site de inscrição do evento



Fonte: elaboração própria (2025).

Desde essa etapa inicial, a acessibilidade foi assumida como princípio orientador não apenas da programação, mas também das condições concretas de realização do encontro. Como parte desse processo, em 29 de janeiro, a coordenação do NAPNE do *Campus* Boa Viagem realizou um levantamento das condições de acessibilidade arquitetônica do *campus*, contemplando salas de aula, banheiros, corredores, refeitório, estacionamento, biblioteca e auditório, tendo como referência os critérios estabelecidos pela ABNT NBR 9050:2020.

Ao longo dos meses seguintes, outras reuniões de planejamento, realizadas entre fevereiro e setembro de 2025, deram continuidade ao processo de construção coletiva do evento. Nesse período, foram definidas, por meio de portarias

institucionais, as Comissões Organizadora, Científica e Logística, responsáveis por diferentes dimensões do planejamento e da execução do encontro. Além das reuniões gerais, foram realizados encontros específicos das comissões, nos quais se aprofundaram a definição das temáticas, a estruturação da programação, a distribuição de responsabilidades entre as equipes, a organização da apresentação de trabalhos, a discussão de custos e parcerias, o planejamento das estratégias de acessibilidade e os ajustes necessários à execução do evento.

Figura 3 - Capa do Guia Turístico e Logístico do XI Encontro dos NAPNEs[3]



Fonte: IFCE (2025).

A Comissão Organizadora do XI Encontro dos NAPNEs buscou inovar em iniciativas que ampliaram as possibilidades de acolhimento, comunicação e participação dos diferentes públicos envolvidos no evento. Entre essas ações, destacou-se a elaboração de um guia informativo e turístico acessível, disponibilizado aos participantes antes da realização do encontro, reunindo informações históricas e culturais sobre Boa Viagem e Tauá, orientações de hospedagem, mapas, pontos turísticos e referências culturais dos municípios-sede. (Figura 3) A preocupação com a acessibilidade comunicacional esteve presente na própria constituição do material, que contou com recursos visuais, informações organizadas de maneira objetiva e um vídeo com tradução para Libras, disponibilizado por meio de QR Code.

3 Acesse o guia em: https://onedrive.live.com/?cid=0602460369042156&id=0602460369042156!s6096caa5cbb94708bd6d14137f54cfdd&resid=0602460369042156!s6096caa5cbb94708bd6d14137f54cfdd&ithint=file,pdf&e=XHQtyb&migratedtospo=true&redeem=aHR0cHM6Ly8xZHJ2Lm1zL2IvYy8wNjAyNDYwMzY5MDQyMTU2L0VhWEtsbUM1eXdoSHZXMFVFMzlVejkwQnRwaHJXVVVvNnBBQThoNFJ6WWROOGc_ZT1YSFF0eWI. Acesso em 09 set. 2026.

Outra iniciativa inédita foi a realização do "Dia Zero", encontro virtual preparatório que antecedeu a abertura oficial e teve como finalidade alinhar informações sobre programação, logística, espaços e formas de participação, principalmente considerando que muitos dos participantes não conheciam as cidades de Boa Viagem e Tauá, e que muitos participantes inclusive seriam de outros estados. Tanto a criação do guia acessível, quanto o Dia Zero do XI Encontro e a ampla cobertura nas páginas do Instagram dos NAPNEs dos *campi* de Boa Viagem e Tauá foram imensamente elogiadas pelos participantes e motivo de muito orgulho para os organizadores.

Figura 4 - Registro dos participantes do Dia Zero do XI Encontro dos NAPNEs



Fonte: elaboração própria (2025).

Esse processo culminou na realização do XI Encontro dos NAPNEs, entre os dias 22 e 24 de outubro de 2025, nos *campi* Boa Viagem e Tauá. Com aproximadamente 120 participantes, entre servidores, estudantes, familiares, representantes de secretarias municipais de educação, lideranças comunitárias e convidados de outros Institutos Federais, o encontro articulou mesas-redondas, oficinas, grupos de trabalho, apresentação de pôsteres e atividades culturais.

Entre extensão, ensino e pesquisa: o percurso e o legado do XI Encontro dos NAPNEs

O XI Encontro dos NAPNEs teve início na quarta-feira, 22 de outubro de 2025, no IFCE *Campus* Boa Viagem. Com o eixo temático relacionado à extensão e à inclusão, o primeiro dia foi marcado pelo acolhimento dos participantes, pela abertura institucional e pela realização da mesa-redonda "Como os caminhos

da extensão e da inclusão se conectam". As discussões se concentraram na contribuição das ações extensionistas para a promoção da acessibilidade, destacando experiências relacionadas à formação continuada, à concessão de bolsas de extensão, à realização de eventos formativos e ao uso de tecnologias digitais como recursos de ampliação da participação educacional. O primeiro dia foi encerrado com a apresentação do espetáculo "Vozes Silenciadas", interpretado por Lyvia Cruz, Renata Freitas e Gracy Kelly, cuja dimensão artística contribuiu para ampliar as reflexões sobre experiências historicamente silenciadas de mulheres surdas sertanejas, diversidade, direitos humanos e inclusão. (Figura 5)

Figura 5 - Registros do primeiro dia do XI Encontro dos NAPNEs



Fonte: elaboração própria (2025).

Em 23 de outubro, as atividades tiveram continuidade no IFCE *Campus* Tauá, tendo como eixo central as relações entre ensino e inclusão. A programação foi iniciada com a mesa-redonda "O lugar da inclusão no ensino: o nosso desafio de cumprir as normativas legais e as resoluções institucionais", que possibilitou discutir os desafios relacionados à efetivação das políticas de inclusão no cotidiano acadêmico. Entre os aspectos abordados, destacaram-se a organização institucional das políticas de acessibilidade, a formação docente e a atuação de equipes multiprofissionais no acompanhamento dos estudantes.

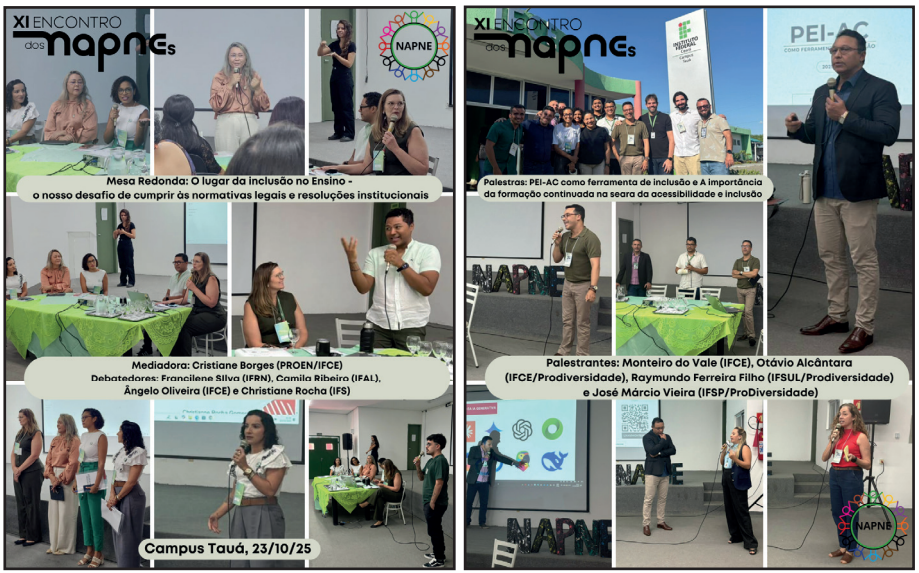
Na sequência, a discussão sobre o PEI-AC buscou apresentar aos participantes da sessão estratégias voltadas às adaptações curriculares e ao acompanhamento educacional de estudantes com deficiência, enquanto a atividade sobre formação continuada ampliou o debate para a qualificação dos profissionais da educação.

Em seguida, foi apresentado o Projeto Pró-Diversidade, iniciativa voltada à oferta de oportunidades de formação inicial e continuada para servidores que atuam na área da inclusão, oferecendo oportunidades de qualificação aos integrantes dos núcleos de inclusão das universidades e institutos federais. A apresentação da iniciativa colocou no centro a discussão sobre a importância da formação como dimensão fundamental para a consolidação de políticas inclusivas, especialmente diante da diversidade de demandas presentes no cotidiano das instituições da Rede Federal.

Ainda no segundo dia, o intercâmbio com representantes de outros Institutos Federais do Nordeste, a saber Bahia, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, nos permitiu conhecer diferentes formas de organização das políticas de acessibilidade e inclusão na Rede Federal. Foram compartilhadas experiências relacionadas à presença de profissionais do AEE e à constituição de equipes multiprofissionais, incluindo psicopedagogos, ledores, transcritores e outros profissionais especializados. (Figura 6)

Esse momento foi muito significativo pois nele foi possível que os participantes confrontassem diferentes realidades institucionais e refletissem sobre possibilidades de fortalecimento das estruturas existentes no IFCE. As atividades culminaram na formação de grupos de trabalho - divididos em três grupos, cada qual tratando sobre o tripé da educação federal, ensino, pesquisa e extensão - nos quais os participantes puderam apontar como a pauta da inclusão poderia ser melhor cuidada e investida dentro de nossos muros institucionais.

Figura 6 - Registros do segundo dia do XI Encontro dos NAPNEs



Fonte: elaboração própria (2025).

O terceiro e último dia, realizado em 24 de outubro, também no *Campus* Tauá, foi dedicado à relação entre pesquisa e inclusão, incorporando uma importante dimensão acadêmico-científica ao encontro. Pela primeira vez nesta edição, foram realizadas apresentações de trabalhos científicos, totalizando 17 trabalhos voltados a diferentes experiências, pesquisas e práticas relacionadas à acessibilidade, à inclusão educacional, às tecnologias assistivas e às políticas institucionais para pessoas com deficiência.

A programação também contou com a mesa-redonda "A pesquisa na temática da acessibilidade e inclusão no IFCE", que possibilitou a socialização de iniciativas desenvolvidas na instituição, contemplando pesquisas, programas e projetos voltados à formação, à produção de conhecimentos, ao desenvolvimento de tecnologias assistivas e à ampliação das condições de acessibilidade educacional. Entre as experiências apresentadas, destacou-se o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), iniciativa voltada à formação em nível de pós-graduação e à produção de conhecimentos no campo da educação inclusiva, além de projetos como a Biblioteca Acessível, a Casa Acessível e o Piso Tátil Acessível e da implantação de Salas Braille nos *campi* Fortaleza e Quixadá. (Figura 7)

Na etapa final do encontro, os participantes reuniram-se em plenária para socializar as reflexões e os encaminhamentos construídos pelos grupos de trabalho no dia anterior. Esse momento possibilitou sistematizar proposições relacionadas ao fortalecimento das políticas institucionais de inclusão e reafirmou o caráter participativo dos Encontros dos NAPNEs. Na ocasião, também foi realizada a escolha do Campus Tianguá como sede do XII Encontro dos NAPNEs, previsto para 2026, após a apresentação das candidaturas dos campi Crato, Fortaleza, Canindé e Tianguá. O encerramento contou ainda com a apresentação do espetáculo "Areal", pelo Coral do IFCE, articulando a dimensão cultural às discussões desenvolvidas ao longo dos três dias.

Figura 7 - Registros do terceiro dia do XI Encontro dos NAPNEs



Fonte: elaboração própria (2025).

Um dos maiores legados - senão o maior - da edição de 2025 do Encontro dos NAPNEs definitivamente foi a sessão de apresentação de trabalhos científicos. A abertura para submissão e apresentação de resumos e a posterior apresentação no formato de pôster possibilitou que pesquisas, práticas pedagógicas, projetos de extensão e experiências institucionais relacionadas à acessibilidade e à inclusão fossem socializados entre os participantes, organizados nos eixos Ensino e Inclusão, Extensão e Inclusão e Pesquisa e Inclusão.

Paralelamente, a presença de representantes de NAPNEs e setores relacionados à acessibilidade de outros Institutos Federais do Nordeste, bem como de integrantes do Programa Pró-Diversidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), deixou mais forte o intercâmbio de experiências para além do IFCE. A participação desses diferentes atores tornou possível o contato com outras formas de organização das políticas de inclusão e favoreceu a construção de diálogos interinstitucionais em torno de desafios comuns à Rede Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do XI Encontro dos NAPNEs produziu aprendizagens que ultrapassaram a realização do evento propriamente dito. Este trabalho teve como objetivo relatar a experiência da construção coletiva de um evento intercampi na seara da inclusão e acessibilidade. No intento, ao longo dos nove

meses de planejamento, diferentes situações exigiram da equipe organizadora conhecimentos técnicos e administrativos, mas também capacidade de diálogo, negociação, delegação, tomada de decisão e manejo das relações interpessoais. Nesse sentido, olhar retrospectivamente para a experiência permite identificar aspectos que podem contribuir para o planejamento de futuras edições e, de maneira mais ampla, para o próprio funcionamento dos NAPNEs.

Um primeiro aprendizado diz respeito à relação com os DAPs dos campi e a importância da atuação dos servidores técnico-administrativos. A realização de um evento dessa dimensão deixou bem claro que a articulação com os setores administrativos precisa ocorrer desde as primeiras etapas do planejamento, especialmente quando estão envolvidos deslocamentos, pagamentos de diárias e hospedagem, contratação de serviços de alimentação, serviços gráficos, pagamentos de auxílios estudantis, infraestrutura e aquisição de materiais, compra de passagens rodoviárias e áreas, usufruto de diárias, entre muitos outros exemplos. A experiência mostrou que muitas decisões aparentemente simples dependem de procedimentos administrativos específicos e de prazos que precisam ser conhecidos e considerados pela equipe organizadora.

Essa articulação também esteve diretamente relacionada a outro aprendizado: o cuidado com a utilização dos recursos públicos. Organizar uma atividade financiada institucionalmente implica compreender que cada contratação, deslocamento, material ou serviço envolve recursos que pertencem à coletividade. Esse cuidado não se restringe à observância dos procedimentos formais, mas envolve uma postura de responsabilidade diante das escolhas realizadas, buscando conciliar qualidade, acessibilidade e acolhimento com racionalidade e economicidade. Para a equipe, esse foi um exercício importante de compreender que a qualidade de um evento público não está necessariamente relacionada à quantidade de recursos empregados, mas à capacidade de utilizá-los de maneira coerente com seus objetivos e com as necessidades dos participantes e a prestação de contas realizada de maneira devida com celeridade e eficiência, após a conclusão do evento.

Nesse contexto, uma compreensão que a comissão organizadora adquiriu consistiu no fato de que um evento não acaba quando termina, pois uma vez sendo anunciada sua conclusão no último dia, ainda restam compromissos importantes, como a prestação de contas citada acima, o acompanhamento do retorno dos participantes às suas cidades-base, a divulgação nas redes sociais das conquistas alcançadas no evento, a publicação dos anais advindos da apresentação dos trabalhos científicos, a emissão de certificados e declarações, a produção do relatório final do evento, e por fim a disponibilização de tempo para orientação dos sediantes do próximo encontro.

Outro aspecto que a experiência nos ensinou foi a importância da continuidade das reuniões de planejamento. Em um evento com diferentes

comissões, equipes e responsabilidades, reuniões muito espaçadas podem produzir perda de informações, descontinuidade das decisões e dificuldades para acompanhar os encaminhamentos. A realização de encontros frequentes permitiu acompanhar problemas antes que se transformassem em obstáculos maiores, revisar decisões e manter os diferentes grupos conectados ao planejamento geral.

Um fator adicional e indispensável para um evento que coloca a inclusão como tema central é a acessibilidade, seja comunicacional assim como arquitetônica. Ambos os *campi* tiveram de passar por intervenções estruturais em seus auditórios para receber pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência física, como, por exemplo, a retirada de uma fileira do auditório, no *campus* de Boa Viagem, para que pessoas usuárias de cadeiras rodas pudessem ter seu espaço garantido; e como a decisão de deixar a mesa em que os debates aconteceram no *campus* Tauá, abaixo do palco, porque como um *campus* mais antigo, o acesso ao palco só se dava por escadas. Outro ajuste realizado em Tauá foi a instalação de rampas nos corredores para resolver um problema de desnivelamento no chão do auditório, em ambos os corredores.

Somada à acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade comunicacional foi assegurada às pessoas surdas por meio da atuação de nove tradutores e intérpretes de Libras (TILSP), que se revezaram ao longo do evento em duplas ou trios, com cada equipe responsável por um dos turnos da programação. A composição dessa equipe foi resultado de uma ampla articulação entre profissionais com diferentes vínculos e trajetórias formativas. Participaram TILSP servidores do IFCE, que estiveram presentes no evento inicialmente como oportunidade de formação continuada e se dispuseram a contribuir também com sua atuação profissional, além de uma equipe formada por intérpretes recém-formados no *Campus* Acopiara, único campus do IFCE que, à época, ofertava o Curso Técnico Integrado em Tradução e Interpretação de Libras.

A constituição dessa equipe foi particularmente importante diante das limitações para o deslocamento de outros TILSP da instituição. Em muitos *campi*, a ausência desses profissionais comprometeria diretamente o atendimento cotidiano aos estudantes surdos e a continuidade das aulas. Além disso, os intérpretes terceirizados constituem parcela significativa da força de trabalho de interpretação em Libras no IFCE, mas seus contratos não contemplavam recursos para deslocamento e hospedagem. Diante desse cenário, a mobilização dos TILSP servidores e dos profissionais recém-formados do *Campus* Acopiara possibilitou a constituição de uma equipe capaz de atender às demandas de interpretação durante os três dias de programação, contribuindo de maneira decisiva para que o encontro fosse, de fato, acessível também às pessoas surdas.

Em relação à nossa organização interna, aprendemos, na prática, que é

mais produtivo contar com um núcleo reduzido de coordenadores, responsável pelo acompanhamento geral, e delegar às diferentes frentes de trabalho às comissões constituídas, do que concentrar em vários coordenadores a distribuição e o acompanhamento de todas as tarefas. A constituição de diferentes comissões foi fundamental para contemplar as diversas dimensões do evento e, ao mesmo tempo, distribuir responsabilidades entre um número maior de pessoas. Contudo, essa estratégia somente funciona quando a delegação é acompanhada da definição clara de responsabilidades, prazos e formas de acompanhamento. Foi necessário, portanto, aprender a delegar sem perder de vista o andamento do conjunto, acompanhando os encaminhamentos e confiando nos responsáveis por cada frente de trabalho. A experiência nos mostrou que uma equipe pequena pode coordenar uma atividade de grande dimensão quando consegue mobilizar diferentes pessoas, distribuir responsabilidades e reconhecer que nenhuma pessoa ou grupo precisa - e nem deve - concentrar tudo.

A experiência também nos colocou diante da necessidade de cuidado nas relações interpessoais. Em uma organização construída de forma coletiva, especialmente entre servidores que ocupam diferentes funções e pertencem a diferentes setores, não há uma relação de chefia entre todos aqueles que participam das comissões. Não havia chefes de ninguém, éramos todos colegas e nos preocupamos em manter todas as nossas interações de maneira horizontal. Isso significou que solicitar uma tarefa, cobrar um prazo ou apontar uma necessidade exigia atenção à forma como a comunicação seria estabelecida. Em alguns momentos, foi necessário aprender que aquilo que, para quem coordena, pode parecer apenas uma orientação objetiva, pode ser recebido pelo outro como uma cobrança ou imposição. O trabalho coletivo exige, portanto, não apenas clareza, mas também sensibilidade, respeito e reconhecimento das condições de trabalho dos demais envolvidos.

Nem tudo, contudo, ocorreu conforme o planejado. A realização de um evento presencial, envolvendo dois *campi* e o deslocamento de participantes entre diferentes espaços, trouxe imprevistos relacionados a horários, atrasos, deslocamentos, ajustes na programação e necessidades que somente puderam ser percebidas durante a própria realização do encontro. A escolha de duas sedes ampliou as possibilidades de interiorização e de participação de diferentes comunidades, mas também tornou a logística mais complexa. Lidar com essas situações exigiu da equipe capacidade de adaptação e tomada de decisão em tempo real. Essa dimensão da experiência mostrou que um planejamento detalhado é indispensável, mas às vezes não é inteiramente suficiente para atender aos imprevistos: eventos dessa natureza exigem também margem para improvisação, comunicação rápida e capacidade de reorganizar o previsto sem perder de vista os objetivos centrais da atividade.

Entre os aspectos que merecem reflexão está também a participação dos envolvidos no último dia do encontro e o número de respostas obtidas no formulário de avaliação. Embora a programação tenha sido planejada para manter o caráter formativo e científico até o encerramento, observou-se uma redução na participação no terceiro dia, dedicado especialmente à pesquisa e à socialização dos trabalhos. Da mesma forma, a quantidade de respostas ao instrumento de avaliação ficou aquém do que seria desejável para uma análise mais ampla da percepção dos participantes. Esses aspectos não invalidam os resultados alcançados, mas constituem importantes elementos para o planejamento de futuras edições. É necessário pensar estratégias que favoreçam a permanência dos participantes até o encerramento e, ao mesmo tempo, criar mecanismos de avaliação que sejam acessíveis, objetivos e incorporados à própria dinâmica do evento.

Por fim, a experiência do XI Encontro ocorreu em um momento particularmente significativo para as discussões nacionais sobre a educação especial inclusiva. Apenas dois dias antes do início do evento, em 20 de outubro de 2025, foi publicado o Decreto nº 12.686, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A proximidade entre a publicação do novo marco normativo e a realização do encontro conferiu atualidade às discussões que atravessaram sua programação, especialmente aquelas relacionadas ao AEE, à acessibilidade, à formação dos profissionais da educação, à eliminação de barreiras e à articulação entre diferentes sujeitos e setores. Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, alterou dispositivos do Decreto nº 12.686, incorporando modificações relacionadas, entre outros aspectos, à organização do sistema educacional inclusivo, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e ao PEI, à formação dos profissionais do AEE e à atuação dos profissionais de apoio escolar.

Esse contexto reforça a compreensão de que os desafios enfrentados pelos NAPNEs não podem ser compreendidos de maneira isolada, pois estão relacionados a transformações mais amplas na política educacional brasileira. A realização do XI Encontro, portanto, coincidiu com um período de atualização e redefinição das diretrizes nacionais para a educação especial inclusiva, tornando ainda mais necessária a existência de espaços institucionais de diálogo, interpretação das mudanças normativas e construção coletiva de estratégias para sua implementação. Para nós, essa coincidência temporal também reforçou a percepção de que os Encontros dos NAPNEs não são apenas momentos de formação, mas espaços importantes de acompanhamento, discussão e participação na construção das políticas de inclusão que incidem diretamente sobre o cotidiano institucional.

Figura 8 - Autores do capítulo, coordenadores dos NAPNEs à época do evento e integrantes da Comissão Organizadora do XI Encontro: Leonardo Barros e Sharlene Alves



Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, podemos afirmar que, para os autores deste texto, que à época da realização do evento também ocupávamos a coordenação dos dois NAPNEs responsáveis pela organização, a realização do XI Encontro constituiu uma das maiores conquistas de nossa trajetória profissional como servidores do IFCE e permanece como motivo de grande orgulho. (Figura 8) Não foi fácil realizá-lo, como provavelmente não o é organizar eventos dessa dimensão, mas a experiência nos mostrou que os desafios podem ser enfrentados quando há compromisso coletivo, disposição para o diálogo e confiança no trabalho daqueles que se dispõem a construir juntos.

Esperamos que parte do legado construído possa permanecer nas próximas edições, assim como tivemos o cuidado de acolher e respeitar os apontamentos, as experiências e os encaminhamentos daqueles que nos antecederam. A todas as pessoas que participaram da organização, independentemente do grau de envolvimento, registramos nosso agradecimento e nosso reconhecimento pela competência, dedicação e disponibilidade demonstradas ao longo desse percurso. Aos participantes, agradecemos por terem acolhido nossas propostas, participado das mesas-redondas, oficinas, apresentações culturais, grupos de trabalho e demais atividades que compuseram a programação.

Aos organizadores do XII Encontro dos NAPNEs, que assumiram a continuidade desse percurso, desejamos que possam fazer dessa experiência um novo ponto de partida. Será motivo de grande orgulho saber que a próxima edição poderá ser ainda melhor, não porque o encontro anterior tenha alcançado

uma forma definitiva, mas porque entendemos que esse deve ser o compromisso de cada nova edição: receber o legado construído, reconhecer aquilo que pode ser aprimorado e seguir colocando a inclusão em movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 11 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 11 set. 2026.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo; SILVA, Lenina Lopes Soares. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil: 2000–2014. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: IFRN, 2015. Disponível em: http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-24.pdf. Acesso em: 8 set. 2026.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisa-ação**: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Conselho Superior. **Resolução CONSUP/IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs. Fortaleza: IFCE, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

DIAGNÓSTICO DE ACESSIBILIDADE NO IFCE CAMPUS MOMBAÇA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR BASEADA NA NORMA ABNT NBR 9050:2020

Mario Francisco de Lima[1]
Francisco Victor Esteves Lemos[2]
Aline Oliveira Rodrigues[3]
Carlos Henrique Andrade de Sousa[4]
Vinicius de Oliveira Nunes[5]

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito que deve transcender a simples garantia de matrícula. Assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por legislações específicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), seu objetivo é proporcionar condições equitativas de acesso, permanência e aprendizado a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, a acessibilidade arquitetônica e comunicacional nas instituições de ensino emerge como um fator determinante para a efetivação desse direito. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio de seus Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), atua como agente promotor dessa agenda, desenvolvendo ações que visam eliminar barreiras e fomentar uma cultura de inclusão.

1 Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Técnico Administrativo do Instituto Federal do Ceará, mario.lima@ifce.edu.br.

2 Mestre em Engenharia Elétrica, Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, victor.lemos@ifce.edu.br.

3 Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, Técnico Administrativo do Instituto Federal do Ceará, aline.oliveira@ifce.edu.br.

4 Doutor em Educação, Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, henrique.andrade@ifce.edu.br.

5 Bacharelado em Ciências Econômicas, Estudante do Instituto Federal do Ceará, vinicius.nunes07@aluno.ifce.edu.br.

Assim, a justificativa para a realização deste estudo reside na importância da avaliação contínua dos espaços físicos educacionais. A vistoria realizada no Campus Mombaça, portanto, representa uma ação proativa do NAPNE local para diagnosticar a situação atual da infraestrutura e subsidiar o planejamento de melhorias. O referencial norteador para esta análise é a Norma Brasileira ABNT NBR 9050:2020, que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados no projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliários e espaços urbanos para torná-los acessíveis.

O objetivo geral deste trabalho é, assim, relatar e discutir os principais resultados da vistoria de acessibilidade realizada no IFCE Campus Mombaça. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as barreiras físicas, estruturais e comunicacionais existentes nos principais ambientes do campus, como salas de aula, banheiros, auditório, refeitório e áreas de circulação; (b) comparar as condições encontradas com os parâmetros preconizados pela ABNT NBR 9050:2020; e (c) apontar os desafios e as necessidades de intervenção para a consolidação de um ambiente plenamente acessível, recomendando aprofundamentos técnicos por profissionais habilitados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ACESSIBILIDADE E A NORMA ABNT NBR 9050/2020

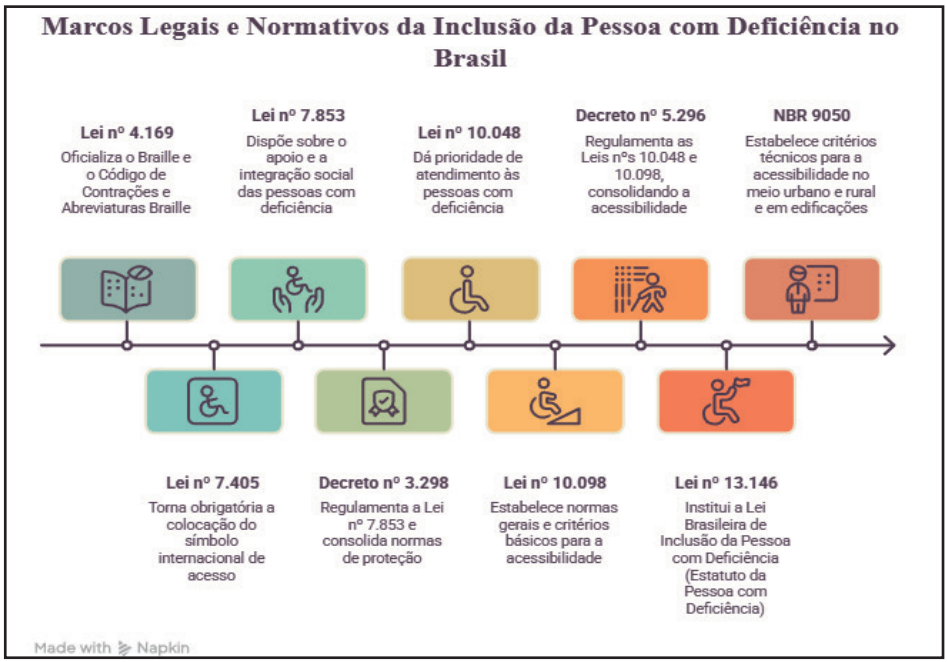
A Lei nº 13.146/2015 traz o conceito de acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, ela abrange também os espaços, tanto públicos, privados ou coletivos.

Esta lei atualizou o conceito da lei 10098/2000 que trazia o foco no acesso apenas considerando elementos físicos. A 10098/2000 atualizada define quatro tipos de barreiras, que são componentes que irão impedir ou restringir a acessibilidade (BRASIL, 2000b):

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

A Constituição Federal de 1988 garante a igualdade entre todos os cidadãos, sem discriminação. Mas, além dela, existem inúmeras normas, leis e decretos no país que visam garantir as condições mínimas de acesso e utilização de espaços com segurança. Um breve resumo histórico da evolução da universalização do acesso a todos os brasileiros pode ser visualizado na Figura 1:

Figura 1 - Marcos Legais e Normativos da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Brasil



Descrição: A imagem apresenta um infográfico sobre os marcos legais e normativos da inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, organizado em formato de linha do tempo. Cada marco é representado por um ícone e uma breve descrição, destacando leis, decretos e normas técnicas que consolidaram direitos e garantias de acessibilidade. Entre os principais pontos estão: a oficialização do Braille (Lei nº 4.169), a obrigatoriedade do símbolo internacional de acesso (Lei nº 7.405), a criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298), a definição de critérios técnicos de acessibilidade (NBR 9050), e a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146). O infográfico sintetiza a evolução histórica da legislação brasileira voltada à promoção da acessibilidade, integração social e proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

Fonte:Autoria própria (2025).

A evolução da NBR 9050 mostra o processo de amadurecimento do conceito de acessibilidade no Brasil. A primeira versão com título - "Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente", de 1985, tinha como foco a adaptação, voltado para pessoas com deficiência (ABNT, 1985). Reflexo de uma visão ainda restrita da acessibilidade. Em 1994, houve a primeira revisão, alterando seu nome para "Acessibilidade de pessoas portadoras de

deficiência a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos". Houve uma incorporação mais explícita do conceito de acessibilidade e ampliação do escopo da norma. Contudo, ainda centrado nas pessoas com deficiência (GARCIA *et al.*, 2020).

A segunda revisão foi publicada em 2004, com mudança conceitual importante. O título foi alterado para "Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos", nomenclatura mantida até hoje. A acessibilidade deixou de ser vista apenas como uma questão relacionada à deficiência e passou a ser entendida como um direito associado à utilização dos espaços por todas as pessoas (ABNT, 2004). A terceira edição, em 2015, promoveu uma atualização ampla dos parâmetros técnicos, incorporando avanços normativos, tecnológicos e conceituais. Foram revisados critérios para circulação, rampas, sanitários acessíveis, sinalização, mobiliário e áreas de manobra, alinhando a norma às discussões mais vigentes sobre desenho universal e inclusão (ABNT, 2015).

A edição mais recente foi publicada em 2020. Ela incorporou a Emenda 1 da NBR 9050:2015, consolidando ajustes técnicos e correções. Entre as alterações destacam-se revisões em áreas de manobra para cadeiras de rodas, posicionamento em espaços confinados e aperfeiçoamentos de critérios de projeto. A versão resultante passou a ser denominada ABNT NBR 9050:2020. Atualmente, essa é a principal referência técnica nacional para avaliação de acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

A evolução da NBR 9050 evidencia a ampliação progressiva do entendimento da acessibilidade, passando de uma abordagem centrada na adaptação para pessoas com deficiência para uma perspectiva mais abrangente, fundamentada nos princípios da inclusão e do desenho universal. Nesse contexto, a versão ABNT NBR 9050:2020 constitui atualmente o principal instrumento técnico para avaliação das condições de acessibilidade em instituições de ensino, razão pela qual foi adotada como referência para a vistoria realizada no IFCE Campus Mombaça.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritiva, baseado em uma vistoria técnica realizada nas dependências do IFCE Campus Mombaça no dia 5 de setembro de 2025. A inspeção foi coordenada e executada por uma equipe composta por membros do NAPNE, incluindo a coordenação do núcleo, a coordenação de um projeto de extensão relacionado, um bolsista e um funcionário terceirizado. Ressalta-se que a análise foi preliminar, visto que a equipe não possuía formação técnica especializada

nas áreas de arquitetura ou engenharia, o que fundamenta a recomendação de uma avaliação profissional complementar.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um checklist de verificação, elaborado pela própria equipe com base em dois documentos de referência: a norma ABNT NBR 9050:2020 e um relatório técnico de acessibilidade do IFCE Campus Boa Viagem, que também se baseou na referida norma. O procedimento envolveu a inspeção visual e a medição de diversos itens nos seguintes locais: salas de aula, corredores, banheiros, auditório, estacionamento e refeitório. Todas as constatações foram documentadas por meio de fotografias e do preenchimento do questionário, cujas respostas fundamentam os resultados apresentados a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados revelou um panorama de contrastes, com avanços significativos em alguns aspectos da acessibilidade e falhas graves em outros. Os resultados são discutidos abaixo, agrupados por áreas inspecionadas.

4.1 Áreas de Circulação (Corredores) e Salas de Aula

Os corredores do campus apresentaram conformidade com a norma no que tange à largura, com 2,48 m, superando o mínimo exigido, e ao piso, que se mostrou estável, regular e antiderrapante. De acordo com a ABNT NBR 9050, o tamanho dos corredores deve ser, no mínimo, de 0,90 m para corredores estreitos e corredores largos devem possuir entre 1,50 m e 1,80 m para que duas cadeiras de rodas possam passar lado a lado.

Rotas acessíveis interligam os principais blocos, como salas de aula, refeitório e auditório. Contudo, foi constatada a ausência completa de piso tátil, tanto direcional quanto de alerta. Essa lacuna representa a principal barreira de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, comprometendo gravemente sua autonomia e segurança para circular desacompanhadas pelo campus.

Já as salas de aula possuem portas com largura adequada (0,89 m) e lousas instaladas na altura correta (0,90 m do piso), atendendo a esses critérios da norma. No entanto, os maiores problemas de acessibilidade foram encontrados no interior desses espaços. Não há nenhuma mesa ou carteira acessível para Pessoas em Cadeira de Rodas (P.C.R.). As mesas existentes, além de não permitirem aproximação frontal, possuem altura (0,73 m) e largura (0,60 m) insuficientes, onde a altura mínima é de 0,75 m para encaixe da cadeira e a largura mínima é de 0,90 m (ABNT NBR 9050:2020). O espaço de circulação interna entre as carteiras é de apenas 0,40 m, menos da metade do mínimo de 0,90 m exigido, o que torna o ambiente inviável para a locomoção de um cadeirante.

Figura 2 - Áreas de Circulação (Corredores) e Salas de Aula



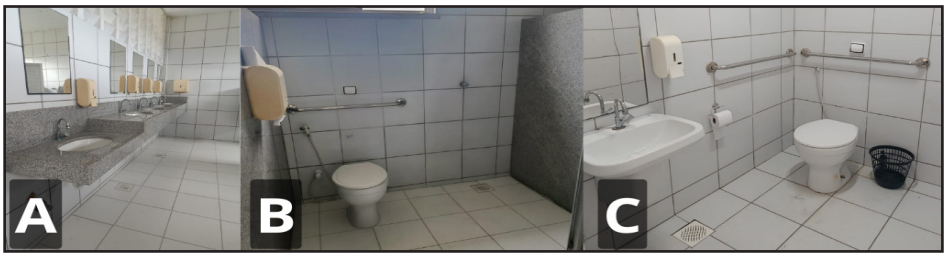
Descrição: A figura "A" mostra o corredor onde estão as salas de aula. A figura "B" mostra a saída para onde o corredor das salas de aula leva ao pátio principal, com a rampa de acesso. A figura "C" mostra a porta, acessível para cadeira de rodas. A figura "D" mostra como as cadeiras estão muito próximas uma da outra. A figura "E" mostra a altura da lousa em relação ao chão: 0,90 m.

Fonte:Autoria própria (2025).

4.2 Banheiros Acessíveis

O campus dispõe de banheiros acessíveis com entrada independente, altura de pia adequada (0,80 m) e espaço suficiente para um giro de 360° (1,90m×1,65m), o que são pontos positivos importantes, já que, de acordo com a ABNT NBR 9050:2020, a cadeira de rodas precisa de um espaço de 1,50 m mínimos para uma manobra de 360°. As barras de apoio também estão instaladas corretamente. A principal não conformidade identificada foi a falta de dispositivos de sinalização de emergência, um item de segurança essencial que está ausente em todos os banheiros adaptados.

Figura 3 - Banheiros Acessíveis



Descrição: A figura "A" mostra a pia acessível no vestuário, a figura "B" mostra a o banheiro acessível no vestuário, que não tem entrada separada para acompanhante do sexo oposto, e a figura "C" mostra o acessível na ala das salas de aula, que está próximo às áreas principais do campus. Como pode ser visto nas imagens, não existem dispositivos de sinalização de emergência.

Fonte:Autoria própria (2025).

4.3 Auditório e Estacionamento

O auditório cumpre as exigências de reserva de assentos para pessoas em cadeira de rodas (2%) e para pessoas obesas (1%), com dimensões adequadas. No entanto, não há espaço reservado para cão-guia nem sinalização visual que identifique claramente os assentos preferenciais. A situação mais crítica foi observada no estacionamento, que não possui nenhuma vaga reservada para Pessoas com Deficiência (PCD), descumprindo integralmente a norma neste quesito.

Figura 4 - Auditório e Estacionamento



Descrição: A figura "A" mostra a entrada do campus que deveria ser um local para desembarque de cadeirantes, mas não está sinalizado; a figura "B" mostra o estacionamento, sem vagas sinalizadas para deficientes; a figura "C" mostra a rampa de acesso no auditório; a figura "D" mostra as vagas destinadas a cadeirantes que não estão sinalizadas; e a figura "E" mostra o assento destinado a pessoas obesas.

Fonte:Autoria própria (2025).

4.4 Refeitório

Embora a porta de acesso ao refeitório seja larga (1,82 m), o espaço interno apresenta múltiplas barreiras. Não há o percentual mínimo de mesas acessíveis; a circulação entre elas é insuficiente; e os balcões de autosserviço são muito altos (0,90 m), ultrapassando a altura máxima de 0,85 m e dificultando o alcance por uma pessoa em cadeira de rodas.

Figura 5 - Refeitório



Descrição: A figura "A" mostra a entrada para o refeitório, e a figura "B" mostra a disposição das mesas no refeitório.

Fonte: Autoria própria (2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vistoria de acessibilidade realizada no IFCE Campus Mombaça revelou que, embora o campus possua uma boa infraestrutura básica para a mobilidade de pessoas em cadeira de rodas, como rampas e corredores largos, ele apresenta falhas críticas que impedem a plena inclusão e o uso autônomo e seguro de suas instalações por todas as pessoas.

As deficiências mais urgentes a serem sanadas são: a completa ausência de mobiliário acessível em salas de aula e no refeitório; a falta de circulação interna nas salas de aula; a inexistência de piso tátil para orientação de pessoas com deficiência visual; a ausência de vagas de estacionamento reservadas; e a falta de dispositivos de segurança, como alarmes de emergência nos banheiros.

Este relatório, portanto, cumpre seu papel como um diagnóstico preliminar, realizado por uma equipe engajada, mas sem a devida especialização técnica. Fica evidente a necessidade de contratação de profissionais habilitados em arquitetura e engenharia para realizar uma análise técnica aprofundada. Tal análise foi apresentada para a direção, professores e técnicos administrativos e deverá gerar um projeto de adequação que contemple todas as não conformidades aqui apontadas, garantindo que o IFCE Campus Mombaça se torne, de fato, um ambiente inclusivo e em total conformidade com a ABNT NBR 9050:2020.

REFERÊNCIAS

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

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente,1985.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que tratam da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 1962.

BRASIL. **Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985.** Torna obrigatória a colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas com deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 1985.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de agosto de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 ago. 1989.

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

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

GARCIA, Amanda Ferreira *et al*. **Evolução da NBR 9050**: Uma breve discussão a partir da avaliação comparativa entre as versões 2004 e 2015. ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, v. 18, n. 1, p. 1-8, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório técnico de Boa Viagem.** SEI 23822.000520/2025-19. Boa Viagem, CE, 2025.

CONSTRUINDO UM CAMPUS PARA TODOS: RELATOS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO E ACESSIBILIDADE DO NAPNE MOMBAÇA EM 2025

Aline Oliveira Rodrigues[1]
Mario Francisco de Lima[2]
Francisco Victor Esteves Lemos[3]
Carlos Henrique Andrade de Sousa[4]
Vinicius de Oliveira Nunes[5]

1. O CAMPUS MOMBAÇA E O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)

O IFCE Campus Avançado Mombaça surgiu em consonância com a política nacional de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Inaugurada em 27 de novembro de 2020, a unidade está localizada no Sítio São Francisco, s/n, CE 363, Recreação, Mombaça/CE. Em sua trajetória administrativa, o campus esteve inicialmente vinculado à unidade de Iguatu até 11 de abril de 2022 e desde o dia 12 de abril do mesmo ano, a gestão administrativa pertence ao Campus Acopiara.

Hoje, a instituição atende à região com cursos Técnicos Subsequentes em Comércio e em Manutenção e Suporte em Informática, além de diversas capacitações por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada. O campus também se destaca pela execução de políticas públicas e programas federais de

1 Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, Técnico Administrativo do Instituto Federal do Ceará, aline.oliveira@ifce.edu.br.

2 Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Técnico Administrativo do Instituto Federal do Ceará, mario.lima@ifce.edu.br.

3 Mestre em Engenharia Elétrica, Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, victor.lemos@ifce.edu.br.

4 Doutor em Educação, Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, henrique.andrade@ifce.edu.br.

5 Bacharelado em Ciências Econômicas, Estudante do Instituto Federal do Ceará, vinicius.nunes07@aluno.ifce.edu.br.

grande impacto, tais como o Pronatec Empreender, Partiu IF, Mulheres Mil e o Programa de Formação em Direitos das Mulheres.

Mais do que a formação técnica, a instituição atua firmemente como um polo de transformação social em sua área de abrangência, promovendo a cidadania e a democratização do acesso à educação. Alinhado a esse compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade, o campus desenvolve ações fundamentais por meio do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

O NAPNE é um núcleo permanente que tem por finalidade promover o acesso, a permanência e o êxito educacional do discente e apoio aos servidores com necessidades específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. No campus Mombaça, o núcleo teve suas ações efetivas iniciadas em 2023 com a chegada dos primeiros estudantes ao campus.

Desde a sua implantação no referido campus, o NAPNE vem trabalhando ativamente na identificação e na eliminação de barreiras comunicacionais, atitudinais, sociais e arquitetônicas dentro da instituição. Essa desconstrução de obstáculos tem se consolidado, prioritariamente, através da realização de eventos extensionistas, rodas de conversa e debates abertos. Tais espaços promovem a reflexão crítica e a conscientização coletiva sobre a importância da acessibilidade universal, integrando a teoria pedagógica à prática social e consolidando o IFCE Mombaça como um espaço democraticamente de todos.

Nesse contexto, este documento tem o objetivo de relatar as experiências vivenciadas pelo NAPNE Mombaça ao longo do ano de 2025, por meio das ações e eventos de extensão. Busca-se evidenciar como essas ações foram determinantes para a consolidação do núcleo no campus e para a construção de um ambiente educacional e social mais inclusivo, acolhedor e acessível, beneficiando tanto os estudantes quanto a comunidade em geral.

Para a reconstrução histórica e análise das ações apresentadas neste documento, utilizou-se a pesquisa documental como base metodológica. O levantamento dos dados quantitativos e qualitativos referente ao ano de 2025 realizou-se por meio do cruzamento de registros institucionais do IFCE. Entre as principais fontes consultadas, destacam-se os relatórios internos de atividades do núcleo (o relatório de atividades de 2025 encontra-se no processo SEI 23848.000910/2026-73), os arquivos e as atas gerados pelo setor no campus, bem como o mapeamento dos projetos e dos eventos de extensão devidamente registrados e certificados no Sistema de Gerenciamento de Atividades de Extensão (SIGPROEXT). A triangulação dessas fontes garantiu a fidedignidade dos impactos sociais e pedagógicos relatados a seguir.

2. AÇÕES E EVENTOS DE EXTENSÃO REALIZADOS PELO NAPNE MOMBAÇA EM 2025

A atuação do NAPNE Mombaça ao longo do ano de 2025 materializou-se por meio de intervenções pedagógicas e sociais contínuas. Mais do que eventos isolados, estas ações configuraram-se como ferramentas estratégicas para consolidar a cultura inclusiva no *campus* e aproximar a instituição da comunidade externa. Para apresentar de forma clara e estruturada o escopo dessas realizações, esta seção está dividida em três blocos temáticos essenciais: (a) Rodas de Conversas sobre o Capacitismo; (b) Ações de Formação com os servidores nos Encontros Pedagógicos; (c) Eventos de Extensão.

2.1 Rodas de conversas sobre o Capacitismo

O NAPNE Mombaça dedicou-se ativamente à promoção de espaços de diálogo e conscientização ao longo de todo o ano de 2025. Destaca-se, nesse esforço, a execução do ciclo de debates intitulado "Capacitismo é Preconceito: vamos falar sobre isso?". O momento foi coordenado e organizado pelos próprios membros do NAPNE que, para conduzir as discussões de maneira didática e uniforme, utilizaram uma apresentação de slides como norteador pedagógico. O objetivo central dessa proposta foi fomentar a reflexão crítica sobre as diversas manifestações do capacitismo no cotidiano, discutindo caminhos práticos para combatê-lo por meio da inclusão efetiva e da garantia de acessibilidade em todas as esferas sociais. As discussões proporcionaram momentos profundos de análise sobre a urgência de se evitar e eliminar frases, termos pejorativos e atitudes excludentes que muitas vezes passam despercebidos.

Para gerar impacto e engajamento desde o primeiro momento, as atividades eram iniciadas com uma pequena dinâmica de sensibilização reflexiva junto aos participantes. Essa dinâmica inicial buscava conscientizar o público de que, apesar de nossas individualidades, particularidades e diferenças humanas, somos todos iguais em direitos e dignidade, merecendo o mesmo nível de respeito e acolhimento dentro e fora da escola.

Em uma das rodas de conversas citadas, a programação foi enriquecida com a exibição do documentário "Falas de Acesso". A obra audiovisual serviu como um excelente disparador para o debate, pois trazia uma reflexão profunda através de experimentos sociais práticos, desenhados especificamente para ensinar e evidenciar situações capacitistas cotidianas que frequentemente são ignoradas pela sociedade. Essa abordagem manteve a pauta da representatividade e da diversidade em evidência, enriquecendo a percepção dos participantes.

Do ponto de vista do registro formal e da abrangência institucional, a execução de todo esse ciclo de discussões ocorreu em três momentos

estratégicos. Dois desses momentos foram devidamente validados e certificados como ações de extensão no SIGPROEXT, contando com uma estrutura de portas abertas que permitiu a participação integrada tanto do público interno do campus quanto da comunidade externa. Já o terceiro momento foi realizado como uma atividade de sensibilização interna, direcionada exclusivamente para os estudantes e servidores da própria unidade, com o intuito de fortalecer os vínculos de acolhimento e consolidar internamente a cultura inclusiva que o IFCE Mombaça defende.

2.2 Ações de formação com os servidores nos Encontros Pedagógicos

No que diz respeito ao fortalecimento institucional e ao constante aprimoramento do corpo técnico e docente, o NAPNE Mombaça consolidou espaços fundamentais de qualificação nos Encontros Pedagógicos realizados ao longo do ano de 2025. A literatura científica especializada aponta que a formação continuada dos servidores na Rede Federal não é apenas um cumprimento normativo, mas o pilar que viabiliza a transição de uma inclusão meramente idealizada para uma inclusão real, impactando diretamente os índices de permanência e a qualidade da aprendizagem dos discentes com deficiência ou necessidades específicas (MANTOAN, 2015). Diante dessa relevância, no Encontro Pedagógico correspondente ao semestre 2025.1, o núcleo promoveu um momento de diálogo aprofundado sob a temática Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa formação foi conduzida pela pedagoga Maria Brasilina Saldanha da Silva, servidora do IFCE, e contou com a participação integrada de docentes e técnicos-administrativos, gerando subsídios valiosos para o cotidiano institucional.

Durante esse primeiro encontro, as discussões teóricas e práticas concentraram-se na reestruturação e na flexibilização do currículo escolar a partir de uma concepção verdadeiramente inclusiva. Abordou-se a urgência de repensar os métodos avaliativos tradicionais, buscando práticas processuais que respeitem os ritmos individuais e valorizem as potencialidades do estudante, em detrimento de uma lógica meramente classificatória. Também foram discutidas as estratégias para o atendimento individualizado, gerando um espaço acolhedor para o esclarecimento de dúvidas complexas trazidas pela equipe do *campus*. Conforme defendem pesquisadores da área de educação inclusiva, subsidiar os professores com ferramentas metodológicas flexíveis atenua as angústias docentes frente ao desconhecido e permite a construção de metodologias ativas que eliminam barreiras pedagógicas diretamente na raiz do processo de ensino (GLAT; PLETSCH, 2013).

Dando continuidade a essa política de qualificação institucionalizada, o Encontro Pedagógico 2025.2 iniciou-se com uma prestação de contas transparente, no qual o NAPNE apresentou o panorama detalhado de todas as ações inclusivas consolidadas no semestre anterior, bem como as metas propostas para o período letivo vigente. O ponto alto da formação consistiu na capacitação focada no Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC), instrumento recentemente regulamentado no âmbito do IFCE pela Resolução nº 340/CONSUP/2025. Para enriquecer o debate e propiciar a troca de experiências intercampi, a formação contou com a colaboração do professor Leonardo Ribeiro de Barros, coordenador do NAPNE do IFCE *campus* Boa Viagem.

O aprofundamento sobre o PEI-AC permitiu demonstrar aos servidores que este plano não constitui uma simplificação ou esvaziamento do conteúdo programático, mas sim um mapeamento personalizado que organiza de forma sistemática as adaptações, os recursos de tecnologia assistiva e os prazos diferenciados indispensáveis para que o aluno com necessidades específicas tenha condições equitativas de aprendizagem.

A fundamentação teórica em torno do Plano Educacional Individualizado reforça que, ao documentar e articular coletivamente os objetivos de ensino entre professores, equipe do NAPNE e o próprio estudante, a instituição reduz consideravelmente a exclusão em sala de aula (POKER et al., 2017). Dessa forma, ao mobilizar os servidores em torno desses dois grandes ciclos formativos em 2025, o NAPNE Mombaça não apenas elevou o repertório técnico da comunidade acadêmica, mas edificou as bases para uma práxis pedagógica em que a equidade deixa de ser um discurso abstrato e passa a se materializar em cada planejamento de aula.

2.3 Eventos de Extensão realizados em 2025

A terceira vertente de atuação do NAPNE Mombaça ao longo do ano de 2025 consolidou-se por meio de eventos de extensão que desempenharam um papel catalisador na promoção da igualdade e na quebra de barreiras sociais. Na arquitetura pedagógica dos Institutos Federais, a extensão é reconhecida como a ponte essencial que oxigena a instituição, permitindo que os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico alcancem a sociedade civil e, simultaneamente, que as demandas da comunidade externa transformem a práxis educativa (GOMES; SILVA, 2018). Ao abrir suas portas para a participação integrada de discentes, docentes, técnicos-administrativos, familiares e profissionais locais, o núcleo transformou as ações extensionistas em ferramentas políticas e pedagógicas de grande impacto regional.

O primeiro grande momento desse ciclo ocorreu no dia 26 de abril de 2025, com a realização do Sábado Letivo com Oficina de Libras. Esta ação foi marcada pelo protagonismo estudantil, contando com a colaboração direta do estudante do curso Técnico Subsequente em Comércio, Janiel Nascimento de Lima, que possui conhecimento significativo na Língua Brasileira de Sinais. A oficina configurou-se como um espaço dinâmico de troca de saberes, proporcionando aos participantes o aprendizado prático de sinais básicos e vocabulários iniciais. Para além do ensino linguístico, o NAPNE compreende que intervenções dessa natureza são imperativas para despertar o interesse da comunidade acadêmica pela cultura surda, desmistificando preconceitos e plantando as bases para ambientes bilíngues nas quais os sujeitos surdos encontrem acessibilidade comunicacional plena, reduzindo significativamente o isolamento social (SKLIAR, 2016).

Dando sequência às ações e em alusão ao mês de conscientização sobre o autismo, o núcleo organizou, no dia 28 de abril de 2025, o Evento Abril Azul, intitulado "Autismo: Conhecer para entender, acolher e incluir". A proposta foi realizada em uma importante parceria interinstitucional com o Núcleo Educacional de Apoio Psicopedagógico de Mombaça (NEAP), demonstrando a articulação do IFCE com as redes de apoio locais. A iniciativa teve como objetivo geral disseminar conhecimentos fundamentados sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O debate focou a desconstrução de estereótipos e a criação de estratégias institucionais e familiares para a edificação de um espaço mais acolhedor, respeitoso e adaptado às características neurodivergentes, sensibilizando o público interno e externo sobre a necessidade de práticas de inclusão social, educacional e profissional que garantam a dignidade e a autonomia desses indivíduos.

O ápice do cronograma extensionista de 2025 materializou-se nos dias 29 e 30 de setembro com a realização do I NAPNE em Ação - Diálogos para inclusão. O evento foi desenhado com o propósito de fomentar debates, reflexões coletivas e práticas pedagógicas que fortificassem a educação especial e inclusiva no âmbito do IFCE Mombaça, estabelecendo uma interlocução direta com a sociedade civil e com a rede municipal de ensino. Essa aproximação proporcionou a construção de soluções compartilhadas e o fortalecimento de uma rede de apoio interinstitucional voltada à valorização da diversidade humana e à eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e curriculares na região.

A programação do I NAPNE em Ação contou com uma matriz diversificada de atividades que permitiram abordar a inclusão por múltiplas perspectivas. Iniciou-se com a Mesa Redonda Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que estabeleceu os alicerces teóricos do evento, seguida pela Oficina

de LIBRAS como ponte para a inclusão social, o que reforçou as competências comunicativas dos participantes. A articulação territorial foi aprofundada por meio da Oficina do NEAP, ministrada pelos profissionais do Núcleo Psicopedagógico do município. Complementando as discussões práticas, foi ministrado o minicurso Capacitismo nosso de cada dia: um guia para identificar e combater o capacitismo no cotidiano, ferramenta essencial para munir os cidadãos internos e externos contra preconceitos estruturais e sutis.

Por fim, o evento coroou-se com a Exposição do Projeto de Extensão sobre Tecnologias Assistivas, que apresentou recursos palpáveis, adaptações e ferramentas tecnológicas concebidas para garantir que o estudante com deficiência tenha igualdade de condições no processo de aprendizagem. Desse modo, ao cruzar as fronteiras físicas do *campus* e engajar a comunidade em geral nessas ações ao longo de 2025, o NAPNE Mombaça não apenas consolidou sua presença política e social no território, mas demonstrou que a inclusão escolar só se efetiva quando caminha de mãos dadas com a transformação da comunidade ao seu redor (AINSCOW, 2012)**.**

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar um olhar retrospectivo sobre o ano de 2025, fica evidente que as ações desenvolvidas pelo NAPNE no IFCE *campus* Avançado Mombaça consolidaram um ciclo de transformações no que tange à edificação de uma cultura institucional inclusiva. O balanço das atividades realizadas ao longo do período letivo demonstra que o núcleo não se limitou ao cumprimento de protocolos administrativos ou à execução de eventos isolados. Pelo contrário, por meio de um planejamento estratégico maduro e da sensibilidade pedagógica de seus membros, o setor conseguiu capilarizar a discussão sobre a acessibilidade universal, transpondo barreiras e transformando o cotidiano acadêmico em um espaço de acolhimento e respeito às singularidades humanas. Cada roda de conversa, formação docente e atividades de extensão implementados funcionaram como engrenagens essenciais para materializar a missão do NAPNE dentro da Rede Federal: assegurar as condições necessárias para o acesso democrático, a permanência qualificada e o êxito educacional de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

O impacto dessas intervenções em 2025 pôde ser sentido diretamente na desconstrução do capacitismo estrutural e no fortalecimento da autonomia dos discentes público-alvo da educação inclusiva. Ao instrumentalizar os servidores nos Encontros Pedagógicos por meio de debates sobre flexibilização curricular e aplicação prática do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC), o núcleo forneceu subsídios técnicos e teóricos que refinaram a práxis docente.

O resultado dessa qualificação contínua refletiu-se dentro das salas de aula, onde o processo de ensino-aprendizagem passou a ser desenhado sob a ótica da equidade, garantindo que as especificidades de cada estudante fossem encaradas não como limitações, mas como vetores para o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas. Dessa forma, o campus Mombaça avançou significativamente na consolidação de um ambiente seguro e acolhedor, onde o direito à educação pública de excelência deixou de ser uma garantia meramente jurídica para se tornar uma realidade prática e vivenciada.

Outro pilar de extrema relevância e que merece ser destacado nesta síntese avaliativa diz respeito ao fortalecimento das articulações territoriais e interinstitucionais. O ano de 2025 marcou a consolidação de uma rede de apoio mútua entre o Instituto Federal e os órgãos da esfera municipal, com especial protagonismo para a parceria firmada com o Núcleo Educacional de Apoio Psicopedagógico de Mombaça (NEAP). Essa união de esforços evidenciou que a inclusão escolar não ocorre de forma isolada dentro dos muros de uma única instituição, mas depende do alinhamento técnico e afetivo entre as diferentes esferas da educação pública. A troca de saberes com os profissionais do município trouxe novos horizontes para os fluxos do campus e permitiu mapear as demandas locais de maneira muito mais fidedigna, criando uma teia de proteção social e pedagógica que ampara o estudante em sua transição entre os níveis de ensino.

Paralelamente, a execução vigorosa dos eventos de extensão configurou-se como o principal elo de ligação entre o IFCE e a sociedade civil. Ao abrir as portas da instituição para receber a comunidade externa e, simultaneamente, projetar a voz do núcleo para além dos limites físicos do campus, as ações extensionistas funcionaram como potentes laboratórios sociais de conscientização. Atividades, como o I NAPNE em Ação, converteram o espaço escolar em um polo irradiador de cidadania, onde o diálogo aberto, a reflexão crítica e a empatia foram as principais ferramentas utilizadas para combater o preconceito e ensinar a diversidade. Esse movimento reafirmou o papel social do IFCE Mombaça como agente promotor de desenvolvimento humano e justiça social no sertão central cearense.

Por fim, conquanto as conquistas de 2025 celebrem a maturidade e a consolidação do NAPNE Mombaça como um órgão indispensável, compreende-se que a jornada rumo à acessibilidade plena é um processo contínuo, dinâmico e inacabado. Os desafios que se revelam para os próximos períodos letivos exigem a manutenção do mesmo compromisso ético e a constante busca por recursos pedagógicos e estruturais que eliminem de vez as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas remanescentes. Os registros institucionais aqui analisados atestam que o NAPNE Mombaça fincou importantes iniciativas

em 2025, provando que, quando uma instituição se propõe a educar para a diversidade, ela não apenas transforma a trajetória escolar de seus alunos com necessidades específicas, mas humaniza de forma permanente toda a comunidade ao seu redor.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar as escolas inclusivas: uma abordagem sistêmica. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 143/CONSUP/IFCE, de 20 de dezembro de 2023.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no âmbito do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 340/CONSUP/IFCE, de 29 de agosto de 2025.** Aprova o Regulamento dos Procedimentos para Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Campus Avançado Mombaça.** Histórico e Cursos. Disponível em: portal.ifce.edu.br/campus/mombaca/o-campus/. Acesso em: 30 mai. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: políticas, práticas e perspectivas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GOMES, Roberto da Silva; SILVA, Maria Antônia. **A extensão nos Institutos Federais**: transformações sociais e diálogo comunitário. Brasília: Editora IF, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

POKER, Rosimar Bortolini *et al*. **Plano de Desenvolvimento Individual para o aluno com deficiência intelectual**: proposta de implementação. Marília: Oficina Universitária, 2017.

PROJETO DE EXTENSÃO NADA SOBRE NÓS SEM NÓS – ANO 3: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA BOLSISTA DO NAPNE-BVG

Alissa Garcia Moreira[1]
Leonardo Ribeiro de Barros[2]

IFCE, NAPNE e os Projetos Nada sobre Nós sem Nós

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), as ações de acessibilidade remontam a 2005 e foram progressivamente institucionalizadas por meio de diferentes normativas, com destaque para a Resolução nº 050/2015, posteriormente atualizada pela Resolução CONSUP/IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023, que regulamenta os Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Os núcleos atuam na promoção da acessibilidade e inclusão, buscando superar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais, tecnológicas e atitudinais, além de apoiar o ingresso, a permanência e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes e servidores com necessidades específicas. Atualmente, o IFCE conta com 33 NAPNEs, distribuídos em seus 33 campi.

No organograma institucional do IFCE, o NAPNE está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), embora sua atuação se configure como sistêmica, articulando-se com diferentes áreas e setores da instituição. Essa característica decorre, sobretudo, da natureza de suas demandas, que

1 Discente do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFCE, Campus Boa Viagem. Graduada em Psicopedagogia pelo Claretiano Centro Universitário (2021–2024) e especialista em Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI. Bolsista do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Boa Viagem em 2025. alissa.garcia08@aluno.ifce.edu.br.

2 Professor de Libras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFCE Campus de Boa Viagem. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Boa Viagem entre 2023 e 2026. Doutorando em Letras (UFC), Mestre em Educação Bilíngue (INES) e Graduado em Letras: Português/Literatura (UFF), Letras: Inglês (UNESA), Letras: Libras (IBRA) e Pedagogia (UNIDOMBOSCO). leonardo.barros@ifce.edu.br.

ultrapassam o campo da extensão e incidem de forma significativa sobre o ensino, especialmente no acompanhamento de estudantes e na construção de estratégias de acessibilidade curricular. Dessa forma, embora institucionalmente situado na PROEXT, o NAPNE desenvolve uma atuação transversal, estabelecendo diálogo permanente com as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Anualmente, a PROEXT do IFCE lança editais de seleção de bolsistas para atuação em diferentes núcleos e ações institucionais, contemplando espaços como os NAPNEs, NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), NUGEDS (Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual), Núcleos de Egressos, Incubadoras e ações relacionadas a estágio, entre outros. É nesse contexto que se insere a experiência da estudante Alissa Garcia Moreira, selecionada por meio do Edital nº 13/2025 GAB-BVG/DG-BVG/Boa Viagem-IFCE, referente ao Edital nº 04/2025/PROEXT/IFCE, para atuação como bolsista junto ao NAPNE do Campus Boa Viagem. A bolsa, no valor de R$ 700,00 mensais, teve duração de quatro meses, constituindo uma oportunidade de inserção discente em atividades de extensão e de aproximação com as ações institucionais de acessibilidade e inclusão desenvolvidas pelo núcleo.

Nesse processo, os coordenadores dos núcleos de cada campus submetem projetos aos editais da PROEXT, a partir dos quais são disponibilizadas bolsas para estudantes interessados em atuar nas respectivas ações de extensão. A discente Alissa Garcia Moreira participou do processo seletivo e foi aprovada, em 2025, para atuar no projeto *Nada sobre Nós sem Nós – Ano 3*, terceira edição de uma iniciativa coordenada pelo professor Leonardo Ribeiro de Barros, que esteve à frente da coordenação do NAPNE-BVG entre 2023 e 2026. O projeto teve edições anteriores em 2023 e 2024, correspondentes, respectivamente, aos Anos 1 e 2, constituindo um processo contínuo de desenvolvimento e ampliação das ações do núcleo. Para compreender o contexto em que se desenvolveu a experiência de Alissa, apresentam-se, a seguir, de forma breve, as propostas e principais ações de cada uma das três edições do projeto.

A primeira edição do projeto *Nada sobre Nós sem Nós* (2023)[3] teve como propósito promover a inclusão e o protagonismo da comunidade surda e das pessoas com necessidades específicas nas ações institucionais. Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se o Setembro Azul, o Ciclo de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras, o I Fórum de Acessibilidade e Inclusão, o Curso de Libras, o Grupo de Estudos sobre Acessibilidade e Inclusão, e o I Encontro de Tradutores e Intérpretes de Libras (I ENCETILS).

3 Para informações completas sobre o projeto *Nada sobre Nós sem Nós*, incluindo objetivos, ações desenvolvidas, equipe responsável e demais informações institucionais, consultar o registro da ação no Sistema Integrado de Gestão de Projetos de Extensão (SIGPROEXT) do IFCE. Disponível em: https://sigproext.ifce.edu.br/admin/acoes/4566. Acesso: 14 ago. 2026.

A segunda edição do projeto *Nada sobre Nós sem Nós – Ano 2* deu continuidade à proposta de promover a inclusão e o protagonismo da comunidade surda e das pessoas com necessidades específicas.[4] Entre as principais ações, destacaram-se o Setembro Azul, o Setembro Amarelo, o I EPAI — Encontro de Pesquisas sobre Acessibilidade e Inclusão, o NAPNE Visita e o II ENCETILS. Durante o I EPAI, foi lançado o primeiro e-book do projeto, *Inclusão em Movimento: Relatos de Práticas Educacionais Transformadoras*, com 12 capítulos e participação de 4 diferentes campi do IFCE, publicado pela Editora AYA, reunindo relatos de práticas e experiências voltadas à educação inclusiva e à acessibilidade.[5]

A terceira edição do projeto *Nada sobre Nós sem Nós – Ano 3*, desenvolvida em 2025, deu continuidade às ações de inclusão e acessibilidade do NAPNE-BVG, com destaque para a realização do XI Encontro dos NAPNEs, sediado pelo Campus Boa Viagem em parceria com o Campus Tauá, entre os dias 22 e 24 de outubro. A organização do encontro constituiu uma das principais ações da edição, envolvendo a articulação entre diferentes campi e possibilitando a participação e o intercâmbio de experiências entre profissionais, docentes e discentes envolvidos com os NAPNEs.

Paralelamente, o projeto incentivou a participação em eventos acadêmicos externos e a produção e submissão de trabalhos científicos, incluindo a participação no XII SEPEMO, promovido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e no I Seminário de Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).[6] Também foram previstas ações de comunicação e divulgação científica, com a produção de cards e vídeos para as redes sociais do NAPNE-BVG.[7] Desse modo, o Ano 3 ampliou a dimensão formativa do projeto ao articular as ações institucionais do núcleo, a organização do XI Encontro dos

4 Para informações completas sobre o projeto Nada sobre *Nós sem Nós – Ano 2*, incluindo objetivos, ações, equipe responsável e demais informações institucionais, consultar o registro da ação no Sistema Integrado de Gestão de Projetos de Extensão (SIGPROEXT) do IFCE. Disponível em: https://sigproext.ifce.edu.br/admin/acoes/6063. Acesso: 13 ago. 2026.

5 Para informações completas sobre o projeto *Nada sobre Nós sem Nós – Ano 2*, consultar o registro da ação no Sistema Integrado de Gestão de Projetos de Extensão (SIGPROEXT) do IFCE. Para acesso à íntegra do e-book *Inclusão em Movimento: Relatos de Práticas Educacionais Transformadoras* e aos respectivos capítulos, consultar a página da publicação na AYA Editora. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/livro/36027/. Acesso: 13 ago. 2026.

6 A produção acadêmica vinculada ao projeto teve início em sua segunda edição, com a publicação, nos anais do VI SECAP, do trabalho *Desafios da inclusão: relatos e reflexões do I Fórum de Acessibilidade e Inclusão do IFCE Boa Viagem*, apresentado pelo então bolsista Erick Saraiva. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/secap/1052012-desafios-da-inclusao--relatos-e-reflexoes-do-i-forum-de-acessibilidade-e-inclusao-do-ifce-boa-viagem/. Acesso em: 13 ago. 2026.

7 Para acompanhar as ações, atividades e divulgações realizadas pelo NAPNE do IFCE Campus Boa Viagem, consultar o perfil oficial do núcleo no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/napneifceboaviagem/. Acesso em: 13 ago. 2026.

NAPNEs, em parceria com o Campus Tauá, a participação em espaços externos de socialização do conhecimento e a produção acadêmica.

Dado esse contexto inicial, importante para compreensão da dimensão que envolve as atividades do NAPNE e dos bolsistas deste núcleo, é importante reconhecermos que a construção de uma educação inclusiva permanece como um dos principais desafios das instituições de ensino superior brasileiras. A respeito disso, Cardoso et al. (2026) destacam que, "embora existam importantes estudos sobre inclusão e acessibilidade, ainda se observa a necessidade de aprofundar as discussões acerca dos impactos das políticas públicas de inclusão no contexto da educação superior". Essa perspectiva evidencia que, apesar da ampliação das pesquisas sobre educação inclusiva, permanece a necessidade de aproximar as políticas institucionais das experiências concretas vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino superior.

É justamente dentro desse contexto que se insere o presente relato de experiência, ao analisar como a participação de uma estudante bolsista nas ações do NAPNE pode contribuir para sua formação acadêmica, profissional e cidadã, bem como para sua inserção nos processos de produção e socialização do conhecimento sobre inclusão e acessibilidade.

Extensão, inclusão e formação interdisciplinar: a trajetória de uma bolsista do NAPNE

A vivência de uma bolsista do NAPNE do IFCE, campus Boa Viagem, ilustra como a extensão pode contribuir para a transformação de trajetórias acadêmicas e profissionais. Estudante do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no IFCE desde 2024, Alissa Garcia Moreira possui formação em Psicopedagogia pelo Claretiano Centro Universitário (2021–2024) e especialização em Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI (2024–2025).

Sua trajetória acadêmica já era marcada pelo interesse e pela atuação no campo da educação inclusiva, tendo desenvolvido trabalhos sobre adaptações curriculares para estudantes com necessidades educacionais específicas e práticas de intervenção precoce na Educação Básica. Essa formação, articulada à sua experiência profissional na rede pública municipal de Pedra Branca, Ceará, como servidora pública concursada, proporcionou-lhe contato cotidiano com estudantes público-alvo da Educação Especial, suas famílias e professores, constituindo uma base significativa para sua atuação como bolsista do NAPNE e para a ampliação de sua formação acadêmica e profissional no IFCE.

Essa dupla formação — entre a área tecnológica e a psicopedagogia — conferiu à sua atuação no NAPNE um caráter singular, na medida em que lhe permitiu articular conhecimentos de campos aparentemente distintos em prol

de um mesmo objetivo: a promoção da acessibilidade e da inclusão no ensino superior. Foi justamente a inserção nas ações do NAPNE que possibilitou uma compreensão mais abrangente da inclusão enquanto política pública, compromisso institucional e responsabilidade coletiva. É importante destacar que essa oportunidade específica da seleção de bolsistas do NAPNE para o ano de 2025, foi pouco concorrida no Campus Boa Viagem, o que pode ser explicado pelo fato que muitos alunos, em razão das demandas regulares do ensino, não participam de atividades de extensão ou se integram a esse núcleo.

Nesse sentido, Menezes e Silva (2025) alertam que "a efetividade desses núcleos, contudo, não se resume à sua existência formal nas instituições: requer investimentos contínuos em formação, recursos, gestão e articulação intersetoriais". A trajetória da bolsista corrobora essa afirmação, uma vez que foi justamente o investimento contínuo em orientação, acompanhamento e formação proporcionado pelo núcleo que possibilitou a transformação de sua prática profissional.

Essa transformação manifestou-se, sobretudo, na maneira como a bolsista passou a compreender seu próprio papel enquanto psicopedagoga e enquanto futura profissional de tecnologia. Se antes sua atuação estava centrada na intervenção pontual junto aos estudantes dentro do seu contexto profissional, a vivência no NAPNE ampliou sua percepção sobre as múltiplas dimensões da inclusão, permitindo-lhe compreender que a transformação dos espaços educacionais ocorre tanto pela intervenção direta quanto pela produção e disseminação do conhecimento científico.

A condição de estudante de Análise e Desenvolvimento de Sistemas ampliou ainda mais essa percepção, na medida em que lhe permitiu enxergar a acessibilidade não apenas como uma dimensão pedagógica, mas também como um desafio técnico e tecnológico, relacionado ao desenvolvimento de sistemas, plataformas e materiais digitais verdadeiramente acessíveis a todos os públicos. Essa mudança de perspectiva aproxima-se do que defendem Menezes e Silva (2025) ao afirmarem que "é justamente nesse ponto que o debate sobre a efetividade dos Núcleos de Acessibilidade ganha densidade: não basta existir a estrutura, é preciso garantir que ela funcione em diálogo com a comunidade acadêmica".

Da experiência à produção do conhecimento: autonomia, divulgação científica e inclusão

Antes do ingresso no projeto, a elaboração de artigos, resumos e trabalhos para eventos científicos constituía um desafio; a experiência no NAPNE, por sua vez, proporcionou acompanhamento, orientação metodológica e estímulo para que a bolsista passasse a participar também dos espaços de produção e socialização do conhecimento.

Essa mudança materializou-se em diferentes experiências acadêmicas ao longo da bolsa. Em parceria com o professor Leonardo Ribeiro de Barros, Alissa Garcia Moreira elaborou o resumo simples *O papel da pesquisa na consolidação da educação inclusiva em instituições técnicas*, apresentado no I Seminário de Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)[8]. Também foi coautora, juntamente com o professor Leonardo Ribeiro de Barros, do trabalho *Plano Educacional Individualizado em contextos federal e municipal de ensino*, apresentado no XII SEPEMO e posteriormente publicado na revista *Educamazônia*, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)[9]. No XI Encontro dos NAPNEs, participou ainda da apresentação do trabalho *Entre Desafios e Conquistas: Os Encontros dos NAPNEs como Espaços de Formação e Ação Inclusiva no IFCE*, produzido também em parceria com o professor Leonardo Ribeiro de Barros[10]. (Figura 1)

O **XI Encontro dos NAPNEs** configurou-se, particularmente, como um marco nesse percurso, não apenas pela oportunidade de apresentar uma produção desenvolvida durante a bolsa, mas também pelo desenvolvimento de sua autonomia pessoal. A participação no evento envolveu sua primeira viagem realizada de forma independente para representar institucionalmente os discentes do Campus Boa Viagem e do NAPNE. O contato com pesquisadores, docentes e profissionais vinculados aos NAPNEs de diferentes regiões do país possibilitou-lhe conhecer distintas realidades da educação inclusiva brasileira e ampliar sua compreensão sobre os desafios enfrentados pelas instituições. Essa experiência contribuiu para fortalecer a percepção de que a atuação psicopedagógica precisa estar articulada às políticas públicas de inclusão e de que sua formação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas também pode ser mobilizada em favor dessa mesma finalidade. Mais do que um espaço de apresentação de trabalhos, o encontro constituiu, portanto, uma experiência de formação e autonomia.

8 Para acesso ao trabalho *O papel da pesquisa na consolidação da educação inclusiva em instituições técnicas*, apresentado no I Seminário de Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), consultar os anais do evento. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/seiUEMS/article/view/11068/10012. Acesso em: 14 ago. 2026.

9 Para acesso ao trabalho *Plano Educacional Individualizado em contextos federal e municipal de ensino*, publicado na revista Educamazônia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), consultar a página da publicação. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/19076. Acesso em: 14 ago. 2026.

10 Os Anais do XI Encontro dos NAPNEs, no qual foi apresentado o trabalho *Entre Desafios e Conquistas: Os Encontros dos NAPNEs como Espaços de Formação e Ação Inclusiva no IFCE*, ainda não foram publicados por ocasião da escrita deste capítulo de livro. O trabalho poderá ser consultado nos anais do evento quando disponibilizados.

Figura 1 – Apresentação de Trabalho no XI Encontro dos NAPNES



Fonte: dos próprios autores (2025).

A dimensão interdisciplinar da bolsa também se expressou nas atividades de comunicação institucional desenvolvidas pela estudante. A elaboração de cards informativos e vídeos em formato *reels* para as redes sociais do NAPNE-BVG exigiu a adaptação de conteúdos relacionados à acessibilidade e à inclusão para uma linguagem acessível à comunidade, ao mesmo tempo em que mobilizou conhecimentos e habilidades associados à sua formação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, especialmente aqueles relacionados à produção e à edição de conteúdos digitais. (Figuras 2 e 3) Nesse sentido, a divulgação das ações do núcleo, incluindo aquelas relacionadas ao XI Encontro dos NAPNEs, constituiu não apenas uma estratégia de comunicação institucional, mas também uma forma de ampliar o alcance social das discussões sobre acessibilidade e inclusão. A experiência permitiu, assim, que a estudante percebesse a tecnologia como instrumento potencial de democratização da informação e de fortalecimento das práticas inclusivas.

Figuras 2, 3 e 4 - Cards dos reels postados no Instagram do NAPNE-BVG divulgando o XI Encontro dos NAPNEs[11]



Fonte: Instagram do NAPNE do IFCE Boa Viagem (2025).

Como culminância das experiências vivenciadas ao longo da vigência do projeto e da bolsa, a estudante também assumiu papel de destaque nas atividades do Universo IFCE 2025, realizado entre os dias 15 e 17 de dezembro de 2025. Na programação, o NAPNE-BVG participou por meio de uma ação curricularizada vinculada à disciplina de Tecnologias Assistivas, fortalecendo o diálogo entre formação tecnológica, acessibilidade e inclusão. Nesse contexto, Alissa Garcia Moreira, então bolsista do NAPNE-BVG e discente do terceiro semestre do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, participou da sessão Relatos de Experiências sobre Políticas Educacionais, realizada em 15 de dezembro, na qual compartilhou seu depoimento sobre a experiência de atuação no núcleo e as aprendizagens construídas durante a bolsa. Sua participação representou uma oportunidade de refletir publicamente sobre o percurso desenvolvido ao longo do projeto e sobre as contribuições da extensão para sua formação acadêmica e profissional.[12] (Figura 5)

11 As Figuras 2 e 3 apresentam cards de *reels* publicados no perfil oficial do NAPNE-BVG no Instagram para divulgação do XI Encontro dos NAPNEs. Disponíveis em: https://www.instagram.com/p/DPOpWcPgNyX/, https://www.instagram.com/p/DO_QAYmjFYd/ e https://www.instagram.com/p/DQEnoN2gOmj/. Acesso em: 14 ago. 2026.

12 Para assistir a um trecho de sua fala, o vídeo encontra-se disponível em: https://www.instagram.com/p/DSXieuvAG9e/. Acesso em: 14 ago. 2026.

Figura 5 – Participação no UNIVERSO IFCE do campus Boa Viagem, em 2025



Fonte: dos próprios autores (2025).

Ainda no Universo IFCE 2025, Alissa atuou na apresentação da sessão de lançamento do documentário *Ser-Tão Inclusivo*, produzido por estudantes do quinto semestre do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.[13] O documentário reúne entrevistas com quatro pessoas com deficiência e uma mãe atípica da região do Sertão Central, abordando suas vivências, desafios e experiências relacionadas à acessibilidade. Na sessão intitulada *Documentário Ser-Tão Inclusivo: uma reflexão sobre a vivência de pessoas do Sertão Central sobre acessibilidade,* Alissa conduziu a atividade juntamente com os discentes Paulo Victor, Maria Carolina, Williams e Maria Fernanda, dialogando com o público sobre o processo de produção do documentário, os aprendizados decorrentes da experiência e seus impactos.

Legados de sua atuação como bolsista e projetando experiências com um olhar inclusivo

A participação da bolsista Alissa Garcia evidencia a ampliação do seu protagonismo ao longo do projeto: de estudante inserida nas ações do NAPNE, passou também a atuar como mediadora e comunicadora de experiências relacionadas à inclusão, mobilizando conhecimentos de sua formação

13 Para assistir na íntegra o documentário, o vídeo está disponível em: https://www.instagram.com/p/DVgytr2jRb6/. Acesso: 14 ago. 2026.

tecnológica em diálogo com as discussões sobre acessibilidade. Nesse sentido, a experiência de encerramento da bolsa sintetiza o caráter interdisciplinar de seu percurso, no qual extensão, tecnologia, comunicação, formação acadêmica e inclusão passaram a constituir dimensões articuladas de sua atuação.

Essa trajetória dialoga com a concepção freireana de educação, segundo a qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996). A experiência da bolsista no NAPNE pode ser compreendida justamente a partir dessa perspectiva: mais do que receber conteúdos sobre inclusão e acessibilidade, Alissa encontrou no núcleo condições para construir conhecimentos, desenvolver autonomia e participar de processos concretos de produção e socialização científica.

A articulação entre sua formação em Psicopedagogia, sua formação tecnológica e as experiências proporcionadas pela extensão e pesquisa, dimensões em que sua participação foi mais presente, contribuiu para uma compreensão mais ampla da inclusão, não apenas como intervenção junto aos estudantes, mas como compromisso ético, político, pedagógico e tecnológico que também se fortalece pela pesquisa e pela circulação do conhecimento.

A trajetória da bolsista permite, assim, retomar a reflexão apresentada no início deste capítulo. Se Cardoso et al. (2026) apontam a necessidade de aprofundar as discussões acerca dos impactos das políticas públicas de inclusão no contexto da educação superior, a experiência relatada demonstra uma possibilidade concreta desse aprofundamento: a aproximação entre políticas institucionais, extensão, formação acadêmica e experiências vivenciadas no cotidiano do ensino. Ao integrar sua formação em tecnologia à sua atuação como psicopedagoga e às experiências proporcionadas pelo NAPNE, a bolsista passou a compreender a inclusão como um processo que demanda não apenas ações institucionais, mas também produção de conhecimento, participação coletiva, comunicação acessível e articulação entre diferentes áreas e saberes.

É nesse sentido que os autores, ao sintetizarem os achados de sua pesquisa, oferecem uma síntese que dialoga diretamente com o percurso aqui relatado:

> Em conjunto, os trabalhos analisados apontam que os Núcleos de Acessibilidade têm cumprido um papel essencial, mas ainda insuficiente. Eles garantem a existência formal de políticas inclusivas, mas precisam ser fortalecidos como espaços de transformação [...] A resposta não virá de um único núcleo, de uma lei ou de uma tecnologia, mas do esforço coletivo em construir uma universidade que se reconheça diversa e que valorize a diferença como condição para o conhecimento (MENEZES; SILVA, 2025).

Essa afirmação encontra ressonância direta na experiência da bolsista, cuja trajetória exemplifica o que os autores denominam "espaço de transformação": um núcleo que gradativamente vem disputando espaços institucionais e

reivindicando constantes ações de acessibilidade, revelou-se capaz de qualificar uma prática profissional, ampliar uma visão de mundo e inserir uma estudante de tecnologia na produção científica sobre inclusão. Ao mesmo tempo, o relato reforça a advertência dos autores de que essa efetividade não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de bolsistas ou de núcleos isolados, mas precisa ser sustentada por um compromisso institucional mais amplo, capaz de garantir formação continuada, recursos adequados e articulação permanente entre diferentes setores e áreas do conhecimento da universidade. Como bem sintetizam Menezes e Silva (2025), a resposta a esse desafio depende de um esforço coletivo, capaz de construir uma universidade que se reconheça diversa e que valorize a diferença como condição para a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, A. B. *et al*. Políticas públicas de inclusão e acessibilidade no ensino superior: avanços e desafios para a participação das pessoas com deficiência nas universidades federais brasileiras. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1-25, 2026. ISSN: 2965-6672.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 340, de 2025.** Regulamento dos Procedimentos para Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2025.

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

MENEZES, Valder Rodrigues de; SILVA, Rafael Soares. O papel dos núcleos de acessibilidade no ensino superior: desafios e perspectivas na garantia da inclusão educacional. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 18, n. 10, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.10-066.

CLASSIFICADORES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) ADULTOS(AS): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Antonio Igor Sousa Silva[1]
Levi Rodrigues Ribeiro[2]
Cauê Jucá Ferreira Marques[3]

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir trata-se de um relato de experiência de extensão curricularizada ocorrida no componente curricular Estudos Surdos II do curso de Licenciatura em Letras-Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Acopiara, durante o semestre 2025.2. O referido componente tem entre seus objetivos "Compreender a escola, a família, a associação de surdos, a comunidade surda e a universidade como marcas surdas constituintes da cultura e da diferença surda na contemporaneidade".

O componente conta, ainda, com atividades de extensão curricularizada. Nesse sentido, objetivamos desenvolver trabalhos voltados para o público externo, nesse caso, a comunidade surda acopiarense. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, a disciplina Estudos Surdos II contempla uma atividade de extensão inserida em suas metodologias de ensino, promovendo a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na disciplina e a prática junto à comunidade (IFCE, 2023). O público-alvo da oficina foi composto por estudantes do projeto "Minha Língua é Libras", desenvolvido pelo Centro de Libras do IFCE *campus* Acopiara (CLIF-ACO).

1 Estudante de Licenciatura em Letras-Libras – IFCE *campus* Acopiara. igor.sousa16@aluno.ifce.edu.br.

2 Estudante de Licenciatura em Letras-Libras – IFCE *campus* Acopiara. levi.rodrigues08@aluno.ifce.edu.br.

3 Professor de Libras – IFCE *campus* Acopiara. caue.juca@ifce.edu.br

A atividade extensionista

O "Minha Língua é Libras" é um projeto de extensão desenvolvido pelo IFCE *campus* Acopiara que tem como objetivo fazer uma busca ativa e levantamento quantitativo de surdos(as) da região de Acopiara-CE que não tiveram acesso à Libras e/ou que tiveram pouco contato com a língua ao longo da vida.

O projeto visa oferecer à comunidade surda a oportunidade de ter acesso a espaços educacionais, bem como à sua língua natural. De acordo com Cruz, Araújo e Pinho (2026)

> "O IFCE campus Acopiara desde 2021 faz uma busca ativa para alcançar as pessoas surdas da cidade e trazê-la para os espaços da instituição a fim de ensinar sua Língua materna, a Libras. Para este trabalho, contamos com uma equipe de 5 professores, dos quais um é surdo, e 5 intérpretes. Ofertamos curso de Libras como L1 para 14 surdos que conseguimos convencê-los a estudar. O grupo se encontrava na faixa etária de 8 a 45 anos". (Cruz; Araújo; Pinho, 2026, p. 57).

Sabendo deste desafio, surgiu a ideia da oficina de Libras, que teve como ponto central o uso de classificadores. Segundo Quadros, Machado e Silva (2025, p. 72)

> Os classificadores nas línguas de sinais configuram uma parte do léxico que parece ser mais flexível, uma vez que apresentam um componente icônico que ajusta o sinal a cada contexto de produção. O que integraria o léxico em relação aos classificadores seria a configuração de mão classificadora que envolve entidades como pessoas, animais, partes do corpo que representam tais entidades.

Tendo em vista que se trata de uma oficina desenvolvida no âmbito de um componente curricular, mas voltada à comunidade externa, trata-se de uma atividade de curricularização da extensão, que é, por conceito, "a inserção de atividades de extensão na formação do estudante, como componente curricular obrigatório, para a integralização do curso de graduação no qual esteja matriculado e, facultativo, para os cursos técnicos e de pós-graduação, no IFCE" (IFCE, 2023, p. 13).

Através dos classificadores, tínhamos como objetivo lhes mostrar que, mesmo não sabendo os sinais aplicáveis a determinados contextos, era possível expressar ideias através dessas estruturas. Na seção que segue, apresentaremos as atividades desenvolvidas na oficina.

Atividades desenvolvidas

A oficina ocorreu no dia 04 de dezembro de 2025, no período da tarde, com duração de duas horas, sendo organizada em duas etapas. No primeiro momento, foram abordados os classificadores em Libras relacionados a animais; no segundo, foi realizada uma atividade de produção de ilustrações de animais.

Considerando que grande parte dos(as) alunos(as) participantes do projeto ainda não apresentava plena fluência em Libras, sendo poucos(as) aqueles(as) que possuíam um vocabulário mais amplo na língua, o ensino dos classificadores teve como objetivo possibilitar que os participantes percebessem as diversas formas de expressão e comunicação proporcionadas por esses recursos linguísticos. Dessa maneira, buscamos reduzir a dependência exclusiva do vocabulário em Libras que os alunos ainda não dominavam plenamente, apresentando os classificadores como uma possibilidade de ampliar suas estratégias de comunicação.

Para apresentar essa possibilidade, utilizamos ilustrações de animais como recurso didático para a prática dos classificadores com os participantes do projeto. A partir das imagens, os alunos foram estimulados a observar as características dos animais e a representá-las por meio de classificadores, explorando movimentos, formas e características corporais.

Na segunda etapa, foi realizada uma atividade de produção de ilustrações de animais. Nessa proposta, foram apresentados sinais relacionados às cores, associando-os às diferentes partes do corpo dos animais representados. O objetivo foi favorecer a associação entre o sinal e seu respectivo significado, utilizando a ilustração como suporte visual para a aprendizagem e a ampliação do vocabulário em Libras.

A metodologia utilizada teve como base as metodologias ativas, que

> "representam uma abordagem pedagógica que desloca o estudante da posição de mero receptor de informações para a de protagonista da aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno participa ativamente da construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador do processo educativo" (Souza; Silva; Silva, 2025. p. 12).

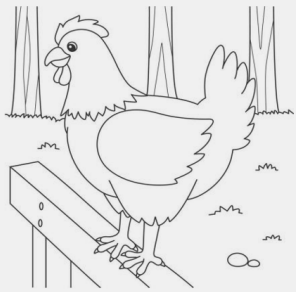
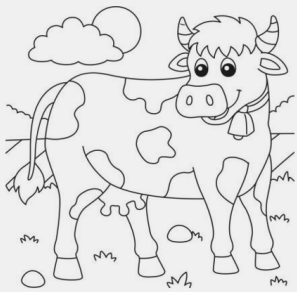
A seguir, apresentaremos, a título de exemplificação, as imagens utilizadas nos dois momentos da oficina.

Quadro 1 – Imagens (Primeiro momento)

IMAGEM 1	IMAGEM 2	IMAGEM 3
		

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de pesquisa direta no Google Imagens.

Quadro 2 – Imagens (Segundo momento)

IMAGEM 1	IMAGEM 2	IMAGEM 3
		

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de pesquisa direta no Google Imagens.

Ao iniciarmos a primeira etapa da oficina, os alunos que eram convidados a se posicionar à frente do grupo demonstraram certa timidez. Essa reação pode ser compreendida, considerando que a produção de classificadores exige uma descrição precisa das características e dos eventos relacionados ao objeto representado.

Como alguns(as) alunos(as) nunca haviam tido contato com informações acerca do funcionamento e do significado desse recurso linguístico, acabavam associando a produção dos classificadores a uma espécie de "imitação" dos animais. Essa compreensão inicial, embora não correspondesse à função linguística dos classificadores, fazia com que alguns participantes se sentissem inseguros ou envergonhados ao realizar a atividade diante dos demais colegas.

Ao longo da oficina, entretanto, buscamos esclarecer que os classificadores não consistiam simplesmente em imitações, mas em recursos linguísticos que possibilitam representar características, formas, movimentos e ações de maneira

visual e espacial. Isso porque "Os sinais classificadores, descritivos visuais ou descritivos imagéticos, não estão listados no léxico, pois são compostos de morfemas combinados segundo cada evento ou objeto descrito" (Quadros, 2019, p. 84).

Para desconstruir a ideia de que os classificadores seriam apenas uma forma de imitação, apresentamos exemplos de diferentes situações do cotidiano, demonstrando que esses recursos possibilitam descrever acontecimentos, movimentos e características de forma visual e espacial.

Após a participação dos alunos na atividade, surgiram outras dificuldades. Embora tenham demonstrado bom desempenho na produção dos classificadores, alguns participantes não reconheceram determinados animais apresentados. Um exemplo ocorreu com o tatu: inicialmente, alguns alunos não conseguiram identificar a ilustração. Convidamos outro aluno, que conhecia o animal, para realizar a representação por meio do classificador. Após sua apresentação, parte da turma reconheceu o animal e realizou o sinal correspondente; todavia, alguns continuaram sem identificá-lo, mesmo diante da imagem.

Esse episódio ocorreu principalmente entre alunos com pouco ou nenhum contato prévio com a Libras e com faixa etária mais avançada. O desconhecimento do sinal era esperado, mas o fato de alguns não reconhecerem o próprio animal possibilitou uma reflexão sobre a privação linguística, evidenciando como o acesso limitado à língua pode também interferir nas oportunidades de construção e ampliação de conhecimentos sobre o mundo. Acerca dessa questão, Quadros, Machado e Silva (2025, p. 183) mencionam que "a diferença entre a aquisição da Linguagem entre um bebê ouvinte e um bebê surdo, em que 90% dos bebês surdos nascem em famílias de ouvintes não sinalizantes, dificilmente tendo acesso aos inputs linguísticos necessários para a aquisição da linguagem".

Ter em mente tal questão é de grande valia para pensar abordagens e estratégias de ensino para esse público, pois a aquisição tardia da linguagem não dificulta apenas na aquisição da língua, mas também em outras áreas da vida do ser humano, como a intercomunicação social e semanticidade. De acordo com Bechara (2009, p.28), "a linguagem é sempre um estar no mundo com os outros, não como um indivíduo particular, mas como parte do todo social, de uma comunidade".

O desconhecimento de um animal presente no contexto sociocultural dos participantes, associado ao conhecimento demonstrado pelos demais alunos e à ausência de uma aquisição plena da Libras implica em aspectos relacionados à privação linguística e social. Para Bechara (2009), a linguagem constitui uma forma de estar no mundo com os outros e apresenta, entre suas dimensões, a semanticidade, segundo a qual "cada forma corresponde um

conteúdo significativo, já que na linguagem tudo significa". Nesse sentido, durante a atividade, percebemos diferentes níveis de acesso linguístico e de construção de significados.

No segundo momento da oficina, voltado à produção de ilustrações, observamos maior participação dos alunos, possivelmente por se tratar de uma atividade com menor exposição individual. A proposta consistiu em relacionar os sinais das cores em Libras às respectivas cores e às partes do corpo dos animais representados nas ilustrações. Para isso, disponibilizamos lápis de cor e giz de cera, enquanto apresentávamos os sinais das cores e indicávamos, na imagem projetada, as partes do corpo que deveriam ser coloridas.

Apesar da aparente simplicidade da atividade, os alunos com menor vocabulário em Libras apresentaram dificuldades na associação entre sinal, cor e parte do corpo do animal. Para auxiliá-los, utilizamos estratégias graduais, inicialmente apresentando o sinal da cor juntamente com o lápis correspondente e indicando o local da imagem. Buscamos evitar realizar a ação diretamente na folha do aluno, preservando sua autonomia durante a atividade.

Os resultados mostraram diferentes níveis de assimilação. Parte dos alunos conseguiu compreender a relação entre o sinal e seu significado e, posteriormente, passou a realizar a atividade apenas com o sinal da cor e o apontamento da parte correspondente do animal. Outros, contudo, continuaram apresentando dificuldades, utilizando cores aleatórias nas ilustrações.

Esses resultados reforçaram que, mesmo em uma atividade aparentemente simples, o domínio do vocabulário em Libras interfere diretamente na capacidade de estabelecer relações entre sinais, objetos, cores e seus respectivos significados. Ainda assim, a utilização de estratégias visuais e práticas permitiu atender ao objetivo da oficina de favorecer a aprendizagem de alunos em diferentes níveis de aquisição da língua.

DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida no projeto de extensão "Minha Língua é Libras", vinculado à disciplina de Estudos Surdos II, possibilitou aproximar as discussões teóricas realizadas em sala de aula da realidade vivenciada por surdos adultos. A oficina nos permitiu observar aspectos relacionados à aquisição da linguagem, à privação linguística e às diferentes trajetórias de acesso à Libras. Muitos surdos nascem em famílias ouvintes, nas quais predomina a língua oral-auditiva, a qual nem sempre conseguem ter acesso de forma plena, e, simultaneamente, podem não receber estímulos suficientes em uma língua de sinais acessível.

Imagem 1 – Desenvolvimento da Oficina



Fonte: acervo pessoal.

Essa realidade torna-se ainda mais complexa quando consideramos que os participantes da oficina eram adultos, com idades entre 18 e 45 anos, e apresentavam diferentes níveis de aquisição da Libras. Embora a discussão sobre uma possível idade crítica para a aquisição da linguagem, fundamentada na maturação cerebral seja relevante, Santana (2015) destaca a importância dos estímulos ambientais e da neuroplasticidade, compreendendo o cérebro como dinâmico e capaz de reorganização ao longo da vida. Assim, a ausência de experiências linguísticas adequadas não deve ser compreendida como uma impossibilidade definitiva de aprendizagem, mas como um fator que pode tornar esse processo mais complexo.

Nesse sentido, o ensino dos classificadores foi pensado como uma possibilidade de ampliar as formas de expressão, comunicação e interação dos participantes, considerando seus diferentes percursos linguísticos. A experiência também evidenciou que ensinar adultos não significa reproduzir estratégias utilizadas com crianças, uma vez que os sujeitos apresentam histórias, conhecimentos e experiências distintas. Como destaca Catelli Jr. (2024), a educação de jovens e adultos é marcada pela diversidade de trajetórias e experiências de vida.

Essa diversidade esteve presente durante toda a oficina: enquanto alguns participantes reconheceram o tatu e conseguiram produzir seu classificador, outros desconheciam tanto o animal quanto o sinal; da mesma forma, alguns conseguiram estabelecer a relação entre os sinais de cores e seus significados, enquanto outros apresentaram dificuldades. Essas situações demonstraram que os processos de aprendizagem não são homogêneos e que as experiências linguísticas e sociais anteriores interferem diretamente nesse processo. Desse

modo, a experiência reforçou a importância de utilizar diferentes estratégias pedagógicas e recursos visuais, considerando as necessidades e os conhecimentos prévios de cada participante.

CONCLUSÃO

A experiência vivenciada neste projeto de extensão constituiu um momento muito enriquecedor e essencial para nós, estudantes de Letras-Libras. O contato com o público surdo e suas demandas é fundamental para a formação docente, pois possibilita vivenciar situações que ultrapassam as discussões teóricas desenvolvidas em sala de aula. A realização da oficina proporcionou um aprendizado para além da leitura e da discussão das teorias trabalhadas na disciplina de Estudos Surdos II.

Estar presente em uma situação prática também nos mostrou que nem toda estratégia pedagógica funciona igualmente para todos os alunos. Mesmo considerando as particularidades do público, a ausência de uma aquisição plena da Libras e os conhecimentos teóricos sobre as demandas educacionais dos surdos, as estratégias utilizadas apresentaram diferentes resultados entre os participantes. Isso evidenciou que o planejamento e o conhecimento teórico são essenciais para a preparação docente, mas não garantem, por si só, resultados uniformes.

Vivenciar esses momentos é fundamental para compreender as necessidades dos alunos para além das teorias estudadas, reconhecendo a importância de adaptar estratégias, buscar novas abordagens e manter um processo contínuo de estudo e reflexão crítica sobre a prática. A experiência nos mostrou que a atuação docente exige flexibilidade e sensibilidade diante das diferentes demandas que podem surgir no processo de ensino e aprendizagem de Libras como L1.

REFERÊNCIAS

QUADROS, Ronice Müller de; MACHADO, Rodrigo Nogueira; SILVA, Jair Barbosa da. **Introdução ao estudo da Libras.** São Paulo: Contexto, 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019. (Linguística para o ensino superior, vol. 5).

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SOUZA, Ligiane Oliveira dos Santos; SILVA, Nilce Santos da; SILVA, Rozemeire Pinheiro da. Metodologias ativas: conceito e contextualização. *In*: SOUZA, Ligiane Oliveira dos Santos; SILVA, Nilce Santos da; SILVA, Rozemeire Pinheiro da (org.). **A eficácia das metodologias ativas no ensino aprendizagem.** Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2025. p. 12–14.

CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos**: das concepções à sala de aula. São Paulo: Contexto, 2024.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Libras.** Acopiara: IFCE, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Guia de curricularização das atividades de extensão nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação do IFCE.** 3. ed. Fortaleza: IFCE, 2023.

CRUZ, Raquece Mota Honório; RIBEIRO, Vanessa Guedes (Org.). **Sinais do sertão**: a Libras na educação e cultura de Acopiara. Itapiranga: Schreiben, 2026.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE) *CAMPUS* IGUATU: O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS TÁTEIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Francisco Nataniel Batista de Albuquerque[1]
Raile Mota de Moura[2]
José Ricardo Mota[3]

1. INTRODUÇÃO

O acesso à educação tem sido ampliado de forma significativa nas instituições de ensino básico e superior, possibilitando o ingresso de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, mesmo diante dos desafios historicamente enfrentados por professores e, sobretudo, pelos próprios estudantes, no processo de construção e consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, torna-se fundamental o desenvolvimento de políticas educacionais, formação docente inicial e continuada, recursos e práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem de todos em condições de equidade.

Nesse processo, as políticas públicas educacionais atuam como propulsoras da inserção de pessoas com deficiência nos ambientes de ensino, visando à garantia de seus direitos. Dentre os marcos legais, destaca-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

1 Professor titular do curso de Geografia do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEO-UVA). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8588-2740, nataniel.albuquerque@ifce.edu.br.

2 Licenciada em Geografia pelo IFCE *campus* Iguatu e mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEO-UVA). ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8535-0572, railemota2003@gmail.com.

3 Técnico em Assuntos Educacionais e coordenador do NAPNE/ IFCE *campus* Iguatu. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Profept) pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). mota.jose@ifce.edu.br.

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, destaca-se o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), proposto pelo Ministério da Educação por meio da extinta Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que institucionalizou a criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

Nesse contexto, o público-alvo da nossa discussão é constituído por estudantes com deficiência visual nos cursos de licenciatura em Geografia tentando compreender suas demandas estruturais, curriculares, comunicacionais e atitudinais, as quais permeiam sua inserção no ambiente educacional e profissional.

No contexto da ciência geográfica, na qual a visão é tradicionalmente o principal canal de apreensão espacial, as representações bidimensionais e tridimensionais da Cartografia Tátil viabilizam a inclusão de estudantes cegos na leitura do espaço. À luz da Lei Brasileira da Inclusão, os mapas táteis, principal instrumento de análise geográfica, configuram-se como tecnologias assistivas de grande relevância ao possibilitarem a superação de barreiras comunicacionais e informacionais, entraves que dificultam ou impedem o acesso e a compreensão dos conceitos e conteúdos geográficos.

Nesse cenário de conquista de direitos e superação de barreiras, sobretudo, para os estudantes cegos, o curso de licenciatura em Geografia do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geoeducação e Ensino de Geografia (NEGGEO/CNPq), em parceria com o NAPNE Iguatu e com o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEO-UVA) vem realizando reflexões, desenvolvendo metodologias e produzindo recursos didáticos para a representação do espaço geográfico no formato tátil.

Portanto, o capítulo em pauta objetiva compartilhar as experiências com a criação da disciplina de Cartografia Escolar e Inclusiva no currículo do curso e os projetos de pesquisa e extensão que focam nas representações espaciais táteis, enquanto tecnologia assistiva de superação da barreira comunicacional na formação dos estudantes.

O capítulo estrutura-se em duas seções. A primeira seção, discute a Cartografia Tátil e as diferentes representações espaciais escolares e, a segunda, apresenta as ações de inclusão na formação docente no *campus* Iguatu, em especial, a partir da criação da disciplina de Cartografia Escolar e Inclusiva e dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos.

2. A CARTOGRAFIA TÁTIL E AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

No contexto das pessoas com deficiência visual e da utilização dos recursos táteis, é fundamental a distinção de dois grupos de usuários, as pessoas com baixa visão e as pessoas com cegueira. No caso destas últimas, também é necessário diferenciar a cegueira congênita da cegueira adquirida, uma vez que essas condições influenciam diretamente na forma como as informações são percebidas, interpretadas e compreendidas por meio do tato.

De acordo com a portaria nº 3.128 de 23 de dezembro de 2008 do Ministério da Saúde (Brasil, 2008):

> § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Enquanto a cegueira adquirida refere-se àquela que se adquire em qualquer período da vida, a cegueira congênita é aquela em que o indivíduo já nasce com a condição, ou seja, ocorre antes ou durante o nascimento (Almeida; Araújo, 2013). Essa condição rebate diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois, diferente da congênita, na adquirida, há resquícios de memória visual definida por Rodrigues, Pires e Souza (2018, p. 3) como "um tipo de memória que proporciona lembrar de uma imagem que já desapareceu do alcance dos sentidos", o que facilita a introdução de recursos e consequentemente o aprendizado por meio destes.

No processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário compreender os pilares da comunicação e da construção do conhecimento, ou seja, das linguagens a serem adotadas e as adaptações dos recursos a serem realizadas. De acordo com Tederixe e Ribeiro (2024) na ausência da visão, o ensino deve-se apoiar nos sentidos remanescentes, aqui destacamos a linguagem auditiva (habilidade para interpretar e fixar o conteúdo por meio da fala e sons) e a cinestésica-sensorial (aprendizagem por meio dos estímulos recebidos pelo tato, pelo movimento, pelas sensações e experimentações) (Fundação Mudes, 2022).

Nesse contexto, Lourenço et al. (2020) destacam que se faz necessário que "os (as) professores (as) conheçam o histórico e as causas da perda visual, o tipo, as necessidades específicas para as adaptações ao ambiente e aos recursos materiais", como: cegueira congênita e adquirida, memória visual, linguagem que alunos com deficiência visual aprendem e se possuem a alfabetização com Braille e na leitura de recursos táteis.

No tocante à alfabetização em Braille, esta "representa mais do que uma técnica de codificação tátil: trata se de um instrumento de mediação simbólica que permite ao estudante cego acessar conteúdos abstratos e construir conhecimento de forma autônoma" (Narciso; Brugnera, 2025, p. 191) logo, a ausência e/ou pouca experiência compromete a aprendizagem dos indivíduos. O mesmo ocorre quando não há contato prévio com recursos didáticos adaptados, o que, segundo Varela et al. (2024), acarreta uma série de dificuldades que vão desde conhecimentos matemáticos básicos até a própria leitura espacial.

A escrita em Braille e a diversidade de materiais empregados na confecção de recursos didáticos táteis oferecem aos estudantes a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo melhor noção de percepção espacial na vida prática e favorecendo sua orientação e mobilidade (Ribeiro; Sena, 2020). Entre os recursos que permitem representar o espaço geográfico e suas particularidades, destacam-se: mapas (bidimensionais), maquetes físicas (tridimensionais), gráficos e perfis (representações gráficas) e imagens em relevo ou imagens táteis.

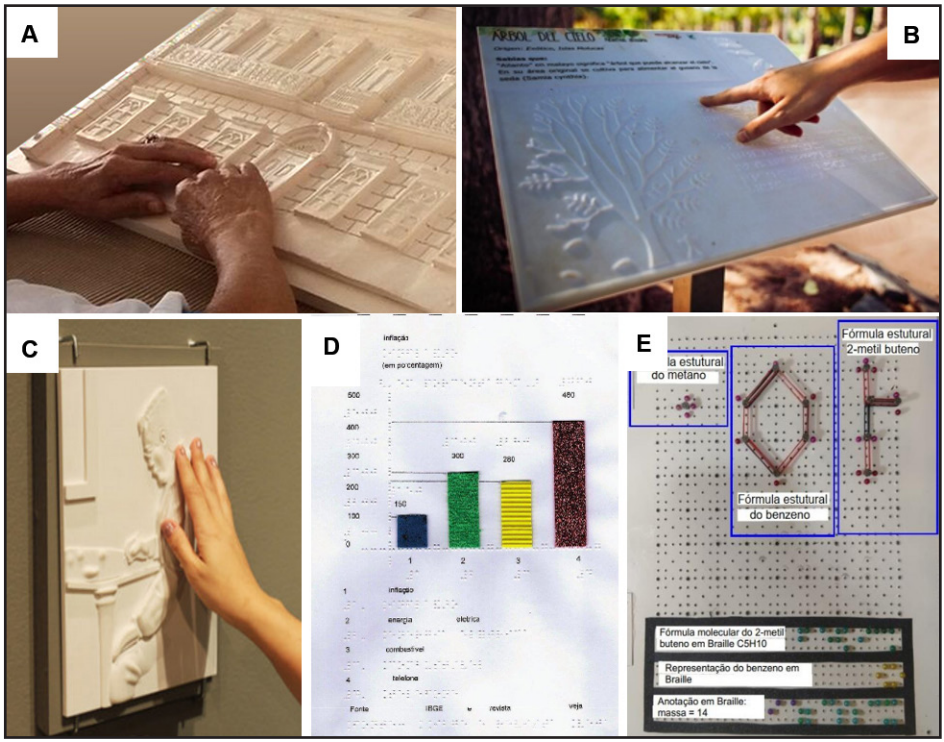
Embora esses exemplos sejam empregados de forma mais incisiva na Geografia, os recursos didáticos táteis possuem aplicações em diversas áreas do conhecimento como representações de fachadas de prédios históricos e obras de arte em alto-relevo em museus ou aulas de História e Arte, gráficos matemáticos variados, tabelas periódicas e modelos de estruturas moleculares nas aulas de Química e a fisionomia de plantas em painéis interpretativos de trilhas ecológicas ou aulas de Biologia (Figura 1).

No âmbito da Geografia, há de fato a utilização de muitos recursos para se trabalhar a representação do espaço, no entanto grande maioria apoiam-se no sentido da visão, logo ao se tratar do ensino para pessoas com deficiência visual, existe uma carência de recursos didáticos adequados, sendo assim, esta área encontra apoio teórico, metodológico e técnico na Cartografia Tátil definida por Sena e Carmo (2022, p. 133) como "uma área específica da Cartografia que se dedica à produção de representações cartográficas adaptadas às necessidades específicas de pessoas com deficiência visual".

Na Cartografia Tátil, os produtos cartográficos, em especial os mapas, possuem duas tipologias (Loch, 2008): os materiais de orientação e mobilidade urbana e os materiais táteis escolares, os quais atendem objetivos, públicos e espaços distintos.

Os mapas de orientação e mobilidade, mais especificamente, têm recebido maior atenção e demanda do mercado, por atenderem diretamente às necessidades de deslocamento e orientação de pessoas com deficiência visual em espaços urbanos, com usos em estações, praças e transportes público, apresentando representações espaciais de detalhe, muito embora não possuam escalas cartográficas definidas, na maioria das vezes.

Figura 1. Diferentes representações táteis e suas aplicações em diferentes áreas: fachada de um prédio histórico em museu (a), fisionomia de uma planta em painel interpretativo de uma trilha (b), obra de arte em museu (c), gráfico em coluna (d) e plano químico para representação de estrutura molecular (e)



[Audiodescrição: compilado de cinco fotos coloridas de diferentes representações táteis. A imagem A encontra-se na horizontal e possui a fachada de um prédio antigo, um museu, na cor branca, impresso em 3D e sendo tateado. Imagem B, fotografia horizontal da fisionomia de uma planta em um painel em relevo na cor branca. Imagem C, fotografia vertical, possui uma obra de arte na cor branca e representada em relevo, sendo exposta e tateada em um museu. Imagem D, fotografia vertical de um gráfico em barras em fundo branco, possuindo quatro barras nas cores azul, verde, amarelo e marrom. E a imagem E, fotografia vertical de um plano químico representando uma estrutura molecular, o plano possui fundo branco e predominando pontilhados na cor preta.]

Fonte: (A) Redação (2021); (B) Silva e Quiroz (2019); (C) ADVCOMM (2017); (D) Viginheski *et al*. (2014); (E) Oliveira e Oliveira (2021).

Em contrapartida, os mapas táteis escolares, voltados ao processo de ensino e aprendizagem, em especial no ensino de Geografia, ainda apresentam pouca difusão. São materiais menos produzidos, quando se comparado aos mapas de orientação e mobilidade, e quando confeccionados, concentram-se em representações de pequena escala (continentes, países, regiões), apresentando pouca produção nas escalas locais, como a municipal, limitando a compreensão espacial mais próxima da realidade cotidiana das pessoas cegas ou com baixa visão, em especial nas escolas e universidades.

Quanto às técnicas de construção, as representações espaciais táteis podem ser artesanais (de baixo custo e de fácil replicação) ou tecnológicas (com maior automação, porém dependentes de alto investimento financeiro) (Loch, 2008). Para as técnicas de elaboração artesanal temos algumas principais como as produzidas em alumínio, a colagem, porcelana fria, serigrafia e papel microcapsulado (Almeida; Carmo; Sena, 2011). Já para opções mais tecnológicas pode-se citar a máquina de vácuo e calor (*Thermoform*), as impressoras 3D e máquinas de corte à *laser*.

Para a elaboração dos mapas, alguns critérios precisam ser atendidos (Cerqueira; Ferreira, 1996) como tamanho, significação tátil, aceitação, segurança, fidelidade, facilidade de manuseio e resistência. No tocante aos elementos cartográficos dos mapas, por sua vez, inúmeras observações precisam ser alteradas ou adequadas em relação aos mapas convencionais para a leitura de estudantes cegos, permitindo a percepção tátil.

O tamanho dos mapas táteis não pode exceder o alcance dos braços para não dificultar a leitura tátil e, consequentemente, a formação de uma imagem mental por parte do leitor. Nogueira (2009) e Mello e Nascimento (2024) definem que o tamanho não deve exceder o ofício A3 (42cm x 29,7cm), enquanto Sena e Carmo (2022) sugerem o tamanho de aproximadamente 50cm x 50cm como o ideal, para mapas com a imagem e a legenda.

Quanto ao tamanho dos elementos representados, sugere-se que os modos de implantação em forma de ponto e polígono não sejam inferiores a 1 cm, essa mesma medida, deve ser a distância mínima entre os elementos representados para evitar confusão na distinção tátil dos fenômenos representados. Outro ponto importante é a quantidade e diferenciação entre as texturas utilizadas para a legenda, pois, Sena e Carmo (2022) sugerem no máximo sete texturas diferentes, para as quais segundo Jordão (2015 p. 73) afirma que "deve-se atentar não só para seus contrastes, mas levar em consideração a sensação ao toque que deve ser agradável", ou seja, optar por aquelas que ofereçam segurança e aceitação tátil.

A escala cartográfica, essencial para a compreensão da extensão dos fenômenos abordados, é representada pela escala gráfica, com elementos de no mínimo 1 cm de largura e com valores numéricos inteiros, visando facilitar a leitura e o cálculo de distância e área mediante o uso de uma régua tátil. Em virtude da escala cartográfica adotada e da concentração espacial do fenômeno no mapa, muitas vezes faz-se necessário a elaboração de um recorte ampliado ou até mesmo de outro mapa em função da dificuldade em representar e perceber a distinção dos elementos ou a necessidade de conferir maior visibilidade ao fenômeno.

Por fim, a orientação (norte geográfico) deve ser facilmente identificado para que o leitor possa compreender a localização espacial dos fenômenos no mapa. Vale ressaltar que a orientação não deve ser confundida com a posição de leitura do mapa, para a qual geralmente se adota um corte no canto superior direito (Carmo, 2010) ou uma barra/linha tracejada na parte superior do mapa (Vasconcellos, 1993).

É consenso nas propostas de padronização a inclusão de informações textuais em alfabeto Braille (Almeida et al., 2022) para usuários cegos, acompanhadas do texto em tinta para pessoas com baixa visão e videntes. Além disso, embora ainda não constitua um padrão universal, o uso de recursos sonoros acoplados aos mapas (Mello, 2018) vem ganhando espaço, ampliando a acessibilidade e tornando esses instrumentos ainda mais didáticos.

3. DA DISCIPLINA DE CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA AO PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO "GEOGRAFIA TÁTIL DO CEARÁ" NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de licenciatura em Geografia do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu ocorreu a partir de uma profusão de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, buscando a superação de barreiras curriculares e de comunicação, com a criação da disciplina optativa Cartografia Escolar e Inclusiva (Albuquerque; Moura, 2025), pioneira no estado do Ceará e uma das primeiras do país, além da produção de recursos didáticos táteis bidimensionais e tridimensionais, em especial, os mapas escolares.

Entre os principais desafios da disciplina está a proposição de metodologias e a construção de recursos didáticos que mobilizem as linguagens cinestésico-sensorial e lógico-matemática, por meio da linguagem cartográfica, para além da linguagem textual-auditiva, esta última mais difundida entre os estudantes cegos por meio do sistema Braille, leitores de tela (*softwares*) e audiolivros, permitindo assim, a compreensão do conteúdo representado cartograficamente e seus significados espaciais e geográficos.

No primeiro grupo de recursos didáticos produzidos no âmbito da disciplina e do projeto de pesquisa estão as representações espaciais que relacionam objetos no plano bidimensional na perspectiva frontal e de topo para compreensão da relação entre os objetos/fenômenos e sua representação cartográfica, a partir de exemplos comuns do cotidiano como elementos da natureza (árvore e cachorro) e objetos (copo, garrafa e guarda-chuva) (Figura 2ab).

Figura 2. Diferentes representações cartográficas: vista frontal (a) e de topo (b) de um guarda-chuva na escala 1:5 e representação bidimensional e tridimensional de um bairro (c)



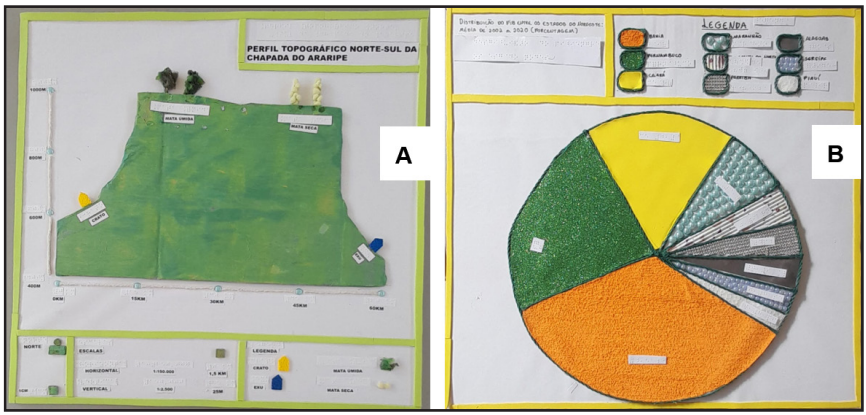
[Audiodescrição: Compilado de três imagens verticais coloridas. Imagem (A) fotografia da representação da visão frontal de um guarda-chuva com fundo de cor branca. O objeto está na cor vermelha, branca e com detalhes em rosa e o cabo aparece na cor bege. Imagem (B) representação da visão de topo do mesmo guarda-chuva. Imagem (C) mapa em alto relevo e uma maquete da mesma área em 3D (40 x 30 cm cada), ambas em fundo branco e com materiais de palito de picolé, tampas e caixas pequenas, representando arruamentos, casas, prédios e árvores, formando assim um ambiente urbano.]

Fonte: Autores (2026).

Uma outra atividade realizada neste grupo de produção de recursos e habilidades espaciais, foi a representação bidimensional e tridimensional de fenômenos da realidade, um dos grandes desafios no processo de leitura e representação cartográfica para estudantes videntes e cegos, a partir de uma composição de elementos genéricos de um espaço geográfico na escala da cidade e de bairro (Figura 2c).

O segundo grupo de recursos didáticos táteis são as representações espaciais para a sistematização de dados quantitativos e a relação entre altitudes e distâncias lineares por meio de perfis topográficos (Figura 3a), permitindo o diálogo com diversas disciplinas do currículo acadêmico por meio das mais diferentes temáticas, a partir da utilização de diferentes tipos de gráficos, como coluna, barra, pizza e perfil topográfico (Figura 3b), essenciais para a construção da linguagem lógico-matemática e, consequentemente, do pensamento espacial.

Figura 3. Representações espaciais táteis: perfil topográfico N-S da Chapada do Araripe (a) e gráfico em pizza do PIB dos estados do Nordeste (b)



[Audiodescrição: duas imagens verticais e coloridas de representações espaciais táteis. Imagem (A) perfil topográfico tátil de formato quadrado (50 x 50 cm), e fundo branco, com uma moldura em E.V.A. na cor verde, contornando toda a área do mapa e mais quatro caixas contendo os elementos essenciais com informações em tinta e braille. No centro a representação da Chapada do Araripe, na cor verde, com representação de vegetações e as cidades de Crato e Exu. Imagem (B) gráfico pizza tátil, no mesmo formato e tamanho do anterior, fundo branco, com uma moldura em E.V.A. na cor amarela, o gráfico possui nove repartições condizentes aos nove estados do Nordeste, diferenciados por tamanho e texturas.]

Fonte: Autores (2026).

No terceiro grupo de recursos didáticos táteis estão as representações espaciais tridimensionais, também conhecidas como maquetes táteis (Figura 4), as quais traduzem elementos visuais e espaciais complexos em texturas, formas e volumes perceptíveis pelo tato, portanto, essenciais para os estudantes cegos.

Figura 4. Representações espaciais táteis tridimensionais: maquete topográfica de uma elevação (a) e de bacia hidrográfica (b)

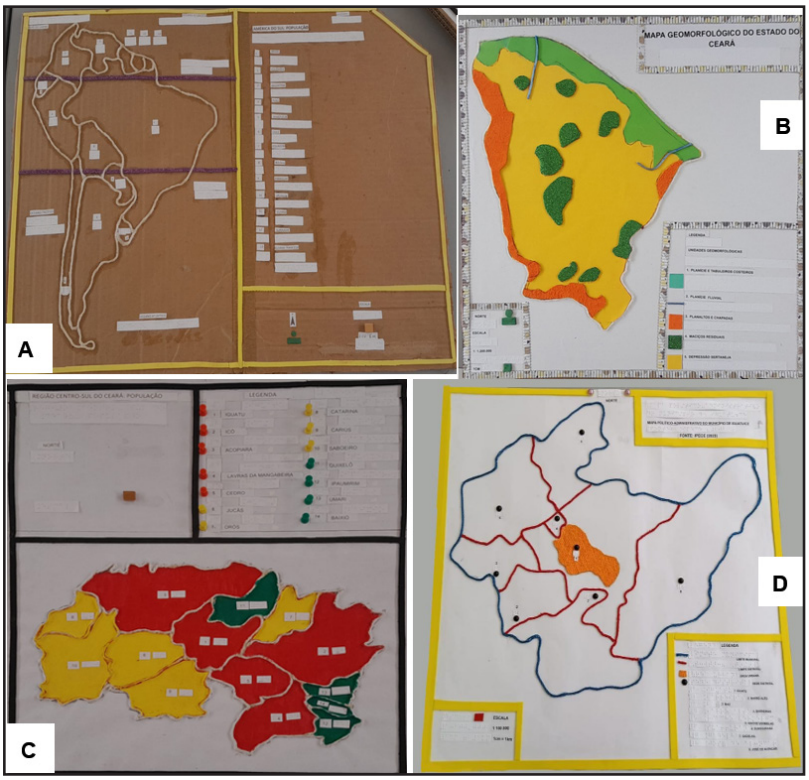


[Audiodescrição: duas imagens horizontais e coloridas. Imagem (A) (lado esquerdo): fotografia de um homem jovem com deficiência visual, sentado junto à uma mesa pequena de cor branca, manuseando uma maquete topográfica de papelão de aproximadamente 42 cm de comprimento por 30 de largura. Imagem (B) representação de uma bacia hidrográfica na cor cinza no lado direito e no lado esquerdo a legenda, ambas em fundo de papelão].

Fonte: Autores (2026).

O quarto grupo de recursos didáticos é constituído pelos mapas táteis escolares artesanais e tecnológicos, os principais meios de comunicação da linguagem cartográfica dado o potencial de articulação de diferentes informações sobre os fenômenos geográficos. Os mapas produzidos correspondem a representações espaciais táteis multiescalares, desde mapas em pequena escala, como América do Sul, Brasil, região Nordeste e estado do Ceará, até mapas de escalas intermediárias, como a região de planejamento do Centro-Sul do Ceará e o município de Iguatu (Figura 5).

Figura 5. Mapas táteis em diferentes escalas cartográficas: América do Sul (a), estado do Ceará (b), região de planejamento do Centro-Sul do Ceará (c) e município de Iguatu/CE (d)



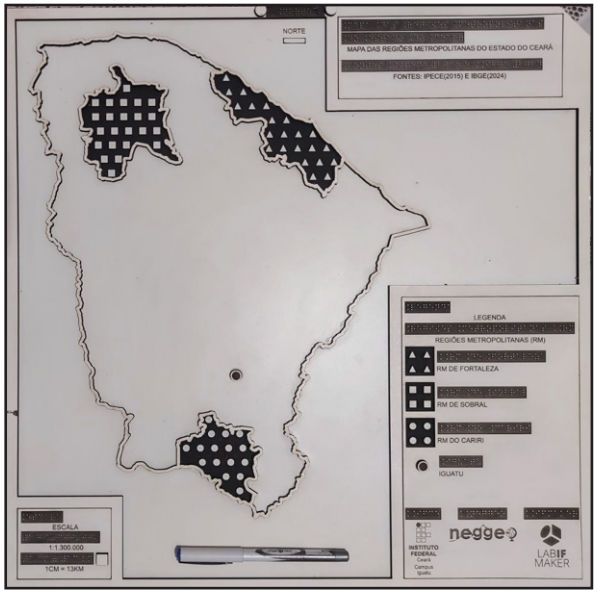
[Audiodescrição: compilado de quatro imagens verticais e coloridas de mapas táteis. Imagem (A)mapa tátil da América do Sul, em fundo de papelão e formato quadrado, com uma moldura na cor amarela, contornando toda a área do mapa e mais duas caixas no lado direito, contendo os elementos essenciais. Imagem (B) mapa tátil do estado do Ceará, no formato quadrado, e fundo branco, com uma moldura nas cores branca e bege, contornando toda a área do mapa e mais três caixas com os elementos essenciais. Imagem (C) mapa tátil da região de planejamento do Centro-Sul do Ceará, no formato quadrado, fundo branco, com uma moldura na cor preta, contornando o mapa e mais duas caixas com os elementos essenciais. Imagem (D) mapa tátil do município de Iguatu-CE, no formato quadrado, fundo branco molduras na cor amarela.]

Fonte: Autores (2026).

A elaboração de mapas de múltiplas escalas espaciais tem por objetivo a compreensão da complexidade e das particularidades da representação dos fenômenos geográficos e suas manifestações em ponto, linha e polígono em áreas de diferentes tamanhos, com padronização ou sem grandes variações no tamanho físico do mapa.

Outro aspecto importante na elaboração dos mapas táteis é o exercício teórico-prático de pensar a representação dos elementos cartográficos obrigatórios de um mapa como título, legenda, escala, orientação, fonte, entre outros, na interface Geografia, Cartografia e Educação Inclusiva, obedecendo às normas técnicas da Cartografia enquanto campo do conhecimento geográfico e as demandas e anseios da comunidade de pessoas com deficiência visual e suas diferentes formas de perceber e interpretar o espaço geográfico.

Figura 6. Mapa tátil tecnológico do estado do Ceará proposto pelo NEGGEO/IFCE



[Audiodescrição: Imagem vertical e colorida do mapa tátil tecnológico do estado do Ceará, confeccionado em MDF e proposto pelo NEGGEO/IFCE, com dimensões de 50 × 50 cm. O mapa apresenta título, fonte, legenda, escala e orientação cartográfica. O fundo e as molduras são brancos, enquanto as informações em Braille e em tinta, assim como os elementos referentes à temática representada, estão nas cores preta e cinza.].

Fonte: Autores (2026).

Como produto resultante da sistematização de anos de pesquisas de diferentes níveis (graduação, mestrado e doutorado) desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa e dos parceiros diretamente envolvidos, trilham-se caminhos por meio do projeto de pesquisa "Geografia Tátil do Ceará" para a proposição de uma metodologia de padronização de elaboração do mapa tátil do estado do

Ceará, além dos primeiros testes na elaboração de mapas tecnológicos por meio da técnica de controle numérico computadorizado (CNC) na máquina de corte a *laser* elaborado em *medium density fiberboard (MDF)* em parceria do laboratório IFMaker do IFCE *campus* Iguatu (Figura 6).

A demanda por mapas táteis tecnológicos torna o processo de elaboração mais ágil e com maior nível de detalhamento e acabamento em relação ao artesanal, permitindo uma maior replicação, mas que muitas vezes pode dificultar o acesso pela falta do equipamento específico para sua construção. Por isso, o desenvolvimento tanto de mapas artesanais quanto tecnológicos, é muito mais que uma opção por um determinado método de construção, mas uma questão de ampliação da acessibilidade no plano das diferentes instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curta trajetória da inclusão de estudantes cegos a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo NEGGEO no IFCE *campus* Iguatu revelam uma caminhada com muitos avanços, a partir da interface entre políticas públicas educacionais, a inclusão de estudantes com deficiência visual, as incorporações no currículo, a formação docente inicial e as estratégias e práticas de ensino realizadas em sala de aula, a partir de um campo científico relativamente recente, a Cartografia Tátil.

No entanto, muitos desafios colocam-se à frente, em especial, a replicação dos recursos didáticos táteis em outros contextos de ensino, os quais perpassam por equipamentos, investimentos e recursos humanos capazes de massificar metodologias e produtos para alcançar os estudantes com deficiência visual e suas demandas por mapas escolares, bem como outras representações táteis demandadas por outras disciplinas escolares, como a elaboração de mapas tecnológicos de baixo custo.

Nesse contexto, a socialização das experiências e vivências aqui apresentadas visam fomentar uma discussão ainda incipiente, em especial, no âmbito do Instituto Federal do Ceará e dos NAPNEs, constituindo-se um material de apoio básico às disciplinas, além de um repertório de ideias e atividades que apresentem as lacunas, mas principalmente, a diversidade e o potencial das representações espaciais táteis na formação dos professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

ADVCOMM. **Museus abraçam a acessibilidade e criam recursos para cegos entenderem as obras de arte.** ADVComm, 17 mar. 2017. Disponível em: https://www.advcomm.com.br/museus-abracam-acessibilidade-e-criam-recursos-para-cegos-entenderem-obras-de-arte/. Acesso em: 2 ago. 2026.

ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista de; MOURA, Raile Mota de. A trajetória da Cartografia Tátil no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu. **Revista Caderno Pedagógico.** v. 22, n.11, p. 01-20. 2025.

ALMEIDA, Eduardo Augusto Monteiro; ALVES JUNIOR, Francisco Edinardo Barroso; SARMENTO, Bruna Ramalho; COSTA, Angelina Dias Leão. Metodologia para elaboração de mapas táteis: aplicação prática em campus. *In*: Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído, 9.; Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral, 10., 2022. **Anais eletrônicos [...].** São Paulo: Blucher, 2022. p. 483-499. (Blucher Design Proceedings, v. 10). Disponível em: http://dx.doi.org/10.5151/eneac2022-032. Acesso em: 27 jul. 2026.

ALMEIDA, Regina Araujo de; CARMO, Waldirene Ribeiro do; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. Técnicas inclusivas de ensino de Geografia. In: VENTURI, L. A. B. (org.). **Geografia**: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandi, 2011. cap. 16. p. 355-380.

ALMEIDA, Tamires Silva; ARAUJO, Filipe Vasconcelos. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria no 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 145, n. 251, p. 129-133, 26 dez. 2008.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia tátil escolar**: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial.** Benjamin Constant, n. 5, 1996.

FUNDAÇÃO MUDES. **Auditivo, cinestésico ou visual**: qual é o seu estilo de aprender? Rio de Janeiro: Fundação Mudes, 17 out. 2022. Disponível em: https://mudes.org.br/auditivo-cinestesico-ou-visual-qual-e-o-seu-estilo-de-aprender/. Acesso em: 23 jul. 2026.

JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. **Cartografia tátil na educação básica**: os cadernos de geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOCH, Ruth Emília Nogueira Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia.** Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008.

LOURENÇO, Erica Aparecida Garrutti de; FIDALGO, Sueli Salles; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Acessibilidade para os estudantes com deficiência visual**: orientações para o Ensino Superior. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

MELLO, Humberto Bethoven Pessoa de. **Produção e validação da caixa tátil-sonora como ferramenta educacional de tecnologia assistiva para estudantes deficientes visuais.** Niterói: UFF, 2018. 187f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense.

MELLO, Humberto Bethoven Pessoa de; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Ressignificando as representações cartográficas do Laboratório de Cartografia Tátil Escolar – LABTATE. **Revista Geoaraguaia**, 14 (Especial), 1-20. 2024.

NARCISO, Rodi; BRUGNERA, Elisângela Dias. **Ler com os dedos: caminhos da alfabetização em braille no ensino fundamental.** Missioneira, v. 27, n. 11, p. 185-197, 2025.

NOGUEIRA, Ruth Emília. Standardization of tactile maps in Brazil. *In*: INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC CONFERENCE, 24., 2009, Santiago. **Proceedings [...].** Chile: ICA: Instituto Militar do Chile, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.icaci.org/files/documents/ICC_proceedings/ICC2009/html/refer/8_1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

OLIVEIRA, Marcelo Nascimento de Morais; OLIVEIRA, Glaydson Francisco Barros de. Plano químico: elaboração de um material tátil para auxiliar no ensino de cadeias carbônicas em turmas com deficientes visuais. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 37, p. 153-171, maio/ago. 2021.

REDAÇÃO. E-book explica como criar imagens táteis para deficientes visuais. **Jornal da USP**, São Paulo, 27 maio 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/e-book-explica-como-criar-imagens-tateis-para-deficientes-visuais/. Acesso em: 2 jul. 2026.

RIBEIRO, Diego Alves; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. Uso de tecnologia em maquetes interativas como recurso inclusivo. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1–22, 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/64325. Acesso em: 28 jul. 2026.

RODRIGUES, Josimeire da Silva; PIRES, Sonia Aparecida da Silva de Lara; SOUZA, Elizandra Alves Pereira da Silva. **Aprendizagem do deficiente visual na perspectiva da neurociência.** WebArtigos, 2017. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-do-deficiente-visual-na-perspectiva-da-neurociencia/152607. Acesso em: 23 jul. 2026.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 127-144, Jul.-Dez., 2022.

SILVA, Pilar Correa; QUIROZ, Germán González. Paisaje táctil: sobre la

construcción háptica del paisaje. **Revista Cartográfica**, Ciudad de México, n. 99, p. 51-70, jul./dic. 2019.

TEDERIXE, Lisânia Cardoso; RIBEIRO, Regina Kátia Cerqueira. Métodos de ensino da orientação e mobilidade para pessoa com deficiência visual. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 42, 12 de novembro de 2024.

VARELA, Angélica Soares de Sousa; MOURA, Raile Mota de; SOUZA, André Henrique de; ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista de. Deficiência Visual e Mobilização de Princípios Geográficos para a Leitura do Relevo em Maquetes Táteis: discussões para a formação docente em Geografia. **Ensaios de Geografia.** Niterói, vol. 10, nº 23, e102309, 2024.

VASCONCELLOS, Regina de Araújo. **A Cartografia Tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. Tese de Doutorado, 2 volumes. FFLCH-USP. São Paulo. 1993.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz; FRASSON, Antonio Carlos; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 115, 120
Acessibilidade arquitetônica 57, 58, 66, 71
Acessibilidade Curricular 36, 49, 84, 86, 88, 99
Ações 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 71, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 103, 110, 115, 121
Acolhimento 34, 40, 45, 48, 59, 60, 65, 82, 83, 86
Aprendizagem 5, 7, 11, 18, 21, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 49, 50, 54, 83, 84, 86, 87, 89, 102, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 122
Arquitetônicas 12, 26, 27, 50, 52, 55, 72, 81, 85, 87, 89
Articulação 5, 6, 11, 22, 23, 27, 30, 35, 40, 41, 42, 44, 45, 50, 51, 53, 55, 57, 65, 66, 68, 85, 86, 91, 93, 98, 99, 100, 118
Atendimento Educacional Especializado (AEE) 36, 37, 44, 46, 47, 56, 62, 68
Atuação 5, 6, 7, 9, 10, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 52, 54, 57, 61, 65, 66, 68, 79, 82, 84, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 107
Autonomia 5, 10, 12, 16, 17, 19, 29, 30, 34, 41, 44, 72, 75, 85, 86, 93, 94, 98, 99, 105

B

Barreiras 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 37, 38, 44, 45, 47, 50, 52, 55, 68, 71, 72, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 110, 115
Braille 15, 16, 29, 63, 73, 79, 111, 112, 115, 119, 123

C

Cartografia Tátil 110, 112, 120, 121, 122, 123
Cidadania 11, 14, 23, 33, 41, 53, 81, 87
Comitês de Acompanhamento Educacional Específico (CAEE) 36, 40, 45, 47
Comunicação 14, 35, 51, 52, 59, 67, 72, 91, 95, 98, 102, 106, 111, 115, 118
Comunicação acessível 35, 51, 98
Convivência 5, 11, 18, 19, 52, 55
Cultura 6, 11, 23, 30, 35, 39, 48, 50, 52, 54, 55, 71, 82, 83, 85, 86, 100, 108
Curricular 10, 11, 22, 36, 37, 51, 56, 86, 90, 100, 101

D

Deficiência 5, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 61, 63, 66, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 83, 86, 88, 97, 99, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123
Deficiência visual 7, 8, 14, 15, 29, 75, 78, 110, 111, 112, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123
Democratização 30, 81, 95
Desenvolvimento de Sistemas 9, 23, 24, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97
Diálogo 6, 7, 21, 22, 23, 46, 47, 48, 51, 53, 55, 56, 65, 68, 69, 82, 83, 87, 88, 90, 93, 96, 98, 116
Didáticos 7, 8, 15, 26, 28, 31, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121
Direito 34, 37, 38, 47, 53, 56, 71, 74, 87, 115, 117, 118
Discentes 12, 20, 26, 27, 29, 30, 83, 84, 86, 91, 94, 97
Disciplina 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 36, 79, 96, 100, 105, 107, 110, 115
Diversidade 7, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 26, 34, 37, 38, 39, 43, 50, 51, 52, 53, 55, 61, 62, 81, 82, 85, 87, 88, 106, 112, 120
Docentes 6, 11, 26, 27, 40, 44, 45, 47, 51, 53, 56, 57, 83, 84, 91, 94
Documentário 18, 19, 20, 21, 22, 82, 97

E

Educação 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 22, 25, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 63, 64, 68, 70, 71, 79, 80, 81, 83, 85, 89, 91, 92, 94, 100, 108, 109, 110, 119, 122, 123
Educação de surdos 7, 8
Educação Especial 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 22, 31, 34, 36, 42, 44, 46, 47, 48, 53, 56, 68, 70, 79, 83, 85, 92, 110, 122
Educação inclusiva 6, 10, 11, 17, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 54, 63, 71, 83, 86, 91, 92, 94
Educação Profissional e Tecnológica 25, 35, 37, 39, 50, 64, 71, 80, 109, 110
Encontros Pedagógicos 82, 83, 86
Enfermagem 6, 32, 37, 40, 41, 42, 44, 50
Equidade 13, 26, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 84, 87, 109
Estudantes 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 66, 71, 81, 83, 86, 89, 90, 92, 93, 97, 98, 100, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122
Experiência formativa 11, 12, 52
Experiências 5, 6, 7, 8, 12, 18, 19, 22, 30, 50, 51, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 69, 81, 84, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 106, 110, 120, 121
Extensão 5, 6, 7, 10, 11, 20, 22, 26, 30, 31, 44, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 74, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 96, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 110, 114, 115, 120

F

Familiares 11, 39, 40, 41, 42, 60, 84, 85
Formação 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 23, 27, 31, 35, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 50, 51, 54, 56, 61, 62, 63, 66, 68, 74, 81, 83, 84, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 107, 109, 110, 114, 120, 121, 123
Fortalecimento 6, 36, 41, 46, 47, 51, 56, 62, 63, 83, 85, 86, 87, 95

G

Geografia 7, 109, 110, 112, 113, 115, 119, 120, 121, 123

I

Identificação 6, 26, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 53, 81
Implementação 31, 34, 36, 37, 40, 45, 46, 47, 53, 54, 56, 68, 88
Inclusão 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 73, 74, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 110, 115, 120, 121
Inclusiva 6, 8, 10, 11, 14, 17, 23, 30, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 54, 63, 68, 70, 71, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 94, 109, 122
Inclusiva e Tecnologias Assistivas 5, 9, 10, 11, 12, 20
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 108, 109, 110, 115, 119, 120, 121

L

Leitura 8, 15, 29, 79, 107, 110, 111, 112, 114, 115, 116
Libras 7, 9, 20, 21, 23, 32, 36, 40, 50, 57, 59, 66, 85, 89, 90, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108
Linguagem 95, 104, 105, 106, 107, 111, 115, 116, 118

M

Mobilidade 66, 72, 78, 79, 112, 113, 123
Mombaça 5, 6, 26, 30, 31, 72, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

N

necessidades 6, 10, 12, 22, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 54, 55, 56, 65, 67, 72, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 107, 109, 111, 112
Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) 5, 6, 14, 35, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 110, 120

O

Oficina 85, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107

P

Pessoas com deficiência 5, 8, 12, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 47, 49, 52, 53, 54, 63, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 97, 99, 109, 111, 112, 119
Plano Educacional Individualizado (PEI) 6, 7, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 56, 61, 68, 84, 86, 88, 99
Políticas 6, 7, 11, 19, 32, 34, 36, 37, 38, 43, 44, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 68, 80, 84, 88, 92, 94, 98, 109, 120
Práticas 5, 7, 8, 16, 17, 23, 27, 28, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 57, 63, 64, 83, 85, 86, 88, 91, 92, 95, 105, 109, 120, 121

R

Recursos táteis 28, 111
Respeito 14, 17, 18, 19, 23, 33, 50, 52, 65, 67, 81, 82, 83, 86, 87, 92
Responsabilidade 2, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 28, 34, 38, 39, 45, 46, 55, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 93

S

Saúde 13, 17, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 45
Serviço Social 6, 32, 37, 40, 43, 44, 49
Surdos 7, 8, 66, 85, 100, 101, 104, 105, 107

T

Tecnologia 9, 11, 14, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 35, 50, 71, 81, 89, 92, 96, 97, 100, 110, 121
Tecnologias Assistivas 5, 7, 10, 14, 15, 19, 21, 22, 30, 31, 35, 45, 47, 63, 110
Tecnológica 12, 25, 35, 37, 39, 50, 52, 57, 64, 71, 80, 109, 110