ÁREA TEMÁTICA: ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

A GESTÃO DA INCLUSÃO E DA ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ CAMPUS PIRIPIRI

Resumo

Este estudo analisou a organização dos processos administrativos, pedagógicos e estruturais do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Piripiri para assegurar a inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergentes. Fundamentada nos eixos de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e pedagógica, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso descritivo, de natureza aplicada e abordagem mista (qualitativa-quantitativa). A coleta de dados, realizada em março de 2026, envolveu levantamento bibliográfico e documental, entrevistas estruturadas com três gestores e aplicação de questionário eletrônico (escala Likert de 5 pontos) a dez discentes com deficiência. Os dados foram tratados por estatística descritiva e análise de conteúdo categorial. Os resultados quantitativos apontaram avaliações altamente positivas para a disponibilidade da equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (M=4,60) e a eficiência do atendimento prestado (M=4,40). Em contrapartida, constataram-se índices apenas moderados para a acessibilidade pedagógica (M=3,40) e uma fragilidade crítica no tocante à agilidade da gestão para solucionar problemas (M=3,10). A análise qualitativa evidenciou avanços significativos no acolhimento institucional e no suporte atitudinal, mas revelou demandas urgentes por adequações ambientais e sensoriais voltadas ao público neurodivergente, além de entraves operacionais decorrentes da centralização orçamentária na Reitoria, a qual limita a autonomia financeira do campus para demandas imediatas. Conclui-se que o aparato normativo interno do IFPI é robusto e atualizado, contudo a sua efetivação plena depende da superação de gargalos financeiros, da melhoria da agilidade administrativa e do fortalecimento contínuo da formação pedagógica docente para o atendimento às especificidades dos discentes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; IFPI – Campus Piripiri; Gestão Educacional; Acessibilidade; NAPNE.

Abstract:

This study analyzed the organization of administrative, pedagogical, and structural processes at the Federal Institute ofPiauí (IFPI) – Piripiri Campus to ensure the inclusion of studentswith disabilities and neurodivergent individuals. Based onarchitectural, attitudinal, and pedagogical accessibility axes, theresearch is characterized as a descriptive case study, with anapplied nature and a mixed approach (qualitative-quantitative). Data collection, carried out in March 2026, involvedbibliographic and documentary research, a local census withthree managers through structured interviews, and theapplication of an electronic questionnaire (5-point Likert scale) to 10 students with disabilities. Data were analyzed usingdescriptive statistics and categorical content analysis. Quantitative results showed highly positive evaluations for theavailability of the NAPNE team (M=4.60) and efficiency ofservice (M=4.40). In contrast, moderate rates were found for pedagogical accessibility (M=3.40) and a critical weakness in management's agility to solve problems (M=3.10). Qualitativeanalysis evidenced progress in institutional welcoming, butrevealed urgent demands for environmental/sensory adaptationsfor neurodivergent students and operational obstacles resultingfrom budget centralization. It is concluded that the internalregulatory framework is robust, but its full implementationdepends on overcoming financial bottlenecks and strengtheningcontinuous teacher training.

Keywords: Inclusive Education; IFPI – Piripiri Campus; Educational Management; Accessibility; NAPNE.

1. Introdução

A inclusão educacional de estudantes com deficiência integra as políticas públicas brasileiras e constitui um desafio para as instituições de ensino (Brasil, 2015). Segundo o Censo Escolar de 2024, o país registrou cerca de 1,6 milhão de estudantes com deficiência na educação básica, em sua maioria matriculados em classes comuns, enquanto o ensino superior ultrapassou 78 mil matrículas desse público, indicando a ampliação do acesso à educação (Brasil, 2024).

Nesse contexto, o Instituto Federal do Piauí (IFPI), especialmente o Campus Piripiri, desenvolve ações voltadas à inclusão por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e de normativas internas destinadas ao acompanhamento dos estudantes com deficiência (IFPI, 2024). A atuação do núcleo contribui para a permanência e o desempenho acadêmico desse público, embora ainda hábarreiras relacionadas à acessibilidade no cotidiano institucional (Santos, 2023).

O aumento das matrículas exige uma gestão capaz de articular medidas administrativas, pedagógicas, estruturais e humanas. Embora tenham ocorrido avanços no cumprimento da legislação, permanecem limitações na infraestrutura, na disponibilidade de profissionais especializados e na adaptação das práticas pedagógicas, o que interfere na efetivação da inclusão educacional (Silva, 2023; Alves *et al.,* 2024).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, determina a garantia da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, tecnológica e atitudinal nas instituições de ensino. De igual modo, o Decreto nº 7.611/2011 fundamenta a criação dos NAPNEs, cuja atuação responde ao crescimento do ingresso de estudantes com deficiência (Rocha, 2019; Rocha *et al.,* 2019). Contudo, persistem entraves relacionados à formação continuada, à escassez de recursos financeiros, à infraestrutura e à implementação cotidiana das práticas inclusivas (Santos; Mori, 2024).

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão-problema: de que forma o IFPI – Campus Piripiri promove a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência do ensino médio e superior? Assim, o objetivo geral consistiu em analisar a organização dos processos administrativos, pedagógicos e estruturais adotados pelo campus, considerando a legislação e as demandas da comunidade acadêmica. Dessa forma, o estudo apresenta elementos que subsidiam o aprimoramento das políticas internas, das práticas de gestão e das ações institucionais voltadas ao direito à educação inclusiva.

2. Fundamentação Teórica

Ao analisar o percurso histórico da educação inclusiva nos séculos XVI e XVII, torna-se notório que predominavam teorias e práticas sociais discriminatórias, propiciando inúmeros episódios de exclusão. Nesse período predominavam concepções marcadas pela ignorância e pelo preconceito que tanto a família como a sociedade e as escolas rejeitavam esse público, reforçando estigmas sociais e promovendo a exclusão (Dores; Oliveira, 2024; Silveira; Silva; Mafra, 2019).

Neste contexto, Amaral (2021) sustenta:

> No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (Amaral, 2021, p. 32).

No decorrer da história, as concepções sobre a deficiência foram influenciadas pelas crenças, pelos valores culturais e pelas transformações sociais de cada período (Brasil, 2021). No século XX, o combate à discriminação ganhou força com a atuação de movimentos sociais voltados à inclusão e à igualdade de direitos, questionando modelos educacionais segregadores (Cavalcante, 2019). De igual modo, a partir dos anos 1960, os direitos humanos e os direitos das pessoas com deficiência passaram a ocupar espaço mais consistente na agenda pública (Gohn, 2011).

No Brasil, esse processo começou a se estruturar ainda no período imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional

de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (Silva et al., 2019). No século XX, destacaram-se o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, as iniciativas de Helena Antipoff voltadas às altas habilidades, em 1945, e a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, além da expansão de associações, clínicas, centros de reabilitação e instituições especializadas a partir da década de 1930 (Jannuzzi, 2024; Silva et al., 2019).

No campo legal, a Lei nº 4.024/1961 reconheceu o direito à educação das pessoas com deficiência, enquanto a Lei nº 5.692/1971 ampliou o atendimento educacional especializado (Brasil, 1961; Brasil, 1971). Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela coordenação da educação especial sob uma perspectiva integracionista (Brasil, 2020). A escola passou a exercer função central na inclusão, por assegurar convivência, aprendizagem, participação e desenvolvimento dos estudantes (Mazzotta; D'Antino, 2011; Baptista, 2019). A partir de 2009, mudanças normativas reforçaram a escolarização de estudantes com deficiência no ensino regular, exigindo estratégias pedagógicas diversificadas e igualdade de oportunidades (Brasil, 2009; Baptista, 2019; Mendes, 2020).

Esse processo culminou na Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito de todos e dever do Estado, além de garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo bases fundamentais para a consolidação da educação inclusiva no Brasil (Brasil, 1988).

2.2 Aspectos legais da educação inclusiva no Brasil

A consolidação constitucional do direito à educação levou à organização de normas, políticas e diretrizes voltadas à inclusão, à acessibilidade e à igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como princípio do ensino (Brasil, 1988, art. 206, inciso I). A educação inclusiva, desse modo, assegura o direito à educação independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais dos indivíduos (Broering; Broering, 2024).

No plano internacional, a Declaração de Salamanca orienta que as escolas regulares acolham todas as crianças, respeitando suas diferentes condições e necessidades educacionais (UNESCO, 1994). Conforme o documento:

> Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (UNESCO, 1994).

A formação docente exerce função central na educação inclusiva, pois favorece o atendimento à diversidade e reduz a exclusão escolar (Silva et al., 2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, assegura acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, embora sua aplicação enfrente limitações de infraestrutura, reorganização curricular, inovação pedagógica e resistências socioculturais (Brasil, 2008; Santos; Almeida, 2021; 2024).

De igual modo, a Lei nº 13.146/2015 determina a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, enquanto a Lei nº 9.394/1996 prevê atendimento educacional especializado, integração às classes regulares, métodos adequados e terminalidade específica (Brasil, 1996; Magro; Rodrigues, 2007). A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras e orienta sua difusão e inclusão na formação de professores e fonoaudiólogos (Brasil, 2002). No plano pedagógico, a formação continuada baseada na reflexão sobre a prática e na troca de experiências atende melhor às demandas da sala de aula (Cunha, 2015), de modo que, sobre a aprendizagem e a avaliação dos estudantes, Yoshida (2018, p. 10) afirma:

> Todas as crianças são capazes de aprender: esse processo é individual e o professor deve estar atento para as necessidades dos alunos. Crianças com deficiência visual e auditiva desenvolvem a linguagem

> e pensamento conceitual. Alunos com deficiência mental podem enfrentar mais dificuldade no processo de alfabetização, mas são capazes de desenvolver oralidade e reconhecer sinais gráficos. É importante valorizar a diversidade e estimular as crianças a apresentar seu melhor desempenho, sem fazer uso de um único nivelador. A avaliação deve ser feita em relação ao avanço do próprio aluno, sem usar critérios comparativos (Yoshida,2018, p. 10).

Mesmo com respaldo constitucional e legal, inúmeras dificuldades persistem para a concretização da inclusão escolar, como a precariedade da infraestrutura física e tecnológica das escolas, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a insuficiência do apoio especializado e as fragilidades na formação docente (Brasil, 2018). Tais obstáculos revelam que a dificuldade não reside exclusivamente na deficiência, mas nas limitações estruturais de um sistema educacional que ainda necessita se transformar para responder à diversidade social (Silva, 2018; Rodriguez, 2016; Nogueira; Rodrigues, 2016).

Nesse sentido, torna-se necessário abandonar o modelo clínico e adotar o modelo social da deficiência, que compreende a incapacidade como resultado da interação entre o indivíduo e o meio, reconhecendo este como gerador de obstáculos à aprendizagem e à participação (Nogueira; Rodrigues, 2016). Trata-se, portanto, da construção de uma escola para todos, acessível e democrática, fundamentada no diálogo igualitário, na ética e no compromisso coletivo com a diversidade, conforme destacam Echeita e Simón *et al.* (2009).

2.3 Educação inclusiva no IFPI

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892/2008 para ampliar a educação profissional e tecnológica e integrar ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008). Sua estrutura abrange cursos técnicos, graduações e pós-graduação. No Ensino Médio Integrado, a formação geral articula-se à educação técnica, com base na formação politécnica e integral (Moura, 2007; Saviani, 2003; Frigotto, 2005). Contudo, as reformas curriculares recentes trouxeram desafios à carga horária e à organização dos componentes curriculares (Kuenzer, 2017; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

O ingresso de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas passou a exigir medidas administrativas, pedagógicas e estruturais. Os NAPNEsarticulam ações com a gestão, os docentes, as equipes pedagógicas, os estudantes e as famílias (Vilaronga, 2021). No IFPI, o núcleo foi instituído em 2013 e teve suas competências definidas pela Resolução Normativa nº 55/2021 (IFPI, 2021). A Resolução nº 200/2024 ampliou o atendimento para pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades, dislexia, discalculia e TDAH, enquanto a Instrução Normativa nº 05/2024 estabeleceu os procedimentos de identificação e acompanhamento (IFPI, 2024).

Entre as medidas adotadas estão o AEE, o PEI, intérpretes de Libras, profissionais de apoio, recursos em Braille, tecnologias assistivas, adaptações curriculares, leitores de tela, piso tátil, corrimãos e monitorias (IFPI, 2024). Também são promovidas formações sobre autismo, TDAH e acessibilidade pedagógica. Entretanto, persistem limitações na infraestrutura, na quantidade de profissionais especializados e na preparação pedagógica dos docentes das áreas técnicas (Domingues, 2020). Por conseguinte, a inclusão depende de planejamento, recursos e formação profissional (Leal; Vieira, 2025).

3. Metodologia

Realizou-se uma pesquisa aplicada, descritiva e exploratória no IFPI, *Campus* Piripiri, com abordagem qualitativa-quantitativa, estudo de caso, pesquisa de campo, levantamento bibliográfico e análise documental (Gil, 2022). A fundamentação reuniu obras em língua portuguesa localizadas no Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Repositório Institucional do IFPI, mediante descritores relacionados à inclusão e à acessibilidade, além dos marcos normativos e do Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPI, 2021; IFPI, 2024). A coleta ocorreu entre 9 e 31 de março de 2026, com gestores e discentes, por meio de entrevistas presenciais sobre acessibilidade arquitetônica, atitudinal e pedagógica, posteriormente gravadas e transcritas.

Quadro 1. Eixos de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e pedagógica

Eixo de acessibilidade	Definição conceitual	Exemplos de indicadores analisados
Acessibilidade arquitetônica	Refere-se às condições físicas e estruturais dos espaços institucionais que garantem o acesso, a circulação, o uso autônomo e seguro dos ambientes por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme os princípios do desenho universal e da legislação vigente.	Presença de rampas e corrimãos; adequação de banheiros acessíveis; sinalização tátil e visual; largura de portas e corredores; existência de elevadores ou plataformas; mobiliário adaptado; rotas acessíveis entre prédios; iluminação adequada.
Acessibilidade atitudinal	Diz respeito às práticas, valores, comportamentos e posturas da comunidade institucional que favorecem ou dificultam a inclusão, combatendo preconceitos, estigmas e barreiras simbólicas que impactam a permanência e o pertencimento dos estudantes com deficiência.	Formação continuada de servidores; atitudes de acolhimento; respeito às diferenças; práticas de mediação de conflitos; comunicação inclusiva; apoio institucional; ações de sensibilização; existência de protocolos de atendimento.
Acessibilidade pedagógica	Relaciona-se à organização do processo de ensino e aprendizagem de modo a garantir equidade, flexibilização curricular, recursos didáticos acessíveis e estratégias pedagógicas inclusivas, respeitando as especificidades dos estudantes.	Adaptação de materiais didáticos; flexibilização de avaliações; uso de tecnologias assistivas; metodologias ativas inclusivas; atendimento educacional especializado; adequação de tempos e instrumentos de aprendizagem; acompanhamento pedagógico individualizado.

Fonte: O autor com base na legislação educacional vigente e no PDI do IFPI, 2026.

Para o segmento dos estudantes, o universo da pesquisa foi delimitado a partir do mapeamento institucional ativo gerido pelo NAPNE, o qual registrou um total de 30 estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) matriculados no *Campus*Piripiri, sendo 21 discentes vinculados ao ensino médio integrado e 9 matriculados no ensino superior.

A amostra final reuniu dez estudantes com deficiência ou necessidades específicas, selecionados por conveniência. A coleta ocorreu por meio de questionário eletrônico elaborado no *Google Forms*, composto por 20 questões fechadas, de múltipla escolha e em escala Likert de cinco pontos, voltadas à avaliação da acessibilidade no campus. O convite foi enviado pelos canais institucionais, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato digital.

Quadro 2. Classificação Semântica da Escala do Tipo Likert de Cinco Pontos.

Valor Numérico	Classificação Semântica	Significado da Atitude do Estudante
1	Discordo Totalmente (DT)	Rejeição máxima ou percepção totalmente negativa sobre a acessibilidade local.
2	Discordo (D)	Percepção insatisfeita ou discordância moderada quanto à ação/recurso avaliado.
3	Neutro / Indiferente (N)	Ponto intermediário; ausência de posicionamento definido ou indiferença institucional.

4	Concordo (C)	Percepção satisfeita ou concordância moderada quanto à presença do recurso.
5	Concordo Totalmente (CT)	Aprovação máxima ou percepção totalmente positiva sobre a acessibilidade local.

Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2021).

Os dados quantitativos foram tabulados no *Microsoft Excel*e analisados por estatística descritiva. As entrevistas com os gestores foram submetidas à análise de conteúdo por categorização, articulando os resultados ao referencial teórico e aos documentos institucionais (Lakatos; Marconi, 2021).

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Mapeamento do cenário normativo federal e a internalização de diretrizes inclusivas e acessibilidade educacional

A revisão documental mostrou que a educação inclusiva no IFPI *Campus* Piripiri se fundamenta na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, na Política Nacional de Educação Especial, na Lei nº 13.146/2015 e no Decreto nº 7.611/2011. Esses dispositivos asseguram acesso, permanência, recursos pedagógicos, adaptações curriculares, atendimento especializado e remoção de barreiras. No âmbito institucional, o PDI contempla estudantes com deficiência, TEA, dislexia, discalculia, TDAH e outras necessidades específicas, enquanto o AEE, o PEI e os recursos de acessibilidade orientam o acompanhamento individualizado.

O alinhamento institucional também ocorre pelo *BalancedScorecard* (BSC). A Resolução nº 55/2021 regulamenta o NAPNE; a Resolução nº 200/2024 institui a Política de Educação Especial, amplia o atendimento e disciplina adaptações curriculares, temporalidade flexível e Certificação por Terminalidade Específica no SUAP; e a Instrução Normativa nº 05/2024 define o acolhimento, o acompanhamento e a revisão semestral do PEI. Contudo, a aplicação dessas normas ainda depende da superação das limitações orçamentárias e estruturais.

4.2 Descrição das ações e dos recursos (humanos, materiais e pedagógicos)

O segundo objetivo específico consiste em analisar as medidas e os recursos adotados pela gestão do *Campus* Piripiri para garantir a acessibilidade arquitetônica e atitudinal aos estudantes com deficiência, considerando as condições de acesso, permanência, participação e êxito acadêmico. Nesse sentido, o IFPI desenvolve ações fundamentadas na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas diretrizes do NAPNE, cuja atuação envolve orientação, acompanhamento pedagógico e articulação entre estudantes, docentes, equipes multiprofissionais e familiares, embora sua execução ainda enfrente limitações orçamentárias e estruturais (IFPI, 2021; IFPI, 2024).

O Diretor-Geral destacou:

> Que uma das estratégias adotadas para fortalecer a atuação do NAPNE foi a transformação do núcleo em uma coordenação gratificada, ampliando sua autonomia e visibilidade institucional" "Essa mudança foi acompanhada pela implementação de monitorias, pela ampliação dos serviços de intérpretes, auxiliares pedagógicos e ledores, além de melhorias na infraestrutura de acessibilidade do campus (Diretor-Geral, 2026).

Complementando essa perspectiva, o Diretor de Ensino afirmou que a instituição desenvolve um fluxo contínuo de acompanhamento dos estudantes, destacando que:

> Envolve o monitoramento da frequência, do rendimento escolar e da participação nas atividades acadêmicas". "Esse acompanhamento é realizado por meio de avaliações, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, atendimentos individualizados e diálogos permanentes com as famílias, constituindo importantes mecanismos para promoção da permanência e do êxito escolar dos estudantes (Diretor de Ensino, 2026).

No que tange aos recursos humanos, a instituição mobiliza um grupo individualizado e composto por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. Conforme corroborado pela Coordenadora do NAPNE (2026):

> […] O NAPNE tem uma equipe multiprofissionalcom professores, o pessoal da pedagogia, a psicóloga, assistente social… então toda essa equipe, em conjunto com os professores, que vão fazer a elaboração desse plano educacional individualizado, o PEI. E aí para isso a gente reúne informações sobre o aluno, sobre todo o histórico dele [...] (Coordenadora do NAPNE, 2026).

No tocante aos profissionais de apoio especializado, o Diretor-Geral do IFPI Campus Piripiri, destacou que o campus passou a contar com contratos específicos para o NAPNE, contemplando intérpretes de Libras, auxiliares e ledores destinados ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas (Diretor-Geral,2026).

A coordenadora do NAPNE confirmou essa estrutura de apoio ao afirmar:

> Os alunos que necessitam de acompanhamento em sala de aula contam com auxiliares em Educação Especial, além de intérpretes para estudantes surdos, compondo a rede de suporte pedagógico da instituição (Coordenadora do NAPNE, 2026).

Não obstante, o Diretor-Geral (2026) aponta um desafio de dimensionamento na alocação desses profissionais, relatando a ocorrência de situações em que a quantidade de alunos com necessidades específicas exige o compartilhamento de um mesmo intérprete ou cuidador entre diferentes salas, gerando gargalos na assistência individualizada.

No plano pedagógico, a formulação do Plano Educacional Individualizado (PEI) desponta como estratégia central da administração para salvaguardar a singularidade do estudante (IFPI, 2024). A Coordenadora do NAPNE (2026) explica que:

> […] através de todo esse trabalho que é feito em conjunto com a equipe aqui do NAPNE, posteriormente o docente vai identificar essas necessidades específicas e vai adequar o planejamento dele a essas necessidades específicas do aluno (Coordenadora do NAPNE, 2026).

Esse planejamento personalizado orienta flexibilizações metodológicas, adequações curriculares e modificações nos instrumentos avaliativos. Uma evidência empírica relevante levantada pela Coordenadora do NAPNE (2026) acerca da dimensão dos recursos pedagógicos consiste na resiliência e agência das profissionais de apoio (cuidadoras), que:

> […] assim como nós temos também alguns recursos que são confeccionados pelas próprias cuidadoras, que atende os alunos com deficiência ou transtorno para que elas possam utilizar com eles em sala de aula (Coordenadora do NAPNE,2026).

O financiamento dessas ações, contudo, desvela o principal entrave gerencial da administração local. Segundo relatos do Diretor-Geral (2026) e da Coordenadora do NAPNE (2026), o orçamento do *campus* é fortemente centralizado na Reitoria da instituição, o que limita a autonomia financeira do Campus Piripiri para responder de forma imediata às demandas de custeio e capital do núcleo. Para contornar a escassez de verbas próprias, o Diretor-Geral (2026) destaca que a gestão destina parcelas pontuais da assistência estudantil para apoiar as ações do NAPNE e instituiu bolsas de monitoria específicas para que outros estudantes auxiliem nas rotinas administrativas do setor.

Ademais, a Coordenadora do NAPNE salienta que:

> Nós compramos aquela impressora, uns jogos que tem ali adaptados… Mas é aquilo que eu lhe falei: está sempre em busca de editais para estar submetendo e buscando recursos… (Coordenadora do NAPNE, 2026).

No que tange à acessibilidade arquitetônica, o Diretor-Geral (2026) aponta progressos estruturais significativos implementados no campus ao longo dos anos, com destaque para a instalação de rotas com piso tátil, corrimãos e placas de identificação em Braille nas portas das salas de aula.

Todavia, a Coordenadora do NAPNE revela que:

> Mas ainda precisamos de algumas adaptações em alguns ambientes novos, alguns ambientes que não foram feitos assim, adequadamente em relação, por exemplo, aos banheiros adaptados…ainda tem alguns pequenos ajustes a serem feitos(Coordenadora do NAPNE, 2026).

Complementarmente, o Diretor-Geral (2026) reconhece a urgência em aprimorar as rampas de acesso e as calçadas de entrada do campus, admitindo criticamente que espaços de uso coletivo essencial, tais como o auditório, o refeitório e a biblioteca, ainda carecem de adequações arquitetônicas plenas para garantir que os estudantes com limitações físico-motoras transitem e usufruam das instalações com total independência e segurança.

Por fim, a acessibilidade atitudinal destaca-se como uma dimensão prioritária e, simultaneamente, complexa na implementação da política inclusiva. Para mitigar barreiras ligadas a preconceitos e estereótipos, o Diretor de Ensino (2026) afirma que:

> A administração promove ações de sensibilização voltadas a toda a comunidade acadêmica. Essas iniciativas materializam-se em debates, palestras e momentos de formação continuada integrados aos Encontros Pedagógicos iniciais e às reuniões de planejamento coletivo com os docentes (Diretor de Ensino, 2026).

Em termos de posicionamento institucional, o Diretor-Geral (2026) percebe o Campus Piripiri como uma referência regional em inclusão dentro da rede federal e no município, destacando que a prefeitura e escolas locais frequentemente buscam o suporte da instituição. Contudo, tanto o Diretor-Geral (2026) quanto o Diretor de Ensino (2026) reconhecem de forma reflexiva que a consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva demanda um esforço contínuo de conscientização que perpassa as práticas cotidianas de servidores, alunos e gestores, superando a dimensão puramente formal da inclusão.

4.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com 64 estudantes do IFPI – *Campus*Piripiri, dos quais 10 possuíam deficiência ou neurodivergência, distribuídos entre cursos técnicos e superiores, com predominância em Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), Informática, Licenciatura em Matemática e cursos técnicos em Administração, Informática e Vestuário, abrangendo diferentes módulos e períodos, sobretudo os anos iniciais e intermediários da formação (Rocha; Lacerda; Lizzi, 2022). Quanto à condição declarada, 53 participantes (82,8%) informaram não possuir deficiência ou necessidade educacional específica, 7 (10,9%) declararam possuir essa condição, 3 (4,7%) preferiram não informar e 1 resposta não apresentou informação.

4.4 Análise Quantitativa

A análise quantitativa foi realizada por meio de estatística descritiva, utilizando-se as médias das respostas obtidas na escala Likert de cinco pontos, conforme recomendam Marconi e Lakatos (2021) para pesquisas de levantamento que buscam descrever e interpretar fenômenos sociais a partir da percepção dos participantes. A amostra foi composta por 10 respondentes com deficiência regularmente matriculados no *campus* Piripiri.

Os resultados demonstraram avaliação positiva da atuação institucional em relação à inclusão e acessibilidade. Os maiores índices foram observados na disponibilidade da equipe do NAPNE (M=4,60), na eficiência do atendimento prestado pelo núcleo (M=4,40) e na acessibilidade arquitetônica do campus (M=4,40). Esses dados sugerem que os participantes reconhecem o esforço institucional em promover condições adequadas de acolhimento e suporte aos estudantes com deficiência, o que corrobora a tese de Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) de que as barreiras físicas costumam receber soluções mais visíveis e rápidas.

Tabela 1. Médias das dimensões de inclusão e acessibilidade avaliadas pelos estudantes

Dimensão	Média
Disponibilidade da equipe do NAPNE	**4,60**
Acessibilidade arquitetônica	**4,40**

Eficiência do atendimento do NAPNE	**4,40**
Conhecimento sobre o NAPNE	**4,00**
Infraestrutura física acessível	**4,00**
Acompanhamento dos estudantes	**3,80**
Comunicação institucional	**3,70**
Integração e comunicação NAPNE-alunos	**3,70**
Divulgação das ações do NAPNE	**3,60**
Equipamentos tecnológicos	**3,60**
Acessibilidade atitudinal	**3,50**
Acessibilidade do setor NAPNE	**3,50**
Acessibilidade pedagógica	**3,40**
Metodologias e materiais didáticos	**3,40**
Agilidade da gestão	**3,10**

Fonte: dados da pesquisa (2026).

A infraestrutura física e o conhecimento sobre as funções do NAPNE receberam média de 4,00, indicando avaliação favorável das adaptações e dos serviços. Contudo, a agilidade da gestão apresentou a menor média (M=3,10), enquanto a acessibilidade pedagógica e as metodologias e materiais didáticos alcançaram M=3,40, revelando limitações nos eixos gerencial e pedagógico, associadas à baixa autonomia financeira dos núcleos (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Lobão; Rocha; Nascimento, 2021). Desse modo, recomenda-se ampliar a formação docente, os recursos pedagógicos inclusivos e a capacidade de resposta da gestão às demandas de acessibilidade.

4.5 Análise qualitativa das respostas abertas

Tabela 2. Análise qualitativa dos relatos sobre situações de inclusão vivenciadas no IFPI *Campus* Piripiri.

Categorias	Evidências encontradas	Falas
1. Acessibilidade Atitudinal	**Acolhimento institucional e relatos de preconceito pontual**	**“A coordenação do IFPI Campus Piripiri costuma ser atenciosa com os alunos sempre que possível."** **"Já percebi atitudes preconceituosas por parte de alguns estudantes, embora outros demonstram respeito e compreensão das diferenças."** **"Pessoal do Instituto muito prestativo”**

2. Atuação do NAPNE	**Reconhecimento positivo e atendimento humanizado**	**“Uma mulher do NAPNE me chamou lá na sala dela pra conversar e me explicou direitinho como funciona." "O atendimento a pessoas com necessidades especiais é excelente." "Tem também uma menina surda na minha sala que tem a intérprete dela e é sempre bem-vinda e incluída nas atividades."**
3. Barreiras Pedagógicas e Necessidade de Adaptações	**Adaptações, PEI/PDI e dificuldades na implementação**	**“A coordenação de curso e docentes têm questionado e retardado a oferta de adaptações para o meu aprendizado." "Estou aguardando a elaboração do meu PDI." "Professores deveriam conseguir acompanhar melhor individualmente cada aluno." "Os alunos não estão conseguindo prestar atenção e aprender em sala de aula."**
4. Inclusão de Neurodivergentes	**Demandas específicas recorrentes**	**"Pessoas autistas são muito bem integradas." “Pessoas com outras neurodivergências não são atendidas como deveriam." "Fica mais difícil para pessoas neurodivergentes prestarem atenção por conta da hiperestimulação em sala." "A escola tem de se adequar a estes alunos."**
5. Comunicação Institucional	**Desconhecimento tardio dos serviços por alguns estudantes**	**"Fui tomar conhecimento do núcleo NAPNE apenas neste ano."**
6. Acessibilidade Arquitetônica	**Poucas críticas diretas; surgem demandas sensoriais**	**“As salas têm muita iluminação." "A escola poderia diminuir a quantidade de estímulos."**

Fonte: elaborado pelo autor. 2026

As categorias 1 e 2 indicam avaliação positiva do acolhimento realizado pela coordenação, pelos servidores e pelo NAPNE, cuja atuação envolve orientação, intérpretes de Libras, apoio especializado e acompanhamento individualizado, embora persistam preconceitos entre estudantes (Marconi; Lakatos, 2003; Lobão; Rocha; Nascimento, 2021). A categoria 3 revela demora na elaboração do PEI, dificuldades de personalização do ensino, entraves burocráticos e sobrecarga docente (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). Nas categorias 4 e 5, destacam-se o excesso de estímulos para estudantes neurodivergentes, a necessidade de adaptações ambientais e o desconhecimento tardio sobre o NAPNE, em consonância com a Resolução nº 200/2024 do IFPI. A categoria 6 aponta que a acessibilidade deve incluir rampas, banheiros adaptados e condições sensoriais adequadas, conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Ferreira; Miranda, 2024).

5. Conclusão e Contribuições

Os resultados demonstraram que a pesquisa contemplou estudantes público-alvo da educação especial e discentes sem necessidades específicas, permitindo analisar tanto a percepção dos usuários dos serviços de acessibilidade quanto a visão da

comunidade acadêmica. Observou-se que o IFPI *Campus* Piripiri apresenta avanços na inclusão, sobretudo pela atuação do NAPNE e pelo suporte institucional, contudo permanecem desafios relacionados à divulgação dos serviços, às adaptações pedagógicas, à eficiência administrativa e ao atendimento das demandas de estudantes neurodivergentes. Desse modo, a consolidação de uma cultura inclusiva envolve o fortalecimento das práticas pedagógicas, da formação continuada dos servidores e das ações de sensibilização. Considerando as limitações do estudo de caso, recomendam-se pesquisas sobre os custos destinados aos estudantes com deficiência e a descentralização orçamentária na Rede Federal, bem como investigações sobre acessibilidade sensorial para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ademais, propõem-se estudos comparativos entre diferentes *campi* do IFPI e análises sobre os efeitos da formação docente na elaboração e na implementação das adaptações curriculares previstas nos Planos Educacionais Individualizados (PEIs).

Referências

Aqui estão as referências bibliográficas atualizadas, ordenadas alfabeticamente conforme as normas da ABNT, com a inclusão da entrada do seu artigo e a remoção das expressões "Disponível em:" e "Acesso em:":

ALVES, J. C. C. et al. Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação Profissional**, v. 14, n. 28, p. 1-17, 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

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 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

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

BROERING, Geovani; BROERING, Soraya Lemos Erpen. Educação inclusiva em foco: estratégias legais para promover equidade e acessibilidade. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 11368-11400, 2024.

COORDENADORA DO NAPNE DO CAMPUS PIRIPIRI. **A gestão da inclusão e os recursos de acessibilidade no IFPI**. Entrevista concedida a Gonçalo Meneses Gomes. Piripiri, 2026.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

DIRETOR DE ENSINO DO CAMPUS PIRIPIRI. **Estratégias pedagógicas e monitoramento da educação inclusiva no IFPI Campus Piripiri**. Entrevista concedida a Gonçalo Meneses Gomes. Piripiri, 2026.

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS PIRIPIRI. **Gestão estratégica, suporte orçamentário e visão institucional sobre a inclusão no IFPI**. Entrevista concedida a Gonçalo Meneses Gomes. Piripiri, 2026.

DORES, Neimar Oliveira; OLIVEIRA, Felipe Doria. Da história da educação especial às práticas inclusivas: o serviço de atendimento educacional especializado como possibilidade de inclusão social. **IF-Sophia: Revista Eletrônica de Investigações Filosófica, Científica e Tecnológica**, v. 10, n. 27, p. 133-149, 2024.

ECHEITA, Gerardo; SIMÓN, Cecilia et al. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. **Revista de Educación**, Madrid, n. 349, p. 153-178, 2009.

FERREIRA, Eloir da Silva; MIRANDA, Andréa da Silva. Acessibilidade para o ingresso e permanência do estudante surdo no ensino superior: apresentação de produto educacional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, e19240, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Gonçalo Meneses. **A gestão da inclusão e da acessibilidade para estudantes com deficiência no Instituto Federal do Piauí Campus Piripiri**. Orientador: Thomson Esmeraldo Albuquerque Beserra. Piripiri: IFPI, 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Instrução Normativa PROEN/REI/IFPI nº 5, de 6 de dezembro de 2024**. Estabelece procedimentos para identificação, acompanhamento, promoção e certificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Teresina: IFPI, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**: revisão. Teresina: IFPI, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução Normativa CONSUP/IFPI nº 55, de 2021**. Regulamenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no âmbito do IFPI. Teresina: IFPI, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução Normativa CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI nº 200, de 1º de março de 2024**. Aprova a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito do IFPI. Teresina: IFPI, 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEAL, Denis Fabrício; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Educação inclusiva: desafios e perspectivas para uma prática transformadora nos Institutos Federais de Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 18, n. 37, p. 1-20, 2025.

LOBÃO, Fabiana de Oliveira; ROCHA, Flávia Silva; NASCIMENTO, Ana Paula Leite. Educação inclusiva e assistência estudantil: reflexões sobre as experiências de acesso, permanência e êxito do público atendido pelo NAPNE/IFS. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 170-196, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10589, 2022.

SANTOS, C. L.; MORI, J. L. Desafios e avanços da inclusão no ensino superior brasileiro. **Revista de Educação Superior**, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2024.

SANTOS, R.; ALMEIDA, J. M. Cartografias da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010.

SILVA, E. R. R. da. Acessibilidade arquitetônica inclusiva. **Revista Educação Inclusiva**, v. 8, n. 1, 2023.

SILVA, Fabíola de Oliveira et al. A história da superdotação na educação brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803.

SILVEIRA, Aline Machado; SILVA, Henrique Borges; MAFRA, João. Educação inclusiva no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 18, n. 33, 2019.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020.

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

VILARONGA, Carla Ariela Rios et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 260, p. 283-307, 2021.

YOSHIDA, S. Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. **Gestão Escolar**, 2018.