


**ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO IFMA – CAMPUS CODÓ**

**STRATEGIES FOR RETENTION AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT IFMA – CODÓ CAMPUS**

**ESTRATEGIAS DE PERMANENCIA Y ÉXITO DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL IFMA – CAMPUS CODÓ**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n1-015>

Data de submissão: 02/12/2025

Data de publicação: 02/01/2026

João Diogo Sousa de Moraes

Graduado em Licenciatura em Ciências Agrárias (IFMA)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: diogojoao727@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9869986767876868>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1801-6393>

Ezequiel Alves Salazar

Mestrando em Letras (UFMA)

Professor do Magistério Federal

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: ezequiel.salazar@discente.ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7924414783338128>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2806-9732>

Caio Veloso

Doutor em Educação (UFPI)

Professor do Magistério Federal

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: caio.veloso@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0363418251789128>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0397-0796>

Vilma da Silva Mesquita Oliveira

Doutora em Educação (UFPI)

Professora do Magistério Federal

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: vilma.mesquita@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2588908191409831>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2480-1801>

Francisco da Silva Paiva

Mestre em Políticas Públicas (UFPI)

Técnico em Assuntos Educacionais

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: francisco.paiva@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4374037406841579>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6650-5325>

Luiz Eduardo Lima Ribeiro

Mestre em Letras (UESPI)

Professor do Magistério Federal

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: duluribeiro1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9062474877940531>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0527-0272>

José Júlio Gomes Neto

Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (UPFI)

Pedagogo

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: jose.gomesneto@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9499333564977994>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3546-9282>

Luania Caroline Paiva Lopes

Especialização em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (IBRA)

Intérprete de Libras

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: luania.lopes@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2054687381822770>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5686-8970>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo aplicado desenvolvido no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Codó, voltado à promoção da permanência e do êxito de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Fundamentado no princípio do direito à educação, o estudo teve como objetivo implementar ações inclusivas capazes de reduzir barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais no contexto institucional. A metodologia consistiu na execução de um projeto de intervenção que envolveu a contratação de psicopedagogos e profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o planejamento colaborativo de práticas pedagógicas inclusivas, a realização de oficinas formativas e o monitoramento contínuo das ações desenvolvidas. Os resultados evidenciam avanços na adaptação das práticas docentes, no fortalecimento da conscientização da comunidade acadêmica e na ampliação das condições de acompanhamento escolar dos estudantes com NEE. Conclui-se que a integração sistemática do AEE às práticas pedagógicas contribuiu para o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva, reafirmando o compromisso do IFMA – Campus Codó com o direito à educação e com a promoção de ambientes escolares mais justos, acessíveis e equitativos.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Permanência Estudantil. Acessibilidade. Necessidades Educacionais Específicas. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article presents the results of an applied study conducted at the Federal Institute of Maranhão (IFMA) – Codó *Campus*, aimed at promoting the retention and academic success of students with Specific Educational Needs (SEN). Grounded in the principle of the right to education, the study sought to implement inclusive actions capable of reducing communicational, pedagogical, and attitudinal barriers within the institutional context. The methodology consisted of the execution of an intervention project that involved hiring psychopedagogues and Special Education Service (AEE) professionals, collaboratively planning inclusive pedagogical practices, conducting formative workshops, and continuously monitoring the actions developed. The results show advances in the adaptation of teaching practices, in raising awareness within the academic community, and in expanding the institutional conditions for supporting students with SEN. It is concluded that the systematic integration of the AEE into pedagogical practices contributed to strengthening an inclusive institutional culture, reaffirming IFMA – Codó *Campus*'s commitment to the right to education and the promotion of more just, accessible, and equitable school environments.

Keywords: Educational Inclusion. Student Retention. Accessibility. Special Educational Needs. Specialised Educational Assistance.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio aplicado desarrollado en el Instituto Federal de Maranhão (IFMA) – *Campus* Codó, destinado a promover la permanencia y el éxito académico de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Fundamentado en el principio del derecho a la educación, el estudio tuvo como objetivo implementar acciones inclusivas capaces de reducir barreras comunicativas, pedagógicas y actitudinales en el contexto institucional. La metodología consistió en la ejecución de un proyecto de intervención que involucró la contratación de psicopedagogos y profesionales del Servicio de Educación Especial (AEE), la planificación colaborativa de prácticas pedagógicas inclusivas, la realización de talleres formativos y el monitoreo continuo de las acciones desarrolladas. Los resultados evidencian avances en la adaptación de las prácticas docentes, en el fortalecimiento de la sensibilización de la comunidad académica y en la ampliación de las condiciones institucionales para el acompañamiento de estudiantes con NEE. Se concluye que la integración sistemática del AEE a las prácticas pedagógicas contribuyó al fortalecimiento de una cultura institucional inclusiva, reafirmando el compromiso del IFMA – *Campus* Codó con el derecho a la educación y con la promoción de entornos escolares más justos, accesibles y equitativos.

Palabras clave: Inclusión Educativa. Permanencia Estudiantil. Accesibilidad. Necesidades Educativas Especiales. Atención Educativa Especializada.

1 INTRODUÇÃO

A educação, reconhecida como direito universal por legislações nacionais e internacionais, constitui elemento fundamental para o desenvolvimento humano, para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reafirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade a fim de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Esse princípio é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que determinam que os sistemas de ensino garantam currículos, métodos e recursos adequados aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse contexto, a educação inclusiva assume papel central ao propor a transformação das práticas pedagógicas e dos ambientes escolares, assegurando a aprendizagem de todos os estudantes de acordo com suas singularidades. A Declaração de Salamanca (1994), referência internacional nessa área, reforça que as escolas devem acolher todos os alunos e adaptar-se às suas necessidades educacionais, superando barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Contudo, mesmo com esse sólido amparo legal e conceitual, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios significativos nas instituições educacionais brasileiras.

A permanência e o êxito de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dependem de fatores que envolvem desde o acolhimento institucional até a oferta de suporte pedagógico especializado. Lacerda e Mendes (2012) destacam que a presença física do estudante com deficiência na escola não garante sua participação efetiva; é necessário assegurar condições reais de aprendizagem, o que requer a reorganização das práticas docentes, dos espaços escolares e das concepções pedagógicas. Nessa mesma perspectiva, Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva rompe com modelos tradicionais e exige práticas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Codó, observa-se um aumento significativo no número de estudantes com diferentes NEE, como baixa visão, surdez, deficiência intelectual, dislexia, TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa realidade demanda ações institucionais voltadas não apenas ao acesso, mas também à permanência e ao êxito desses estudantes, de modo que recebam acompanhamento pedagógico adequado e tenham suas singularidades atendidas e respeitadas.

Com esse propósito, foi desenvolvido o projeto de ensino “Educação para Todos: permanência e êxito de estudantes com necessidades específicas”, que envolveu a contratação de profissionais especializados, a construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas, a promoção de oficinas formativas e o fortalecimento da articulação entre os setores pedagógicos do *Campus*. A iniciativa buscou contribuir para a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais, fomentando uma cultura institucional comprometida com a inclusão e com o direito à educação.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os impactos pedagógicos, institucionais e formativos das ações desenvolvidas no projeto “Educação para Todos” no IFMA – *Campus* Codó, examinando de que maneira essas intervenções contribuíram para a permanência, o acompanhamento e o êxito de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Busca-se, assim, fortalecer o debate sobre a inclusão educacional em instituições públicas de educação profissional e superior, considerando os desafios e potencialidades que caracterizam esse contexto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E AVANÇOS NORMATIVOS

A educação inclusiva constitui uma abordagem educacional orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela concepção de que todas as pessoas têm direito à participação plena na vida escolar. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um marco que redefiniu a compreensão da inclusão ao afirmar que as escolas devem acolher todos os estudantes e adaptar-se às suas necessidades, substituindo práticas segregadoras por processos educacionais igualitários e democráticos.

No Brasil, esse compromisso é reafirmado na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a qual enfatiza a eliminação de barreiras e o fornecimento de apoios adequados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça que os sistemas educacionais devem assegurar acessibilidade, atendimento especializado e formação docente, garantindo condições efetivas para a aprendizagem.

Mantoan (2006) explica que a inclusão vai além da simples integração física do estudante. Fundamenta-se na transformação das práticas escolares, rompendo com a lógica homogeneizadora que historicamente orientou o ensino tradicional. Assim, a inclusão requer que professores e instituições repensem o currículo, flexibilizem atividades e adotem metodologias que reconheçam e respeitem a diversidade.

Nessa mesma perspectiva, Glat e Blanco (2007) argumentam que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve mudança cultural, revisão de valores institucionais e ruptura com práticas que reforcem desigualdades. Portanto, a escola inclusiva é aquela capaz de garantir participação, pertencimento e aprendizagem a todos os estudantes, e não apenas assegurar o acesso físico.

Em síntese, a inclusão educacional configura um projeto político, ético e pedagógico que exige compromisso institucional, planejamento coletivo, formação docente e ações integradas.

2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS E SUA IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O conceito de Necessidades Educacionais Específicas (NEE) abrange estudantes que requerem adaptações pedagógicas, recursos assistivos e apoio especializado em razão de deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades. A literatura ressalta que esses estudantes não devem ser definidos por suas limitações, mas pelas condições que demandam intervenções pedagógicas adequadas.

Lacerda e Mendes (2012), ao analisarem a inclusão de estudantes surdos, destacam que a presença do aluno na escola não garante sua aprendizagem; é fundamental assegurar condições reais de comunicação, interação e uso de recursos apropriados. Essa perspectiva se estende a outras condições, como baixa visão, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual ou dificuldades específicas, nas quais a mediação pedagógica precisa ser construída coletivamente.

Pesquisas recentes reforçam que a acessibilidade comunicacional — como o uso de Libras, legendas, tecnologias assistivas, materiais adaptados e estratégias visuais — constitui uma das áreas mais desafiadoras no ensino médio e superior (Lodi; Lacerda, 2009). Ainda assim, permanece entre as dimensões que mais influenciam a permanência e o êxito dos estudantes.

Lopes e Mendes (2021) acrescentam que, apesar dos avanços legais, grande parte das instituições brasileiras enfrenta dificuldades para desenvolver políticas internas de inclusão que garantam atendimento pedagógico adequado, formação docente e articulação entre setores. Os autores ressaltam que a inclusão se concretiza na prática cotidiana, e não apenas em documentos institucionais.

Essas discussões evidenciam que compreender o conceito de NEE implica reconhecer que estudantes com necessidades específicas não constituem um grupo homogêneo, e que o atendimento deve considerar suas singularidades, potencialidades e modos de aprender.

2.3 ACESSIBILIDADE: BARREIRAS ATITUDINAIS, PEDAGÓGICAS E COMUNICACIONAIS

A literatura da área destaca que a permanência de estudantes com NEE depende da eliminação de barreiras que limitam sua participação. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), essas barreiras podem ser classificadas como atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, organizacionais e comunicacionais.

As barreiras atitudinais são apontadas como as mais persistentes. Glat e Blanco (2007) enfatizam que preconceitos, desconhecimento e resistência docente ainda constituem fatores que dificultam a inclusão. Alves e Silva (2021) acrescentam que muitos profissionais carecem de formação para atuar de maneira inclusiva, o que gera insegurança e pode resultar em práticas inadequadas.

As barreiras pedagógicas, por sua vez, manifestam-se na dificuldade de adequar o ensino aos diferentes perfis de aprendizagem. Fernandes e Benítez (2022) observam que a ausência de planejamento coletivo entre professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a fragmentação das ações pedagógicas.

A acessibilidade comunicacional, por outro lado, configura um dos maiores desafios relatados por estudantes com surdez, deficiência intelectual ou TEA. Lodi e Lacerda (2009) demonstram que falhas na comunicação — como a falta de intérpretes, a ausência de materiais adaptados, explicações excessivamente abstratas ou o uso de linguagem inacessível — reduzem de forma significativa a participação acadêmica. Assim, a acessibilidade deve ser compreendida como condição pedagógica essencial, e não como recurso opcional, sendo determinante para a qualidade da aprendizagem.

2.4 PERMANÊNCIA E ÊXITO: DIMENSÕES INSTITUCIONAIS DA INCLUSÃO

A permanência e o êxito são conceitos amplamente discutidos na literatura da educação inclusiva. Permanência refere-se ao acompanhamento e ao apoio estruturado ao estudante ao longo de sua trajetória acadêmica, enquanto êxito diz respeito ao alcance dos objetivos de aprendizagem, considerando suas singularidades.

Fernandes e Benítez (2022) ressaltam que a permanência depende da oferta de apoios múltiplos — emocionais, pedagógicos, sociais e institucionais — e não apenas de adaptações pontuais. Para autores como Oliveira, Rocha e Santos (2020), a evasão de estudantes com NEE é frequentemente provocada pela falta de acolhimento institucional, pela ausência de recursos, pela inadequação do ensino e por práticas excludentes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel central nesse processo. Quando articulado ao trabalho docente, ele possibilita identificar necessidades específicas, orientar adaptações curriculares e potencializar aprendizagens (Alves; Silva, 2021). Entretanto, Lopes e

Mendes (2021) observam que, em muitas instituições, o AEE ainda atua de forma isolada, sem articulação com o projeto pedagógico, o que limita sua efetividade.

Essas discussões convergem para um ponto comum: permanência e êxito resultam de políticas institucionais consolidadas e contínuas, e não de ações esporádicas.

2.5 INSTITUTOS FEDERAIS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Os Institutos Federais desempenham papel estratégico na oferta de educação profissional e superior. Entretanto, a literatura aponta desafios específicos relacionados à inclusão, como:

- ausência de formação continuada adequada.
- sobrecarga de professores.
- falta de articulação entre setores pedagógicos.
- carência de recursos de acessibilidade.
- dificuldades em flexibilizar currículos técnicos.

Estudos como o de Fernandes e Benítez (2022) destacam que a educação profissional possui características particulares — como carga horária intensa, componentes práticos e exigência técnica — que demandam estratégias específicas de inclusão. No caso do IFMA, pesquisas internas apontam um crescimento no número de estudantes com NEE e evidenciam a necessidade de fortalecer políticas institucionais de permanência. Assim, estudos locais sistematizados — como o presente — tornam-se fundamentais para o avanço das práticas inclusivas no contexto da educação profissional e tecnológica.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, voltada à descrição, interpretação e análise de um projeto de ensino desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Codó. O objetivo central consistiu em promover ações pedagógicas capazes de favorecer a permanência e o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite compreender a realidade social como um campo de significados, possibilitando interpretar, de forma contextualizada, as experiências e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A natureza aplicada da investigação justifica-se pelo seu caráter interventivo: segundo Triviños (1987), esse tipo de pesquisa busca transformar o contexto estudado por meio de ações educativas sistematizadas.

A definição do projeto decorreu de um diagnóstico institucional realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e pela Coordenadoria de Ações Inclusivas (CAI), que identificaram a presença de estudantes com distintas condições de aprendizagem no *Campus*. A partir desse levantamento, delineou-se uma proposta interventiva voltada à eliminação de barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, por meio do fortalecimento do suporte institucional.

A amostra da pesquisa foi composta por 50 estudantes do ensino médio e superior matriculados no IFMA – *Campus* Codó, número que corresponde tanto à quantidade prevista quanto à quantidade efetivamente atendida pelo projeto, conforme registros institucionais. Esses estudantes apresentavam diferentes necessidades educacionais específicas, incluindo baixa visão, deficiência intelectual, dislexia, TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A participação do grupo ocorreu de forma contínua ao longo das etapas da intervenção, subsidiando o planejamento, a execução e a avaliação das ações implementadas.

A metodologia de execução do projeto foi organizada em cinco etapas complementares. A primeira consistiu na seleção de profissionais de apoio à inclusão, realizada mediante edital institucional e com a participação do NAPNE e de uma comissão específica. Foram contratados três psicopedagogos e cinco profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), todos com atribuições previamente definidas e alinhadas às necessidades do *Campus*. Em seguida, esses profissionais foram apresentados à comunidade acadêmica, em sala de aula, com a participação de docentes e estudantes.

Foto 1 - Apresentação dos profissionais de AEE e da psicopedagoga aos estudantes do IFMA – *Campus* Codó.



Fonte: Ezequiel (2023).

A segunda etapa envolveu o planejamento coletivo das ações pedagógicas, desenvolvido em diálogo entre os profissionais contratados, os docentes e os setores pedagógicos do *Campus*. Durante os encontros, foram identificadas as demandas dos estudantes, definidas estratégias de mediação e selecionados os recursos didáticos a serem empregados.

A perspectiva dialógica adotada encontra respaldo em Guba e Lincoln (1994), que defendem que a produção do conhecimento em contextos educativos ocorre como um processo relacional, construído por meio da interação crítica entre os sujeitos envolvidos. Nessa abordagem, o conhecimento não é transmitido de forma unidirecional, mas construído por meio de trocas, negociações e reflexões compartilhadas.

Assim, o planejamento coletivo promovido no projeto valorizou a escuta ativa, o reconhecimento dos saberes dos participantes e a corresponsabilidade nas decisões pedagógicas, fortalecendo uma cultura colaborativa alinhada aos princípios da pesquisa qualitativa interpretativa.

A terceira etapa concentrou-se na produção de materiais acessíveis e na realização de oficinas formativas com os estudantes, as quais tiveram como objetivo desenvolver recursos pedagógicos inclusivos adequados às necessidades específicas identificadas no *Campus*.

As oficinas possibilitaram a experimentação de estratégias diferenciadas de ensino, o manuseio de materiais táteis, visuais e ampliados, além da construção de instrumentos que favorecessem a aprendizagem ativa.

Esses momentos formativos atuaram como espaços de diálogo e reflexão prática, nos quais estudantes, profissionais do AEE e psicopedagogos puderam compartilhar experiências e construir, de forma colaborativa, soluções pedagógicas inclusivas, como ilustrado na Imagem 2.

Foto 2 - Oficina realizada pelos profissionais de AEE durante o desenvolvimento do projeto



Fonte: Raimunda (2023).

A quarta etapa consistiu na execução dos atendimentos especializados, realizados na Sala de Recursos Multifuncionais do *Campus*. Esses atendimentos ocorreram em momentos individuais e coletivos, com registro sistemático das atividades desenvolvidas. Os profissionais de AEE também atuaram como suporte nas salas de aula regulares, colaborando na adaptação de estratégias de ensino, na mediação comunicacional e no acompanhamento dos estudantes.

A quinta etapa referiu-se ao acompanhamento e à avaliação das ações desenvolvidas ao longo do projeto. Para isso, foram elaborados relatórios mensais contendo registros das atividades realizadas, avanços observados, dificuldades enfrentadas e encaminhamentos propostos para cada estudante atendido. Esses documentos, juntamente com atas de reuniões, registros pedagógicos, materiais produzidos pelos profissionais e observações sistemáticas realizadas no cotidiano escolar, constituíram o corpus de dados analisados na pesquisa.

A análise adotou uma abordagem descritivo-interpretativa, fundamentada nos princípios da análise temática, o que possibilitou identificar padrões, recorrências e significados emergentes das práticas inclusivas implementadas. Esse processo analítico permitiu compreender como as estratégias adotadas repercutiram na participação, no desempenho e na permanência dos estudantes ao longo do período de execução do projeto.

Além do acompanhamento institucional interno, essa etapa incluiu ações formativas ampliadas e iniciativas de sensibilização da comunidade acadêmica e externa. Entre essas ações, destacou-se a participação da equipe do NAPNE, dos profissionais de AEE e da psicopedagoga na caminhada em alusão ao Dia do Surdo, realizada na cidade de Codó, atividade que reforçou o compromisso social e educativo do projeto com a promoção da inclusão.

Foto 3 - Equipe do NAPNE, profissionais de AEE e psicopedagoga durante ação pública em alusão ao Dia do Surdo em Codó – MA.



Fonte: Jadyane (2023).

Como parte da avaliação institucional, foram realizados momentos formativos durante a Semana Pedagógica, possibilitando reflexões coletivas sobre o papel dos diferentes setores na promoção da inclusão. Essa dinâmica contribuiu para consolidar uma cultura colaborativa no *Campus*, alinhada aos princípios da educação democrática, conforme discute Demo (2004).

Por fim, reconhece-se que o estudo apresenta limitações inerentes ao seu caráter institucional: a análise baseou-se em registros produzidos durante o desenvolvimento do projeto, não havendo aplicação de instrumentos formais de entrevista ou de questionários estruturados. Além disso, o período de vigência do projeto delimitou o escopo das observações. Ainda assim, os dados obtidos revelam contribuições significativas para a compreensão dos impactos das ações inclusivas no cotidiano do IFMA – *Campus* Codó, oferecendo subsídios relevantes para pesquisas e práticas futuras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do projeto “Educação para Todos” no IFMA – *Campus* Codó evidenciou que a permanência e o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas dependem diretamente da existência de políticas institucionais consolidadas, de práticas pedagógicas acessíveis e de um acompanhamento sistemático. Os resultados obtidos demonstram que ações planejadas, articuladas e fundamentadas em princípios inclusivos produzem impactos significativos tanto na aprendizagem quanto na cultura institucional.

Desde a primeira etapa, marcada pela contratação de profissionais especializados, observou-se uma mudança concreta na dinâmica escolar. A presença de psicopedagogos e profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitou uma atuação multidimensional, abrangendo mediação pedagógica, análise dos processos de aprendizagem e orientação aos docentes.

Como afirmam Glat e Fernandes (2005), equipes multidisciplinares ampliam a capacidade diagnóstica das instituições, fortalecendo o entendimento das singularidades dos estudantes e promovendo intervenções contextualizadas. No IFMA – *Campus* Codó, essa atuação foi decisiva para a construção de respostas pedagógicas mais precisas e humanizadas.

Um dos avanços mais expressivos foi a elaboração dos Planos Educacionais Personalizados (PEPs). Produzidos coletivamente entre profissionais do AEE, psicopedagogos e docentes, os PEPs contemplaram adaptações curriculares, estratégias de mediação e formas diferenciadas de avaliação. A personalização do ensino contribuiu para reduzir desigualdades internas, ampliar o engajamento dos estudantes e favorecer práticas pedagógicas coerentes com seus ritmos e estilos de aprendizagem. Esses resultados dialogam com a perspectiva de Glat e Fernandes (2005), ao destacarem que o

planejamento colaborativo fortalece a corresponsabilidade entre os atores institucionais e consolida práticas inclusivas.

Outro aspecto relevante diz respeito às ações formativas destinadas à comunidade acadêmica. Oficinas, palestras e momentos de estudo abordaram temas como acessibilidade, tecnologias assistivas, legislação educacional e práticas de ensino inclusivas. Essas atividades promoveram a reflexão crítica sobre o papel dos docentes frente à diversidade e ampliaram a compreensão da inclusão para além da mera inserção física do estudante com deficiência.

Como evidenciam Oliveira e Manzini (2016), processos formativos contínuos são fundamentais para transformar concepções pedagógicas e consolidar práticas efetivamente inclusivas. No IFMA – *Campus* Codó, a formação continuada contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais aberta ao diálogo, à experimentação metodológica e à inovação pedagógica.

No campo da acessibilidade didático-pedagógica, o projeto impulsionou a produção de materiais acessíveis, incluindo textos ampliados, recursos táteis, vídeos com Libras e legendas, infográficos e jogos adaptados. A presença desses materiais impactou diretamente o desempenho de estudantes com baixa visão, deficiência intelectual e transtornos da aprendizagem. Além disso, sua utilização contribuiu para a diversificação das estratégias de ensino, beneficiando não apenas os estudantes com necessidades específicas, mas toda a turma. Essa perspectiva está alinhada ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe práticas capazes de atender à diversidade de estudantes desde o planejamento inicial.

Quanto à acessibilidade comunicacional, observou-se a adoção de linguagens mais claras, o uso ampliado de recursos visuais, a organização temporal em quadros e o apoio contínuo dos profissionais de AEE em atividades específicas. Tais estratégias contribuíram para a redução de barreiras comunicativas e para a ampliação da participação dos estudantes nos espaços acadêmicos. Para Sassaki (2005), remover barreiras comunicacionais é condição indispensável para garantir igualdade de oportunidades, o que se confirma nos resultados obtidos pelo projeto.

Os efeitos dessas ações tornaram-se visíveis no engajamento dos estudantes acompanhados. Houve aumento da frequência escolar, participação mais ativa em sala de aula, melhoria no rendimento acadêmico e redução de situações associadas à evasão e à desmotivação. Em alguns casos, estudantes que anteriormente apresentavam baixo desempenho demonstraram progressos significativos, tanto cognitivos quanto socioemocionais. Esses dados sustentam a tese de que práticas inclusivas adequadamente estruturadas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais estimulante, acolhedor e significativo.

Entretanto, os resultados também revelam desafios persistentes. A rotatividade de profissionais especializados, a sobrecarga docente, a ausência de políticas mais robustas de formação continuada e a escassez de recursos permanentes foram apontadas como fragilidades que limitam a consolidação de uma cultura inclusiva.

Como destacam Lodi e Lacerda (2009), a inclusão não pode se sustentar apenas em ações pontuais, devendo integrar o planejamento político-pedagógico e a gestão institucional. Esse entendimento emerge de forma evidente nas discussões realizadas durante o projeto.

Um dos impactos mais profundos foi a transformação da percepção da comunidade acadêmica sobre a inclusão. Ao longo da execução das ações, tornou-se perceptível a ampliação do senso de pertencimento dos estudantes atendidos, bem como uma mudança na postura dos docentes diante da diversidade. A escuta das narrativas dos estudantes, elemento ressaltado por Skliar e Mello (2006), mostrou-se decisiva para orientar intervenções mais sensíveis e eficazes, reafirmando a importância de reconhecer a singularidade de cada trajetória.

Em termos quantitativos, foram atendidos 50 estudantes com necessidades educacionais específicas, além de centenas de membros da comunidade acadêmica impactados indiretamente pelas ações formativas e de sensibilização. As dezenas de atendimentos individuais, oficinas, reuniões pedagógicas e atividades de conscientização registradas ao longo do projeto evidenciam seu alcance e relevância institucional.

De modo geral, os resultados demonstram que o projeto “Educação para Todos” reforçou a compreensão de que a inclusão efetiva exige planejamento, compromisso institucional e participação coletiva. A articulação entre diagnóstico, intervenção e avaliação permitiu identificar demandas reais, implementar ações coerentes e monitorar seus efeitos, contribuindo para o fortalecimento de práticas acessíveis e para a consolidação de uma cultura educacional mais justa e inclusiva no IFMA – *Campus Codó*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada por meio do projeto “Educação para Todos”, desenvolvido no IFMA – *Campus Codó*, reafirma que a educação inclusiva exige mais do que o cumprimento de normativas legais: ela demanda ação concreta, compromisso institucional e engajamento coletivo. Os resultados alcançados ao longo da execução do projeto demonstram que, quando há investimento humano e material, planejamento participativo e valorização da diversidade, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço mais justo, acessível e acolhedor.

As ações implementadas permitiram avanços significativos no acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais específicas. A atuação de uma equipe especializada, associada à construção de Planos Educacionais Personalizados e ao apoio contínuo aos docentes, promoveu melhorias tangíveis no desempenho acadêmico dos estudantes atendidos, bem como na sua permanência e participação ativa na vida escolar. O fortalecimento do trabalho intersetorial e a escuta das demandas dos estudantes possibilitaram a formulação de estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

Para além dos resultados objetivos, destaca-se a ampliação da consciência institucional sobre a importância da inclusão. A formação de professores e servidores, o diálogo entre setores e o envolvimento da comunidade acadêmica no debate sobre acessibilidade contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura mais receptiva à diferença. A valorização da escuta e do protagonismo discente também reforçou o sentimento de pertencimento — elemento fundamental para o êxito de qualquer política educacional.

Contudo, é necessário reconhecer que os avanços obtidos não encerram o processo; ao contrário, apontam para a urgência de institucionalizar práticas inclusivas permanentes. A atuação de profissionais especializados deve deixar de ser episódica e passar a integrar, de forma estável, a estrutura organizacional da instituição. O atendimento aos estudantes com necessidades específicas precisa ser compreendido como responsabilidade coletiva e contínua, e não como ação pontual vinculada a projetos temporários.

A partir dessa vivência, evidencia-se que a inclusão não constitui um ponto de chegada, mas um caminho construído diariamente por meio do diálogo, da escuta ativa, da superação de preconceitos e da busca permanente por condições de equidade. O IFMA – *Campus* Codó deu passos importantes nesse sentido, embora persistam desafios, como a ampliação da infraestrutura, a oferta sistemática de formação continuada e o fortalecimento de políticas institucionais voltadas à inclusão.

O legado deixado pelo projeto manifesta-se não apenas nos indicadores acadêmicos, mas, sobretudo, na mudança de atitude das pessoas envolvidas. A compreensão de que todos os estudantes têm direito a aprender, independentemente de suas condições, passa a integrar o cotidiano institucional e a orientar decisões pedagógicas e administrativas. Essa mudança de cultura configura, sem dúvida, um dos resultados mais expressivos.

A experiência com o projeto “Educação para Todos” permite reconhecer sua relevância como prática que contribui diretamente para a superação das barreiras que ainda dificultam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Mais do que cumprir

metas, iniciativas dessa natureza promovem uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social e a valorização da diferença como princípio educativo.

A vivência no IFMA – *Campus* Codó demonstra que, quando há investimento institucional, formação adequada, escuta ativa dos estudantes e articulação efetiva entre os setores, torna-se possível construir caminhos concretos para que a educação se efetive, de fato, como um direito de todos. O desenvolvimento do projeto reafirmou o potencial transformador das práticas inclusivas, não apenas sobre os indicadores acadêmicos, mas também sobre as relações interpessoais, as concepções pedagógicas e o fortalecimento da identidade institucional. Ainda que desafios persistam, os aprendizados construídos ao longo dessa trajetória indicam a urgência e a viabilidade de ações permanentes comprometidas com uma educação mais justa, acessível e plural.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.; SILVA, L. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 1, 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 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, Brasília, 7 jul. 2015.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, C.; BENÍTEZ, P. Permanência e inclusão na educação profissional: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 4, n. 2, 2022.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação inclusiva: cultura e políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1193–1212, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. Da integração à inclusão escolar: implicações para o atendimento educacional especializado. **Revista Benjamin Constant**, n. 29, p. 3–9, 2005.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105–117.

LACERDA, C.; MENDES, E. Inclusão e práticas pedagógicas para estudantes surdos. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 87, p. 189–205, 2012.

LODI, A.; LACERDA, C. Acessibilidade comunicacional e educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 63–80, 2009.

LOPES, A.; MENDES, E. Políticas de inclusão e prática docente no ensino médio e superior. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, R.; MANZINI, E. Formação docente e práticas inclusivas: desafios contemporâneos. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 1, p. 47–60, 2016.

OLIVEIRA, R.; ROCHA, S.; SANTOS, T. Evasão escolar de estudantes com deficiência: fatores institucionais e pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SKLIAR, C.; MELLO, A. A escuta das narrativas e a diversidade humana. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 35–50, 2006.

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

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