

RUTE GLÉSIA LIMA NOLÊTO

NAS TRILHAS DA INCLUSÃO

Um Estudo no Instituto Federal do Piauí



EDITORA

NAS TRILHAS DA INCLUSÃO

Um Estudo no Instituto Federal do Piauí

NAS TRILHAS DA INCLUSÃO

Um Estudo no Instituto Federal do Piauí

Rute Glésia Lima Nolêto

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

No1 NOLÊTO, Rute Glésia Lima.

Nas Trilhas da Inclusão: Um Estudo no Instituto Federal do Piauí. Boa Vista: Editora IOLE, 2026, 245 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-977111-9-2
https://doi.org/10.5281/zenodo.22314072

1 - Brasil. 2 - Educação Especial e Inclusiva. 3 - Ensino Superior. 4 - Estudo de Caso. 5. Piauí
I - Título. II - Nolêto, Rute Glésia Lima. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

À Maria Luiza Ferreira Lima, mulher admirável e inspiradora que sabiamente enxergou na educação o caminho para transformar material e espiritualmente minha vida. Obrigada por ser minha mãe e marcar tão fortemente a minha existência!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 13

CAPÍTULO 1 |
A Educação da Pessoa com Deficiência 23

CAPÍTULO 2 |
A Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 53

CAPÍTULO 3 |
Saberes Necessários à Prática Inclusiva 95

CAPÍTULO 4 |
Metodologia da Pesquisa 115

CAPÍTULO 5 |
Resultados e Discussão 139

CAPÍTULO 6 |
Produto Educacional – Caderno Inclusivo 189

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 217

REFERÊNCIAS | 223

SOBRE A AUTORA | 237

Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência passou a fazer parte de forma contundente da agenda mundial das discussões a partir da aprovação da Declaração de Salamanca no âmbito da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE): aceso e qualidade[1]que ocorreu na Espanha em 1994.

A Declaração de Salamanca é um marco extremamente importante para a história da Educação Especial e Inclusiva no mundo, tendo proclamado que a Educação das Pessoas com Deficiência (PcD) deveria ser pautada nos princípios da educação inclusiva, rompendo com o modelo excludente e segregador que tradicionalmente marcou o tratamento dispensado a esse público.

No Brasil, um documento importante a ser destacado é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE - EI), a qual a partir do conceito de necessidades educacionais especiais cunhado pela Declaração de Salamanca estabelece diretrizes específicas direcionadas para o atendimento das individualidades dos estudantes apontando para a organização de sistemas de ensino inclusivos (BRASIL, 2008).

A referida Política teve como principal referência a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, que inovou ao conceituar a deficiência "como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras que impedem sua plena participação na sociedade em igualdades de

[1] Embora o documento denominado de Declaração de Salamanca tenha utilizado a sigla NEE para designar as Necessidades Educacionais Especiais, aqui neste estudo esta sigla representará as Necessidades Educacionais Específicas, em função das normativas que regulamentam o NAPNE no âmbito do IFPI, que é o foco deste livro.

oportunidades com as demais pessoas [...]" (BRASIL, 2010, p. 07), colaborando com a ideia de que a deficiência está relacionada sobretudo com questões sociais e não necessariamente com aspectos patológicos e/ou orgânicos.

Conforme afirma Skliar (1999, p. 18): "a deficiência não é uma questão biológica e sim, uma retórica social, histórica e cultural". Ela relaciona-se com a ideia de um "corpo normal" que foi impregnada historicamente na humanidade. A deficiência, é nesta perspectiva, algo fabricado e conservado pela sociedade.

Em termos históricos, também importa destacar que os primeiros registros de atendimentos educacionais direcionados às pessoas com deficiência no Brasil datam do século XIX a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) - atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - e do Imperial Instituto dos surdos-mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), os quais encontram-se sediados no estado do Rio de Janeiro.

No terreno da Educação Profissional e Tecnológica a Educação Inclusiva teve seu marco com a criação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, conhecido no meio acadêmico como TEC NEP. O referido programa tinha como objetivo expandir a oferta da educação profissional e promover o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de estudantes com NEE (CUNHA; SILVA, 2014).

É exatamente no contexto deste programa que surgem os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) que se constituíram como espaços e instrumentos de desenvolvimento e consolidação do processo de inclusão no âmbito da EPT e têm como principal tarefa promover e desenvolver ações inclusivas no âmbito dos Institutos Federais – IFs (IFPI, 2014).

O foco deste trabalho está apontado para os saberes construídos pelos membros do NAPNE do *Campus* São João do Piauí. A este respeito, compreende-se que quando o ponto de partida é a heterogeneidade – em termos sociais, econômicos, culturais, físicos, psicológicos, intelectuais, étnicos, de gênero - das salas de aula brasileiras, independentemente do público, os saberes serão sempre voltados para a inclusão, posto que só se inclui quando considera-se a diversidade.

Entretanto, em razão da especificidade do tema abordado neste estudo, julga-se necessário ir além, e tratar de conhecimentos mais afeitos ao campo da inclusão escolar de PcD, que podem vir a orientar uma prática educativa qualitativamente inclusiva. Assim, esta pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: Quais os saberes construídos pelos profissionais do NAPNE do IFPI *Campus* São João do Piauí acerca da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, a partir de suas experiências?

Posto isto, a seara aqui empreendida tem como objetivo precípuo analisar os saberes construídos pelos profissionais do NAPNE do IFPI *Campus* São João do Piauí acerca da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas a partir de suas experiências no âmbito do Núcleo. Para tanto, buscou-se:

a) identificar o processo formativo dos membros para análise a luz da inclusão; verificar a compreensão dos profissionais acerca da inclusão escolar antes e depois da atuação no NAPNE;

b) detectar os saberes construídos pelos profissionais a partir de suas experiências no Núcleo;

c) revelar os saberes apropriados pela equipe multiprofissional do NAPNE;

d) desvelar eventuais dificuldades enfrentadas pelos membros atuarem em favor da inclusão dos

estudantes com NEE; e por fim;

e) elaborar um produto educacional que registre as memórias do NAPNE, amplie os conhecimentos e fomente discussões em torno da inclusão no IFPI.

O produto trata-se de um Caderno Inclusivo com o título memórias das experiências em inclusão do IFPI *Campus* São João do Piauí - no formato de *e-book* - que organizou-se em cinco tópicos que versam, a priori, acerca da origem do processo inclusivo na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, em seguida, aborda as normativas que regulamentam o funcionamento e a estrutura do NAPNE no IFPI, na sequência apresenta a história e as memórias do NAPNE no IFPI *Campus* São João do Piauí; logo após, aponta proposições e estratégias frente as dificuldades enfrentadas pelo membros do NAPNE e por fim sugere dicas de leituras, de podcasts, de canais do Instagram e links de instrumentos jurídicos (leis, decretos, resoluções) que normatizam a inclusão de pessoas com deficiências e outras necessidades específicas nos meios sociais e nos contextos escolares, em particular.

Adicionalmente, destaca-se que esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito da Linha de Pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que aborda os processos de concepção e organização de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que promovam formação integral e significativa do estudante, ancorados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais (IFES, 2018).

A referida linha de pesquisa leva em consideração, a construção temporal, por meio dos estudos de memória da EPT, que ao longo do tempo, vem constituindo os processos de ensino e de

organização de seus espaços pedagógicos sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí *Campus* Parnaíba (IFES, 2018).

Considera-se que este estudo tem grande relevância posto que coloca em pauta os direitos de uma parcela considerável da população - cerca de 17,2 milhões de pessoas - as quais possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2022). Em termos educacionais, o Censo Escolar da Educação Básica apontou que as matrículas da Educação Especial chegaram 1,5 milhão em 2022 (BRASIL, 2023).

A mesma fonte revelou que as matrículas de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e de Altas habilidades/superdotação (AH/SD) em salas comuns têm aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Em particular, os dados apontam, que o maior aumento na proporção de estudantes incluídos – entre 2018 e 2022 – deu-se na Educação Profissional na forma concomitante/subsequente com a inclusão de 99,7% em relação a outras etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2023).

Para além dos dados numéricos, pondera-se que tal discussão apresenta uma relevância ainda maior quando se pensa na diversidade de condições socioeconômicas, culturais, de interesses, expectativas, habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem que constituem a ecologia das salas de aula. Neste sentido, pesquisas, projetos e ações que discutam e apontem caminhos para a inserção, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE são de extrema relevância.

Frente a isto, entende-se que debater acerca dos saberes construídos pelos profissionais do NAPNE ao atuarem em favor da inclusão de estudantes com NEE é um imperativo do qual esta instituição educacional não pode se furtar, dado que o discurso tão presente nos ambientes escolares do “não estamos preparados para

incluir" ou "não sabemos ensinar esse tipo de aluno", precisa ser superado por ações co-responsivas e permanentes que auxiliem na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Os elementos que inspiraram essa pesquisa surgiram a partir de experiências vivenciadas pela própria pesquisadora como membro da equipe multiprofissional do Núcleo, observando-se que após a chegada de novos estudantes público do NAPNE, ocorreu um movimento de busca por mais conhecimentos na área da inclusão, de modo que este, veio a gerar ações formativas direcionadas para os saberes inclusivos. Além disso, percebeu-se também, que em razão das discussões realizadas no interior do Núcleo, houve uma maior abertura para o diálogo em torno das questões relativas à inclusão, originando de certo modo, um sentimento de empatia à causa inclusiva.

Com isso, o trabalho foi estruturado no formato de sessões. A primeira trata-se deste texto introdutório. A segunda versa sobre a Educação da pessoa com Deficiência. Nesta seção nós demarcamos o modelo médico e social da deficiência, tendo como base principal os estudos de Diniz (2012) e Valle e Connor (2014) e abordamos também a chegada dos estudantes com deficiência nas escolas brasileiras: dos primeiros passos à perspectiva da inclusão; Neste desdobramento nós utilizamos como base os escritos de Zerbato e Mendes (2021), Oliveira (2021); Jannuzzi (2012) e Mazzota (2011).

A terceira sessão discute acerca da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidenciando a implantação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) como ponto de partida desse processo, apresentando a criação dos Núcleos de Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) como a principal ferramenta de consolidação das ações em favor da inclusão de estudantes com

Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no âmbito da Educação profissional e Tecnológica (EPT). Para construir esta seção lançamos mão dos esudos de Sonza, Vilaronga, Mendes (2020); Ramos (2014); Nascimento, Florindo, Silva (2013); Anjos (2006); Kuenzer (1999).

A quarta sessão traz uma discussão acerca dos saberes necessários a uma prática inclusiva. Nela nós tratamos a priori acerca dos saberes docentes utilizando como base Freire (2019), o saudoso Maurice Tardif (2014), Therrien (2006) e Pimenta (2005). Logo em seguida, abordamos sobre os saberes das experiências tomando como referência Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2002). Após, abordamos os saberes do trabalho utilizando Saviani (2007) e Fonte (2018). No que tange aos saberes inclusivos bebemos nas fontes de Nozi (2013) e Shulman (2014).

A quinta sessão traz o percurso metodológico deste estudo, a qual caracteriza a pesquisa, apresenta seu contexto, delineia seu universo, discorre sobre as técnicas de levantamento de dados, descreve os procedimentos para a análise dos dados e aborda os aspectos éticos da pesquisa. Na sequência, na sexta sessão, expõe-se de forma detalhada as etapas de concepção, elaboração, avaliação e validação do Produto Educacional (Caderno Inclusivo). Em seguida, na sétima sessão discute-se os resultados da pesquisa e por fim, na oitava sessão, elenca-se as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 1

A Educação da Pessoa com Deficiência

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção apresenta-se, a priori, breves apontamentos acerca da Educação ofertada às PcD partindo das primeiras tentativas de institucionalização - por meio das primeiras instituições educativas direcionadas para esse público, circunscrevendo o modelo médico ou biomédico da deficiência. Em seguida, demarca-se o modelo social do tratamento dispensados às PcD e na sequência apresenta-se elementos que deram base ao deslocamento dessas pessoas das escolas e classes especiais às salas comuns.

EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA FASE DE EXTERMÍNIOS AO MODELO MÉDICO E SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A análise histórica das condições de existência das PcD ao longo dos tempos é de grande relevância para que se compreenda as trajetórias e os desafios enfrentados pelo público da Educação Especial no Brasil. Os portadores de deficiência – como eram denominados antes da transição semântica - foram compreendidos e classificados de diversas maneiras, variando de acordo com as características culturais, sociais, econômicas, políticas e sobretudo, o de acordo com os valores e as crenças vigentes de cada época. As principais formas podem ser resumidas por Kliemann (2017):

> Nos modelos de extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão. Os entendimentos explicativos a respeito das causas com deficiências, bem como das possibilidades de existência para aqueles que as possuem, podem ser agrupados nos modelos místicos, biológicos e

sociopsicológicos (2017, p. 454).

Deste modo, houve tempos - como na Antiguidade - em que as PcD eram consideradas sub-humanas e indignas de viver, por não possuírem características físicas e estéticas adequadas para os padrões da época, como é possível observar na citação Rodrigues e Maranhe (2008, p. 08): “em Esparta eram lançadas do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos”.

No período medieval, antes do advento do Cristianismo que os elevou a “filhos de Deus” - também existiam práticas de extermínio e perseguições de pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência. A esse respeito, Maranhe e Rodrigues, relatam que:

> A Inquisição católica, na Idade Média, foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência mental entre loucos, adivinhos e hereges. O “Diretorium” de Emérico de Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o confisco de bens para qualquer conduta herética ou obscena, além da recusa em responder ou dar respostas sem nexo quando interrogados (2008, p. 09).

Figuras como Martinho Lutero, consideravam as pessoas com algum sinal de deficiência intelectual (DI), seres diabólicos que necessitavam de castigos para atingirem a purificação. No princípio da Era cristã, embora a deficiência ainda estivesse muito atrelada às questões religiosas – deficiência como sinônimo de pecado - iniciaram nesse período um movimento de acolhimento dessas pessoas em mosteiros e hospitais cristãos (SOUSA, 2019).

Com a chegada da modernidade, a Igreja perde a capacidade

de influenciar a sociedade a partir de seus dogmas e de explicar os fenômenos por meio de uma ótica divina, entrando em cena o pensamento racional. É neste movimento que a deficiência deixa de ser vista como algo místico e religioso e passa a ser objeto da medicina.

Diante disso, "o entendimento sobre a deficiência como um fenômeno no âmbito da patologia ficou denominado como o modelo médico da deficiência" (SOUSA, 2019, p. 165). Essa concepção atribui os prejuízos causados às PcD aos contornos naturais do corpo, concebendo os impedimentos causados por este como uma tragédia e uma limitação estritamente pessoal.

Em outras palavras, as desvantagens e os infortúnios vivenciados pelas pessoas que possuem deficiência justificam-se pela anormalidade de seus corpos e que, portanto, todo o encargo dos insucessos era exclusivamente atribuído ao próprio indivíduo, restando a ele ser – caso tivesse vontade de ser incorporado ao meio social - submetido a intervenções médicas para ser "corrigido e "ajustado" aos padrões estéticos e funcionais em vigor na época. Em referência a isso, Piccolo e Mendes, pontuam que:

> Quando partimos de tal pressuposto normativo deixamos implícita a ideia de que a pessoa com deficiência apenas se integrará a sociedade quando transformar sua condição orgânica deteriorada e recobrar um suposto estado de normatividade. Logo, retira-se qualquer possibilidade de intervenção que não seja focalizada pelo saber médico [...] de modelo individual da deficiência, cuja teleologia, guiada por um paradigma positivista, procura situar a deficiência no plano de uma possível cura, demarcando, assim, um corpo de profissionais específicos para seu trato que, na maioria das vezes, não considera como relevantes vozes dos próprios sujeitos por eles normatizados (2013, p. 292).

Valle e Connor (2014) atribuem a relação histórica entre a medicina e a deficiência ao fato de serem os médicos, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, oftalmologistas etc. as fontes primárias consultadas pelos responsáveis das crianças com deficiência. Deste modo, antes da aprovação da Lei Pública 94.142 de 1975 nos Estados Unidos - eram estes os profissionais que davam as primeiras orientações, conduziam e acompanhavam o tratamento.

No livro "Ressignificando a deficiência", Jan W. Valle e David J. Connor apresentam semelhanças entre o atendimento no consultório médico e a avaliação feita pela *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA) – Lei da Educação para Indivíduos com Deficiência. As semelhanças nas abordagens podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Abordagem médica e educacional

	Consultório	***Escola***
Pessoa a ser atendida	Paciente	Aluno
Sintomas	Dores	Problemas educacionais
Especialista	Médico	Psicólogo escolar
Encaminhamentos	Exames clínicos	Avaliação psicoeducacional
Diagnóstico	Doença	Deficiência
Prescrição	Remédios	Plano educacional individual
Recomendações	Retorno para avaliar a eficácia do tratamento	Inserção em programa de educação especial e instrução individualizada e retorno para avaliar a eficácia do plano de tratamento

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Valle e Connor (2014).

Para os autores, a presença do modelo médico na educação é inconfundível. Isto porque, notadamente, as deficiências dos

estudantes são encaradas como doenças passíveis de tratamento e de cura.

Em contraposição a esse modelo, surge o Movimento do Direito dos Deficientes, que enfatizava as discussões em torno de duas questões: a da compreensão da deficiência como opressão e da construção cultural e ideológica dos corpos tidos como anormais (SOUSA, 2019). Os teóricos do modelo social compreendiam que:

> A opressão social e a exclusão das pessoas com deficiência não procediam de suas limitações físico-mentais e que a experiência da desigualdade ocorria por se tratar de uma sociedade pouco visível à diversidade de estilos de vida, não muito diferente de nossa sociedade atual (DINIZ; SIQUEIRA, 2019, 166).

Para contribuir com esta discussão, Diniz (2012), relata que "Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, foi um dos precursores do modelo social no Reino Unido nos anos 1960. A autora conta que de todos os escritos de autoria de Hunt, o que causou maior impacto foi uma carta enviada por ele ao jornal inglês *The Guardian*, onde se lia:

> Senhor Editor, as pessoas com lesões severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt (DINIZ, 2012, p. 14).

A proposição de Hunt recebeu adesão de várias pessoas, formando-se quatro anos mais tarde a primeira organização política em favor dos direitos das pessoas com deficiência, a qual foi denominada de *Union Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS*)*. O grande feito da Upias não foi ter sido a primeira organização de e para deficientes, "mas também por ter articulado um movimento de resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência" (DINIZ, 2012, p. 15).

A principal reivindicação dos militantes do modelo social de deficiência era redefinir o conceito de deficiência e tomá-lo em termos de exclusão social, retirando do corpo das pessoas com deficiência a culpa pela opressão que viviam. A questão angular era que a sociedade tomasse para si a responsabilidade e se organizasse de modo a contemplá-los em seus mais variados estilos de vida. Com relação a isso, expõe-se a seguir o conceito proposto pelos integrantes da Upias para deficiência a partir do modelo social:

> Deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2012, p. 18).

Neste enfoque, a condição biológica de deficiente não muda, permanece a mesma. O que muda é a perspectiva e a resposta da sociedade em relação à deficiência. Em referência a isso, Valle e Connor, enfatizam que:

> Não contestamos as diferenças biológicas inerentes às deficiências. Não é nossa intenção diminuir as contribuições positivas da ciência para as vidas das

> pessoas. Desejamos enfatizar, porém, que, o *significado* que as sociedades atribuem as deficiências muda ao longo do tempo e da cultura (2014, p. 62).

A partir do exposto, reconhece-se os grandes desafios enfrentados pelas PcD ao longo da história da humanidade, contudo, algo que se observa e de forma positiva é que se em cada tempo e civilização a deficiência foi concebida de uma forma, significa que o tempo presente pode reservar olhares e perspectivas mais promissoras para esta parcela tão invisibilizada da educação.

A CHEGADA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DOS PRIMEIROS PASSOS À PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Em se tratando de Brasil, os primeiros registros encontrados de cuidados direcionados às pessoas com deficiência remontam ao Brasil do século XVI, quando da fundação das Santas Casas de Misericórdia em vários estados – São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Sergipe, Paraíba, Pará, Maranhão – da confederação. Essas instituições foram importadas da Europa, mais precisamente de Portugal e tinham, a princípio, a finalidade distribuir "esmola aos pobres, dotes às órfãs e ofereciam local para sepultamento mediante pagamento" (p. 08). Posteriormente, já no XIX, que se tem notas do acolhimento de crianças abandonadas, todavia não há informações precisas quanto ao atendimento dispensados a elas.

A autora também relata que no âmbito das Santas Casas de Misericórdia foram criadas as rodas de expostos, sendo a primeira em Salvador (1726), posteriormente no Rio de janeiro (1738), e

depois em São Paulo (1825). O surgimento das rodas possibilitou a entrada de crianças que possuíam algum tipo de "anomalia", bem como das que haviam sido abandonadas pelos seus responsáveis, prática comum no Brasil daquela época, conforme trecho citado por Jannuzzi:

> O abandono da infância tem sido procedimento antigo entre nós, tanto que já no final do século XVII, há pedido do rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de janeiro, Antônio Paes de Sande contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede (2012, p. 08).

Apesar de existirem escritos que apontam a existência de atividades educativas realizadas por religiosas em meados do século XIX direcionadas para crianças com "anomalias" ainda no âmbito das Santas Casas de Misericórdia, boa parte dos autores que pesquisam sobre a história da Educação Especial no Brasil reconhecem como marco inicial das atividades de ensino voltadas às PcD, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant em 1854 e três anos depois a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), conforme destaca Mazzotta:

> O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve início no Brasil, na década de 1850 do século XIX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial n. *1.428* Dom Pedro II fundou, no

> Rio de janeiro, *o Imperial* Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

E Sousa complementa:

> No Brasil, o marco histórico da educação especial estabeleceu-se no final do século XIX com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Cegos (INES, ambos no Rio de Janeiro (2019, p. 12).

De acordo com Martins Júnior (2010), as duas instituições que marcaram o início das atividades de ensino voltadas para as PcD no Brasil localizavam-se na capital do Império, portanto ambas eram sediadas e concentravam suas atividades no Rio de Janeiro, deixando desassistidas as demandas do restante dos estados e das demais deficiências, uma vez que nessas duas "Escolas Especiais" só era ofertado atendimento para cegos e surdos, respectivamente.

Esta observação não se configura como um total demérito, posto que ainda que as atividades desenvolvidas pelos institutos fossem consideradas precárias e direcionadas para um público bem pequeno – 35 alunos cegos e 17 surdos - de algum modo a educação para as PcD estava em movimento e tendo a possibilidade de colocar em discussão temas como o currículo de formação de professor para cegos e surdos público no I Congresso de Instrução Púbica ocorrido em 1883, convocado pelo então Imperador.

Para Jannuzzi (2012), embora hoje se perceba enquanto um avanço, essas iniciativas não representavam uma real preocupação do governo central em relação a educação dos deficientes. Isso

porque o Império delegava às províncias – antigas subdivisões do território brasileiro - esse encargo, como é possível averiguar em destaque feito pela autora:

> A educação popular e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar; havia tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte [...]. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Além dos dois institutos, outras instituições também foram criadas a exemplo do Hospital Juliano Moreira em Salvador (1874) - que deu início ao atendimento médico das pessoas com deficiência intelectual (DI). A Bahia e outros estados também sediaram instituições dessa natureza, a exemplo da Escola México criada em 1887 que atendia indivíduos com deficiência física e visuais com sede no Rio de janeiro (FERREIRA; DELCHICHI; SILVA, 2012).

Segundo Gilberta Jannuzzi, (2012), a criação dessas instituições de natureza médica estava ligada ao surgimento de caso mais graves das anomalias – resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico – e aos níveis de comprometimento dos quadros das deficiências, o que justificava, desse modo, a compreensão das deficiências como patologias ou problemas médicos.

Muito embora não se saiba de forma exata o tipo de assistência ofertada nessas intuições, é razoável reconhecer a contribuição delas quanto ao atendimento das pessoas com

deficiência. Contudo, analisando a natureza e a compreensão dada à deficiência nessas instituições, conclui-se que as bases que fundamentavam os tratamentos não eram exclusivamente pedagógicas. A partir disso, discorre-se neste momento acerca das vertentes que marcaram o tratamento direcionados às PcDs nesse período no Brasil.

Em conformidade com Jannuzzi (1992), as vertentes mais presentes foram a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A perspectiva médico-pedagógica se caracterizava por meio da preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira, que refletiu na área da Educação Especial por meio da instalação de instituições escolares ou pavilhões como também eram chamados, ligadas a hospitais psiquiátricos. Embora haja registros de atividades necessárias para o convívio em sociedade como: bons hábitos de higiene, de alimentação e de orientações quanto as atividades da vida diária, as práticas nestas instituições não deixavam de ser extremamente segregadoras (JANNUZZI, 2012).

Já a vertente psicopedagógica defendia a educação dos "anormais" e procurava uma conceituação mais precisa para a "anormalidade", conforme observa-se nas palavras de Ferreira, Delchichi e Silva:

> A ênfase dos trabalhos estava na identificação dos anormais por meio de escalas psicológicas e nas seleções destes em escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente atuavam de duas formas: por um lado, buscavam medidas pedagógicas alternativas àquelas já existentes e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência usadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais (2012, p. 54).

A partir da década de 1930, percebeu-se no contexto brasileiro uma maior preocupação acerca da identificação das pessoas com deficiência no âmbito das classes comuns. Para desenvolver essa tarefa chega ao Brasil a professora e psicóloga russa, Helena Antipoff (MARTINS JÚNIOR, 2010). Em razão do seu compromisso com a educação dos "especiais", Helena Antipof, radicou-se no Brasil passando a coordenar cursos de formação para professores e ajudando a fundar junto com pais, amigos, familiares e defensores das causas que envolviam as PcD instituições de grande relevância para o atendimento desse público, destacando dentre estas, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932 e Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no ano de 1954 (BRASIL, 2007).

De acordo com Jannuzzi (2012) entre as décadas de 1950 a 1959 houve uma grande expansão do atendimento às "pessoas portadoras de deficiência" em "escolas e classes especiais", todavia só em 1957 o governo tomou para si a responsabilidade de investir nas secretarias de educação, fornecendo assistência técnica-financeira às instituições especializadas e promovendo campanhas nacionais para as pessoas com deficiência, especialmente para os surdos e cegos.

Com exceção dos dispositivos de leis que criaram as primeiras instituições especializadas no Rio de Janeiro (Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos-mudos) os primeiros registros que contemplaram as PcD do ponto de vista legal foi a Lei nº 4.024 de 1961 que fixou as diretrizes e bases para a educação nacional. No texto desse dispositivo encontra-se dois artigos voltados para a educação dos "excepcionais", conforme segue:

> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for

> possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade;
>
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A inserção, ainda que tímida, de dois artigos no texto da principal lei que regia a educação na época foi um grande avanço para a educação das pessoas com deficiência, pois isso representava a inserção desse público na política educacional do país, oficializando-a.

O ordenamento jurídico da educação nacional continuou na década seguinte a incluir a Educação Especial em seus textos. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 – 1º e 2º graus - discorreu no seu artigo 9º sobre o atendimento específico para as pessoas com deficiências físicas e mentais.

> Art. 9º Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A introdução desse artigo gerou uma série de críticas em função da restrição feita do público que se enquadraria e que teria direito de usufruir do atendimento especial. Outro ponto diz respeito à menção dos estudantes em defasagem escolar serem enquadrados como público da educação especial, gerando uma confusão na interpretação do texto, pois o mesmo sugeria que alunos com atraso

considerável nos estudos fossem considerados especiais. Anos mais tarde, outros dispositivos como a LDB/96 e a PNEE-EI/2008 trataram de equacionar essas más interpretações, deixando claro a finalidade e o público da Educação Especial.

A década de 1980 trouxe consigo muitos avanços para o cenário da Educação Especial. Em 1980 ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes; em 1985 foi criada a Secretária de Educação Especial; em 1986 constituiu-se a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e claro não podemos esquecer da Constituição Federal de 1988 (CF), que segundo Mendes (2010):

> A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (2010, p. 101).

No final da década de 1990, mais precisamente em 1996 foi promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB e estabelece no artigo 58 que:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos

> globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A LDB reforçou o que estava posto na CF de 88 e fez com que a Educação Especial permanecesse nas pautas das discussões e das políticas públicas educacionais, estabelecendo a educação como modalidade de ensino e descrevendo o público que deve ser alcançado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Do ponto de vista da forma e do conteúdo a nova LDB foi bem mais estruturada e redigida que as anteriores, mas em termos práticos, mesmo diante de tantas bases legais o Brasil chegou ao final dos anos 90 sem mudanças significativas.

Por força da aprovação de documentos mundiais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração Salamanca – "tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva" (MENDES, 2006, p. 395) da Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2006), dentre outros, desencadeou-se um denso movimento pela inclusão, culminando na aprovação de importantes dispositivos de leis e na implementação de políticas públicas direcionadas para este público.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) é o primeiro grande exemplo que se menciona em termos de avanços e ganhos quanto à inclusão de estudantes com deficiência ou com outras necessidades. Por inclusão entende-se:

> O processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na

> formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 10).

O conceito de inclusão posto por Sassaki (2009), está ligado diretamente a ideia de inclusão postulada pela PNEE - EI, a qual declara que a mesma deve ser compreendida como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008).

No seu texto introdutório, a PNEE- EI (BRASIL, 2008) destaca prioritariamente que a inclusão de todos os estudantes – sem discriminação – na escola está no campo dos Direitos Humanos – aspecto que a torna ainda mais relevante - e que, portanto, não pode ser negociado. O texto aponta claramente a necessidade de ser repensar os sistemas de ensino – gerando mudanças estruturais e culturais - no sentido de superar a lógica da exclusão com vistas valorizar as diferenças e atender as especificidades de todos os **estudantes**.

A PNEE-EI estabelece em seu texto diretrizes que devem direcionar as ações em favor da inclusão em todo o país, as quais enfatizam que a Educação Especial (EE) é uma modalidade que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Superior) etapas (Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação) e modalidades (Educação de jovens e adultos – EJA, Educação quilombola, Educação indígena, Educação do campo, Educação à distância, Educação profissional e tecnológica) de ensino e que a mesma não está restrita apenas às escolas e classes especiais (BRASIL, 2008; MAHL; OLIVEIRA; ZUTIÃO, 2020).

Isso significa dizer que todos, em absoluto, independentemente de sua condição social, econômica, étnica, de gênero, física, psicológica, sensorial, intelectual têm direito a

serviços, recursos e tecnologias que os permitam acessar, permanecer, participar e aprender em espaços escolares comuns.

É no âmbito da Educação Especial que se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que de acordo com a política tem a função de "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 11).

É importante ressaltar que o AEE não tem como finalidade dar algum tipo de reforço ao aluno e nem tão poco ser substitutivo ao processo de escolarização realizado nas salas de aulas comuns – como tradicionalmente era organizada e compreendida a EE - e sim complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes de modo que eles tenham condição de adquirir autonomia e independência em espaços escolares e fora deles.

Ainda em consonância com a PNEE-EI, para que a inclusão aconteça de forma qualitativa, é necessário que a acessibilidade seja assegurada eliminando dessa forma barreiras de quaisquer naturezas. Com base na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - outra grande conquista que se dar relevo neste trabalho – conceitua-se 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, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

No que concerne às dimensões e os conceitos de acessibilidade – ancorados nos estudos de Sassaki (2009), Salton, Agnol, Turcatti (2017), Brasil (2015); Mahl, Oliveira, Zutião (2020), apresenta-se classificação por meio da Figura 1.

Figura 1 – Classificação das dimensões de acessibilidade



Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto que precisa ser considerado para possibilitar a inclusão qualitativa dos estudantes com NEE e que está assegurado pelo Inciso III, do art. 3º do Estatuto da Pessoa com deficiência como também é denominada a LBI, é o acesso aos insumos da Tecnologia Assistiva (TA). O referido Estatuto, conceitua TA como o arsenal de:

> Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que

> objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

O objetivo da TA ou Ajuda Técnica, como também é denominada, é proporcionar às pessoas com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Em se tratando do espaço escolar, Sartoretto e Bersch (2023) afirmam que a "TA só tem sentido quando segue com o aluno, no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização". Estar junto ao usuário é inclusive uma premissa da TA.

Para estas autoras, a TA sob o ponto de vista da inclusão, deve ser concebida como um conhecimento aplicado que visa resolver problemas de ordem funcional enfrentados pelos estudantes; como uma ferramenta que auxilia no rompimento de barreiras que impedem, dificultam ou limitam a participação dos estudantes nas mais variadas atividades propostas pela escola e como um caminho para a conquista da autonomia dos estudantes.

De acordo com Salton, Agnol, Turcatti (2017), as tecnologias assistivas variam das mais simples, como engrossadores de lápis e adaptadores de tesoura, às mais sofisticadas, como cadeiras de rodas motorizada e mouses e teclados adaptados.

Destacar as tipologias e a diversidade de TA torna-se importante para reforçar as possibilidades de artefatos que podem auxiliar no processo de inclusão dos estudantes com NEE, bem como dar visibilidade aos mesmos, tendo em vista a relevância desses recursos para a conquista da autonomia e independência dos estudantes com NEE e da melhoria da qualidade de vida dos

mesmos.

Com respeito a isso, Correa, Moro e Valentini (2021), pontuam que a TA) "está sendo cada dia mais utilizada como mediadora no processo de ensino e aprendizagem e também como auxiliadora no processo de inclusão dos estudantes da educação especial" (p. 2963), contudo, ainda se faz necessário ampliar a compreensão da aplicação da mesma nos ambientes escolares (BIAZUS, RIEDER, 2019).

Nessa mesma direção, Cardozo, Galhardo e Santos (2019), apontam que apesar da TA abranger potencialidades nos mais diferentes ramos da tecnologia, ainda é bastante incipiente o número de empresas e universidades atuando nesta área, demostrando a necessidade de fomento na pesquisa, no desenvolvimento e na inovação do setor.

Um estudo do tipo "Estado da Arte" de autoria de Melo e Oliveira (2021), que discute sobre o uso da TA na Educação Especial Inclusiva a partir de teses e dissertações defendidas no período entre 2015 e 2019, observou, após análise de 42 trabalhos, que a TA vem sendo cada vez mais relacionada com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EE, revelando um maior envolvimento por parte dos alunos nas atividades quando o professor tem formação acerca do uso dos recursos da TA o que para as autoras é um grande desafio.

Perante o exposto, percebe-se que a variedade de recursos, produtos, equipamentos etc. da TA são imprescindíveis para romper barreiras de várias ordens e promover a acessibilidade e a inclusão da PcD de diversas formas, sobretudo quando esta se encontra em ambiente escolar, todavia, também é preciso reconhecer a necessidade de avanços no que tange a pesquisas, aplicação, produção e formação direcionadas para esta área.

Uma vez posto o rompimento de barreiras por meio da acessibilidade em suas várias dimensões e a garantia do acesso aos recursos, produtos e equipamentos da TA como elementos que auxiliam na promoção da inclusão do estudante com NEE, soma-se a estes, o direito às diferenciações no ensino. Tal direito encontra sentido na enorme diversidade - de inteligências, de interesses, de expectativas, de estilos, de ritmos de aprendizagem, de condições socioeconômicas, de aspetos culturais, orgânicos, étnicos, de gênero etc. - que compõe a anatomia das escolas brasileiras.

Importa destacar que a diversidade aqui tratada, não diz respeito apenas aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), posto que as diferenças existem independentemente de estarem relacionadas a uma deficiência ou não. Neste sentido, faz-se necessário que a escola tenha boas respostas à diversidade que povoa seu interior. A este respeito, a pesquisadora Enicéia Mendes, propõe – a luz de literatura científica internacional – que se adote nas instituições escolares práticas pedagógicas universais que favoreçam a melhoria do ensino para todos, pois segundo ela, "se o Brasil tivesse um ensino comum efetivo a gente resolveria os problemas de muitos estudantes do PAEE" evitando estigmas e excessos de "especialismos" dentro das escolas (MENDES, 2023).

Zerbato e Mendes (2021), apontam o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM) ou Suporte Graduado como uma dessas propostas universalistas. Neste sistema "o ensino e as intervenções são fornecidos aos estudantes em níveis variados de intensidade (camadas), com base em suas necessidades" (p. 03). O SSM configura-se a partir de 03 (três) níveis, os quais encontram-se descritos no Quadro 2.

Esta proposta parece bastante razoável, uma vez que sugere concentrar o suporte conforme a necessidade, evitandos desperdícios, além de possibilitar que o ensino ofertado nas salas comuns dê um salto de qualidade.

Quadro 2 - Níveis do Sistema de Suporte Multicamadas

Níveis	Intervenções
Primeiro – Intervenções universais (para a maioria)	Melhorar a qualidade do ensino para todos no contexto da classe comum
Segundo – Intervenções suplementares (para alguns)	Quando o ensino melhorado no contexto comum não for satisfatório, acrescenta-se intervenções suplementares direcionadas.
Terceiro – Intervenções intensivas (para poucos)	Se o nível de suporte direcionado não for suficiente, lança-se mão das intervenções intensivas (tempo aumentado e foco reduzido).

Fonte: Zerbato; Mendes (2021). Baseada em: Kovaleski; Black (2010).

O Desenho Universal para a Aprendizagem é outra proposta de prática pedagógica universal que considera a heterogeneidade das salas para pensar o ensino. Esta abordagem tem se estruturado como uma alternativa de superação das práticas de adaptações e flexibilizações que via de regra, são direcionadas apenas para os estudantes PAEE, que além de gerar um trabalho duplo, em termos de planejamento e execução, ainda dificulta a efetivação de práticas inclusivas pelo professor da sala comum, uma vez que as medidas adotadas são isoladas junto a este ou aquele estudante (ZERBATO; MENDES, 2018).

O conceito *Universal Designer Learning (UDL)*, traduzido aqui no Brasil como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consiste:

> na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006 *apud* ZERBATO; MENDES, 2018).

A proposta de ensino baseada no DUA visa ao:

> Planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 04).

A principal inspiração para o surgimento do DUA foi um conceito formulado no campo da arquitetura denominado de Desenho Universal (DU), que "significa conceber produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de Tecnologia Assistiva" (SALTON; AGNOL; TURCATTI, 2017, p. 13). Na perspectiva do DU, uma rampa ao ser construída pode ser utilizada tanto por um cadeirante, quanto por uma mãe empurrando um carrinho de bebê, uma pessoa idosa ou obesa (ZERBATO; MENDES, 2018).

Para que uma proposta de ensino se encaixe na perspectiva de ensino baseado no DUA, é necessário que sejam levados em consideração 3 (três) princípios orientadores:

> i) o reconhecimento de informações a serem apreendidas (princípio da representação); ii) as estratégias para operar no processamento da informação (princípio da ação e expressão); e iii) a motivação do aluno (princípio do engajamento). Dessa forma, sua estrutura pretende embasar o planejamento do ensino para a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, por meio do uso de estratégias e materiais diversificados que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizado

> variados (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES *apud* ZERBATO; MENDES, 2021, p. 04-05).

O Ensino Colaborativo como modelo prioritário do AEE também vem sendo defendido por pesquisadores do campo da inclusão, como uma ferramenta potente de apoio a inclusão e ao processo de formação em serviço de professores da sala comum e de educação especial. A proposta do Coensino como também é chamada o ensino colaborativo, diz respeito a:

> [...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

Esta abordagem prevê que a tarefa do professor de Educação Especial deixe de ser realizada apenas nas salas de recursos e passe a ser centrada na sala comum (WOOD, 1998, *apud* VILARONGA; MENDES, 2014). Desse modo, não é o estudante que se desloca, mas o profissional, os recursos e os instrumentos. A ideia é que o professor da sala comum trabalhe em colaboração com o professor de Educação Especial buscando pensar no ensino diferenciado para todos os estudantes. O Co ensino prevê, portanto, o Co planejamento, a Co execução e a Co avaliação.

Esta proposta já vem sendo implantada em alguns países - e tem se mostrado promissora, como é possível observar nas palavras de Vilaronga e Mendes (2014, p. 142):

> O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.

O contexto do ensino colaborativo é o mais propício para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é ao mesmo tempo de acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 10-11):

> um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem; um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas; um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário; um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante; um instrumento que permite prestar

> contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.

Ainda para Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 04) o PEI "assume especificações individualizadas", o que faz dele uma ferramenta essencial para a garantia dos resultados esperados no processo de escolarização dos estudantes com deficiência ou outras necessidades. É por meio do PEI que a personalização do planejamento educacional acontece, garantindo ao estudante a devida correspondência às suas individualidades.

A literatura também tem apontado a Consultoria Colaborativa como um instrumento de suporte no processo de inclusão escolar. Oliveira (2021) apresenta esta abordagem como um modelo de trabalho colaborativo que consiste no trabalho compartilhado entre o profissional especialista ou uma equipe multiprofissional (psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo etc.) e o professor da sala comum envolvendo ações de planejamento, avaliação e análise das expectativas.

Esta abordagem se estrutura em estágios por meio dos quais os profissionais envolvidos direcionam suas ações. O Quadro 3, disposto na página seguinte, descreve o que representa cada um desses estágios.

Para que este modelo de apoio a inclusão escolar possa se efetivar, é necessário que seja construída nos contextos escolares uma cultura de colaboração. Deste modo, a escola precisará refletir acerca dos aspectos pedagógicos trabalhados com o aluno aliado a estas demandas identificadas pelos profissionais de saúde da equipe multiprofissional.

Quadro 3 - Estágios da Consultoria Colaborativa

Sequência	Estágio	Ações
1º	Estágio de Entrada e estabelecimento de objetivos na equipe	Etapa em que se espera o compromisso voluntário de colaboração entre os pares e estabelecimento de atribuições e responsabilidades de cada um dos envolvidos.
2º	Estágio de identificação do problema	Nesta fase ao se estabelecer os compromissos, serão definidos os problemas a serem abordados no decorrer da consultoria colaborativa. Faz- se a coleta de informações a partir de várias fontes e a análise do contexto em que o problema surgiu
3º	Estágio de recomendação das intervenções	Ao ser identificado o problema, será abordado, de forma colaborativa pelos envolvidos maneiras possíveis e estratégias a serem aplicadas no caso em questão.
4º	Estágio de implementação das recomendações:	*Estágio de implementação das recomendações*: nesta fase conforme objetivos e procedimentos anteriormente definidos, será implementada a consultoria colaborativa. A implementação, em geral é realizada pelo consultado.
5º	Estágio de avaliação da Consultoria	Etapa em que serão avaliados os aspectos positivos e negativos. Para isso os envolvidos, consultor e consultado utilizarão anotações entre outras formas de registro (diários de campo, questionários, fotografias e vídeos, entre outros) para análise da situação.
6°	Estágio de *follow-up*	Trata-se do último estágio e evidencia-se na consultoria colaborativa a prática de intervenções que permitem a repetição de um mesmo procedimento diversas vezes visando chegar ao resultado, por vezes parciais, até o alcance da resolução da proposta estabelecida.

Fonte: Oliveira (2021).

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (2008) e tantos outros documentos e instrumentos normativos expressem os direitos das pessoas com deficiência no que concerne ao acesso à educação em todas as etapas, níveis e modalidades, incluindo a EPT, lamentavelmente parte destes direitos – como o acesso ao AEE, ofertado no âmbito das Salas de recursos Multifuncionais (SRMs) e de forma ampliada nas salas comuns, às diferenciações curriculares, aos recursos da TA, etc. – ainda não foram amplamente garantidos nas instituições da rede federal (IFs, CEFETs, Universidade Tecnológica). Contudo, é algo que já está no horizonte e nas pautas de discussões dos núcleos de acessibilidade como um dos temas mais urgentes.

Ainda que muitas questões já postas nos documentos e na legislação que regulamentam e direcionam a política de inclusão no país, não tenham sido amplamente implementadas na rede federal, as abordagens pedagógicas universalistas tratadas na última parte desta subseção, se colocam diante dos sistemas de ensino brasileiros – municipais, estaduais, distritais e federais – como um desafio a ser enfrentado por todos que almejam e perseguem uma educação inclusiva para todos e todas.

CAPÍTULO 2

A Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Esta seção se propôs a apresentar a trajetória dos processos inclusivos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também conhecida por Rede Federal. Para tanto, estruturou-se a seção em três subtópicos: o primeiro apresenta um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e seu despertar para a inclusão das pessoas em condição de deficiência e outras necessidades com a criação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP); o segundo versa acerca da criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e as temáticas emergentes em seu em torno; o terceiro ocupa-se do processo de construção do NAPNE no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), desde seus primeiros passos – quando da sua instituição – até sua implantação nos *Campi*.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROGRAMA EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Refazendo os caminhos da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), encontrou-se em Ramos (2014) que o Brasil foi historicamente marcado pela dualidade entre a escola básica – para as elites – e a técnica – para os filhos da classe trabalhadora, conforme afirma Kuenzer (1999):

> A delimitação inicial do público-alvo da educação

> profissional colaborou para a construção de um panorama dicotômico no cenário educacional brasileiro, em que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais no mundo do trabalho (KUENZER, 1999, p. 88).

Nota-se claramente que havia uma distinção entre a educação para o pobre e para o rico. Para os pobres era ofertado um ensino instrumental (como fazer), sem desenvolver suas capacidades cognitivas, para a elite oferecia-se formação acadêmica com foco na preparação para assumir os cargos de comando, de direções. Nesta perspectiva, até o século XIX não se pode falar em educação profissional sistematizada. A bem da verdade, o que havia na época eram cursos de natureza propedêutica direcionados apenas aos mais favorecidos.

De acordo com Ramos (2014), as primeiras iniciativas voltadas para a educação profissional datam de 1809 quando da criação do "Colégio das Fábricas". No decorrer do mesmo século, muitas outras instituições foram fundadas, a exemplo dos "Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos." Estas instituições tinham a finalidade de acolher as crianças pobres, órfãos e abandonadas e ensinar-lhes as primeiras letras e ofício de sapataria, tipografia, tornearia, alfaiataria, encadernação, carpintaria dentre outros.

À vista disso, é valido destacar que a Educação Profissional tem sua gênese numa vertente assistencialista, posto que nestas instituições acolhiam as crianças abandonadas e "os desvalidos da sorte", aqueles que viviam claramente em situação de extrema pobreza.

Segundo Ramos (2014), um pouco mais tarde, no século XX, a vertente assistencialista da educação profissional dá lugar para uma

nova perspectiva que estava pautada na preparação de trabalhadores para o exercício profissional. A oferta desses cursos ocorria nas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 aprovado pelo então presidente, Nilo Procópio Peçanha. As escolas foram instaladas em diversos estados da federação e somavam um total de mais de 19 unidades.

Nas décadas de 1930 e 1940, o Brasil passa por um processo de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais e nesse contexto de mudança "a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém, à parte da política educacional" (RAMOS, 2014, p. 25). Não obstante, o governo – por meio da Constituição Federal de 1934 – tenha se comprometido em ofertar o ensino secundário, o que se viu mais uma vez foi o caráter elitista e enciclopédico do ensino prevalecendo em detrimento do profissional, reforçando a dissociabilidade e a independência entre os dois sistemas.

Outro capítulo importante para a Educação Profissional foi a inserção do ensino técnico, profissional e industrial na Constituição Federal de 1937 – outorgada pelo então Presidente Getúlio Vargas – conforme trecho a seguir:

> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
>
> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado,

> sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, art. 129.).

Em face do exposto, nota-se que o trecho da CF de 1937 dedicou um espaço razoável para o ensino profissional. Destacou primeiramente que este ensino é voltado especificamente para as classes baixas e que este é dever do Estado e na sequência delegou as empresas e sindicatos a responsabilidade de oferecer aos filhos dos trabalhadores a oportunidade de ter acesso a um curso profissionalizante. Nas reformas seguintes, a exemplo da de Gustavo Capanema, a dualidade prevalecia sendo mantidas duas estruturas paralelas e independentes.

Segundo Garcia (2000), nas décadas de 1950 e 1960 no governo de Juscelino Kubitschek (JK), houve um *boom* na indústria automobilística, exigindo uma qualificação maior de mão de obra. Em função disso, o presidente destinou mais investimentos para os cursos profissionalizantes com a premissa de desenvolver o país. O panorama de industrialização no país se expandiu, de modo que em 1959 JK transformou por meio do Decreto nº 47038 de 16 de novembro as escolas técnicas e industriais em Escola Técnicas Federais. Apura-se, portanto, o estado assumindo boa parte da reponsabilidade de qualificar a mão de obra do país.

Ainda de acordo com a mesma autora, a década de 1960 trouxe consigo importantes mudanças para a política da educação profissional. A Lei 4.024 de 16 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) prescreveu em seu texto a equivalência entre ensino técnico e ensino médio. Com essa mudança àqueles que concluíssem o e ensino técnico (agrícola, industrial, comercial e formação de professores) podiam concorrer a qualquer curso superior.

Na década de 1970 surge um marco legal importante para a educação profissional. A aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que tornou obrigatória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essa base legal propunha a formação de profissionais em regime de urgência. A urgência na formação dos técnicos era uma estratégia político-econômica do governo de adequar as políticas educacionais ao mercado, reforçando fortemente os vínculos entre educação e os meios de produção capitalista, consoante afirma Ramos (2014):

> O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau (RAMOS, 2014, p. 32).

Posteriormente, em 1978 ocorre por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho a transformação da Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnologia, os conhecidos CEFETs. A estes foi adicionada a responsabilidade de ofertar cursos de formação de Tecnólogos – cursos com foco em tecnologias com três anos de duração com diploma que equivale ao curso de nível superior.

Em 1996 é aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – em que foi destinado um capítulo inteiro para a Educação Profissional articulando-a a educação escolar regular e tornando-a um instrumento de favorecimento da inclusão social e de democratização da escola (BORGES, 2019).

Na esteira da aprovação da Nova LDB, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), por meio do Decreto de nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que trouxe dentre outros artigos o 3° da Educação Profissional nos seguintes níveis:

i) básico: educação profissional não formal (qualificação, requalificação, reprofissionalização);

ii) técnico: educação profissional formal (para pessoas cursando ou que já concluíram o Ensino Médio);

iii) tecnológico: educação profissional formal (somente para aqueles que já houvessem concluído o Ensino Médio).

De acordo com Rosa (2011), entre 1909 e 2002 foram criadas 140 unidades constituindo aquilo que hoje se conhece como Rede Federal de Educação Tecnológica (RFEPCT). A Rede Federal foi criada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e é composta pelas seguintes instituições I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

No ano de 2019 a Rede de Educação Federal de educação profissional e Tecnológica (RFEPCT) era composta por 38 Institutos Federais (IFs), 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Somando todos os *Campi* associados a estas instituições federais, contabiliza-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades da federação.

No que se refere a iniciativas direcionadas para a inclusão de estudantes com deficiência ou outras necessidades, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deu seus primeiros passos em meados dos anos 2000 por meio da criação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, conhecido no meio acadêmico-científico como TEC NEP, atendendo a uma proposta de educação profissional implementada pela parceria de duas secretarias do Ministério da Educação (MEC): a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que visava ampliar a oferta de educação profissional, o acesso e a permanência no mundo do trabalho para pessoas com NEE.

De acordo com Nascimento e Faria (2013) o histórico de exclusão gerado pela nítida desigualdade social que marca o Brasil, impedia o acesso do público da Educação Especial à educação profissional e tecnológica. A exclusão, segundo esses autores, se mostrava desde o processo de seleção até a ausência de instalações adequadas. A criação do TEC NEP, como instrumento viabilizador da Política de inclusão, contribuiu para a quebra desse paradigma no âmbito da Rede Federal, dando às instituições uma perspectiva mais humanizadora.

O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas tinha como objetivo inserir as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) no atendimento às Pessoas com NEE em todos os cursos ofertados pela rede: nos de nível básico, técnico e tecnológico, estabelecendo parcerias com os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 2010). O Programa TEC NEP se configurava desse modo como:

> [...]uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2016).

Em conformidade com o Documento-Base da Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, como veio a ser chamado o Programa TEC NEP a partir de 2010, as estratégias de implementação do projeto de expansão das oportunidades para as pessoas com necessidades com vista a que acessassem um curso técnico ou tecnológico em instituições na esfera da RFEPCT tinha como base, dentre outras, as seguintes premissas:

a) A implantação de uma nova política de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no país;

b) A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Tecnológica e o fato de 40% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem às pessoas com necessidades especiais;

c) A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais – sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas

de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas – no atendimento em educação profissional para pessoas com necessidades especiais e inserção no mercado;

d) O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado – superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais;

e) A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;

f) A necessidade de iniciar / implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais afins;

g) A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária (BRASIL, 2010).

A ideia de desenvolver uma política de inclusão das pessoas com necessidades específicas, iniciou com um estudo que identificou instituições da Rede Federal de Educação que já ofertavam cursos para pessoas com necessidades específicas, seguidas de reuniões de trabalho com as Secretarias de Educação – Estadual e Municipal – e estabelecendo parcerias com entidades que já tinham uma atuação consistente na área, a exemplo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do Instituto Benjamin Constant (IBC).

Quadro 4 – Síntese das ações para a implantação do Programa TEC NEP na Rede Federal

MOMENTO 1 (2000-2003)	MOMENTO 2 (2003-2006)	MOMENTO 3 (2007- 2009)
Objetivo	**Objetivo**	**Objetivo**
Mobilizar e sensibilizar as instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e se tornarem sedes regionais.	Descentralizar a gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional e tecnológica às pessoas com necessidades específicas	Formar recursos humanos para o atendimento adequado aos estudantes com necessidades específicas que buscassem as instituições federais
Ações	**Ações**	**Ações**
1 Apresentação do Programa e de seus representantes em nível federal, regional e estadual por meio da oficina de Trabalho: "PNE uma questão de inclusão", em Brasília.	1 Constituição de Grupo Gestor Central (representantes da SETEC/SEESP).	1 Oferta do Curso de Especialização "Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva", uma parceria entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC.
2 Exposição de painéis com a participação de instituições do MEC, do Fórum das Instituições de Ensino Superior e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais.	2 Definição de 05 Polos Regionais: Região Norte: CEFET/PA; Região Nordeste: CEFET/RN; Região Centro-Oeste: CEFET/MT; Região Sudeste: CEFET/MG Região Sul: CEFET/SC.	2 Definição das instituições federais como Polos Regionais para a oferta do curso à distância, disponibilizando laboratórios de informática para as aulas.
	3 Definição gradual de Gestores Estaduais.	3 Oferta de cursos FIC em LIBRAS, Braile, Tecnologia Assistiva e políticas públicas de inclusão.
3 Realização de Seminários regionais: Sul (28 a 30/08/00); Centro-Oeste (10 e 11/10/00); Sudeste (25 a 27/10/00); Nordeste (06 e 07/11/00).	4 Criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, principal espaço de construção de processos inclusivos no âmbito da rede federal.	4 Outras ofertas que possibilitaram a instrumentalização da Rede Federal para a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades específicas de seus cursos.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Nascimento e Faria (2013).

Pelo levantamento realizado à época, constatou-se que pouco menos de 300 alunos com algum tipo de necessidade educacional específica estavam matriculados na rede (AZEVEDO, 2007). A partir dessas ações e parcerias, foram desenvolvidas ao longo da década uma série de atividades que deram início ao processo de implantação do Programa TEC NEP em todas as regiões do Brasil, as quais se encontram sistematizadas por meio do Quadro 4.

Além dos três momentos acima descritos, estava no horizonte dos gestores do Programa operacionalizar mais duas etapas. A quarta contemplaria a instrumentalização dos NAPNES com formação de pessoal e aquisição de recursos multifuncionais, e a quinta empreenderia o processo de Acompanhamento, Avaliação e Implementação do programa. Contudo, os trabalhos foram interrompidos em junho de 2011 com a extinção do TEC NEP e da Coordenação de Ações Inclusivas da então SEMTEC (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Durante seus quase onze anos de existência e após sua extinção diferentes pesquisas foram desenvolvidas acerca e a partir de ações do Programa TEC NEP como política de inclusão no contexto da educação profissional. Dentre esses estudos, destacam-se os realizados por Anjos (2006), que teve como objetivo avaliar a implementação de diretrizes propostas pelo TEC NEP junto às escolas da rede federal, que apontaram que a proposição de uma educação para o trabalho direcionada para as pessoas com necessidades educacionais específicas representa um grande ganho frente à luta pela conquista de direitos dessas pessoas.

Todavia, a mesma autora enfatizou que à época ainda havia muito o que se fazer para que a inclusão no mundo do trabalho ocorresse de forma qualitativa, posto que para isso era necessário a construção de um sistema educacional inclusivo que primasse não só pelo acesso, bem como pela permanência e o sucesso dessas pessoas nas mais variadas esferas da sociedade.

Para Anjos (2006), era necessário que a escola rompesse com suas velhas estruturas – que por si só já excluem - que repensasse suas posturas, que reavaliasse os recursos utilizados, as questões curriculares, os instrumentos de avaliação, a formação permanente de todos os profissionais que atuam na escola, o orçamento e os serviços de apoio, questões prementes até os dias atuais.

Estudos mais recentes como os de Ferreira (2020), destacam a implementação da Ação TEC NEP como uma política extremamente relevante que deu visibilidade aos estudantes com NEE no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fomentando discussões e mobilizando ações necessárias para o processo de inclusão, a exemplo da criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), etapa que é o tema central da subseção a seguir.

OS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DA CRIAÇÃO AOS TEMAS EMERGENTES

Conforme mencionado, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nasceram no âmbito das ações desenvolvidas pelo Programa TEC NEP, criado em meados dos anos 2000 e transformado em Ação TEC NEP em 2010, com o intuito de "criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais" (VIEIRA, 2006, p. 14). Esses Núcleos de Atendimento se configuram como a primeira experiência sistematizada de educação inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os NAPNEs foram consolidados na rede entre 2003 e 2006,

apresentando-se como o principal espaço de construção de processos inclusivos no contexto da Rede Federal, objetivando descentralizar a gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional às pessoas com NEE (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

Em consonância com Gonçalves e Azeredo (2016), a estruturação dos NAPNEs se configurou como um dos pontos mais importantes do TEC NEP, posto que é partir dele que surgem as ações direcionadas para o ingresso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público da Educação Especial e outras necessidades no contexto da Rede Federal.

Desde a sua criação, os NAPNEs vêm construindo a sua história, ganhando espaço dentro das instituições federais e se constituindo como uma importante ferramenta para a consolidação de práticas qualitativamente inclusivas no contexto da educação profissional e tecnológica, desenvolvendo suas ações de forma a articular a participação dos principais atores do processo de inclusão: os estudantes com necessidades específicas, as famílias, os profissionais (técnicos e docentes) e a comunidade externa.

Os NAPNEs foram criados a partir de um Documento-Base comum, todavia, junto a este não foi elaborado um regulamento que defina a maneira como os Núcleos devem ser nominados, sua composição, público, competências, financiamento e suas finalidades. Desse modo, à medida que os Núcleos foram sendo implantados em cada instituição da rede federal, diferentes configurações foram se formando.

Essas diferenças foram parcialmente identificadas em um estudo realizado por Silva e Silva (2021) que analisou as Resoluções de cinco IFs em diferentes Regiões do país. A pesquisa apontou que há pelo menos três nomenclaturas para designar os NAPNEs: “Núcleo de Apoio”; “Núcleo de Acessibilidade” e “Núcleo de

Atendimento". Há também distinções quanto as expressões "Necessidades educacionais específicas" e "Necessidades Educacionais Especiais".

Em relação aos seus objetivos e finalidades foram constatadas inúmeras diferenças nas Resoluções das instituições participantes da pesquisa, revelando que em alguns casos, havia possibilidade de os objetivos não contemplarem aspectos suficientes para a promoção da inclusão dos estudantes que necessitam das ações e proposições dos Núcleos.

Silva e Silva (2021), pontuam que as diferenças identificadas entre os NAPNEs podem ser encaradas como um ponto positivo - posto que revelam a preocupação quanto às regionalidades e particularidades de cada instituição na qual o Núcleo está inserido – contudo, pode denotar fragilidades quanto à construção e implementação de uma diretriz nacional com vistas a mitigação de disparidades identificadas entre os NAPNEs.

Outro ponto dissonante entre os Núcleos nos IFs apontado por Vilaronga *et al.* (2021), diz respeito a variedade de compressões acerca dos estudantes que devem ser atendidos pelo Núcleo. O estudo revela que existem institutos que atendem além do público da educação especial, estudantes com distúrbios de aprendizagem, transtornos psiquiátricos e idosos em situação de vulnerabilidade educacional.

A esse respeito, Wingler (2021, p. 159) sinaliza que "a abrangência do atendimento aos estudantes público da educação especial implica um desafio complexo de demandas teóricas, administrativas, pedagógicas e de materiais". A autora chama atenção para questões importantes que permeiam sobretudo, a amplitude, a capacidade, e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos NAPNEs, como formação permanente de profissionais, contratação de pessoal, serviços de apoio aos estudantes, elaboração

de documentos que orientem as práticas inclusivas, confecção de instrumentos, aquisição e produção de tecnologia TA e equipamentos e financiamento próprio para os Núcleos.

Corroborando com essa discussão, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), destacam a importância do papel do NAPNE nos IFs para a promoção da inclusão, porém, acrescentam que é necessário lutar para garantir outros direitos:

> É inegável a importância e o papel que os NAPNEs têm desempenhado no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...]. A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 19-20).

O Relatório Final de Metas do Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade ocorrido entre os dias 21 e 24 de setembro de 2021, também salientou o protagonismo dos Núcleos na educação das pessoas com necessidades específicas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e destacaram pontos frágeis que precisam ser discutidos no âmbito da rede com vistas ao fortalecimento dos direitos, das ações e das políticas públicas direcionadas a qualidade do acesso e da permanência dos estudantes público da Educação Especial.

Quadro 5 – Sistematização das metas do Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade da Rede Profissional Tecnológica

Grupo de trabalho	Metas
GT1 *Estratégias e Metodologias Diferenciadas*	1.discutir sobre terminalidade específica e certificação diferenciada com participação de pessoas/estudantes/pesquisadores com deficiência; 2. Discussão e formação continuada para a rede em relação à flexibilização curricular; 3. Diante da variedade e das divergências que há na rede, formação continuada (unificada) para a rede federal de educação profissional discutindo e esclarecendo encaminhamentos como flexibilização/adaptação; 4. A flexibilização é construída coletivamente e envolve outros fatores e setores; 5. Adequação das equipes multidisciplinares de referência, pelo menos, nas reitorias a fim de possibilitar segurança jurídica para o atendimento das pessoas público-alvo da educação especial no que concerne à adaptação e flexibilização curricular.
GT2 *Procedimentos Básicos Para o Desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) da Rede Federal de EPCT*	1.necessidade de criação de um documento norteador para o pei que seja flexível e que contemple estrutura, perfil do estudante que necessita/público-alvo, profissionais envolvidos na construção, definições etc.; 2. Implantar a funcionalidade de registro do pei nos sistemas utilizados pelas instituições, além do estabelecimento do fluxo de procedimentos e lançamentos por parte de professores, membros dos NAPNES e profissionais de aee; 3. Alinhamento e organização de ações de formação e atuação voltadas à educação especial e atendimento educacional especializado, e uniformização dos documentos; 4. Pensar em estratégias de planejamento individual para o estudante (PAEE), em qualquer formato, garantindo de espaços de construção coletiva, envolvendo servidores, estudantes e familiares em casos específicos; 5. Criar espaços de diálogos e esclarecimentos sobre a elaboração do PEI.
GT3 *O Professor da Educação Especial na Rede Federal EP*	1. Elaborar os requisitos do cargo de professor de educação especial na rede EBTT; 2. Elaborar as atribuições do cargo de professor de educação especial na rede EBTT; 3. Garantir que esse profissional seja nomeado num código de vaga docente: ensino (entre eles, o aee), pesquisa e extensão; 4. Garantir lotação desse profissional no setor/coordenação/diretoria do ensino; 5. Elaborar diretrizes operacionais para o aee na educação profissional, científica e tecnológica, em consonância com as legislações e políticas vigentes, com a participação de professores da educação especial, do atendimento educacional especializado, professores e professoras com deficiência da rede bem como pesquisadores da área.

Quadro 5 – Sistematização das metas do Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade da Rede Profissional Tecnológica

GT4 *Formação Docente Permanente para o Professor da Sala Comum (Licenciados e Bacharéis)*	1. Formação de uma rede (no âmbito do fórum) para articulação de formação docente periódica; 2. Sistematizar as capacitações necessárias, e montarmos uma agenda anual para a oferta desses cursos; 3. Articular com direção de ensino, pesquisa e extensão e inserir no plano de capacitação uma quantidade mínima de formações relacionadas à inclusão e acessibilidade (com utilização da verba de capacitação); 4. Estruturar um google forms para levantamento de intenção de formação junto aos colegas servidores da rede; 5. Compartilhar na rede as formações ofertadas pelas instituições. Possibilidade de disseminação através de boletins mensais; 6. Cada instituição de inserir as atividades formativas no calendário acadêmico; 7. Vídeos curtos sobre inclusão para uso na rede social do *Campus;* 8. Usar instagram para divulgação dos eventos; 9. Formações que auxiliem o professor em questões específicas (por áreas); 10.sensibilizar a gestão e solicitar espaço para formação continuada dos servidores.
GT5 *Equipe Multiprofissional: O Trabalho Colaborativo na Rede Federal de EPCT*	1. Garantir códigos de vagas para a composição das equipes multiprofissionais; 2. Possibilitar mais espaços de discussão em relação à constituição das equipes multiprofissionais; 3. Assegurar a formação contínua e continuada para as equipes multiprofissionais; 4. Organizar seminários regionais e nacionais de coordenadores dos NAPNES e equipes multiprofissionais;
GT6 *Institucionalização dos NAPNES*	1. Aprofundar o debate em relação a identidade, nomenclatura, público e atribuições do napne por meio de fóruns institucionais, regionais e, posteriormente, nacional; 2. Propor a implementação de coordenadoria de acessibilidade nas reitorias; 3. Regulamentação da carga horária de trabalho destinada a atuação na coordenação dos NAPNES; 4. Viabilizar a concessão de função gratificada - fg para o coordenador do napne, a exemplo das coordenações de curso; 5. Participação e consulta obrigatória da coordenação do napne em reuniões e encaminhamentos do *Campus* que tratam da acessibilidade, ou seja, lugar de fala nos *Campi*, como em reuniões e deliberações visando romper as barreiras.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Relatório Final de Metas do Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade da Rede Federal de Profissional Tecnológica (2021).

O Fórum colocou em pauta as dificuldades encontradas por mais de 100 (cem) coordenadores de Núcleos da rede no que se refere aos recursos financeiros e humanos, à formação continuada das equipes que atuam nessas unidades, a necessidade de pensar em metodologias diferenciadas e o trabalho colaborativo, a institucionalização dos NAPNEs, dentre outras questões. A partir da formação de 6 Grupos de Trabalhos, abriu-se o debate e a partir dele, estabeleceu-se as metas emergenciais para a rede. As mesmas encontram-se descritas no Quadro 5.

As temáticas dos Grupos de Trabalho (GTs) e as metas definidas no âmbito de cada um deles, revelam detalhes quanto às fragilidades em relação aos NAPNEs. Estes mesmos pontos também aparecem em outras pesquisas e manuscritos – que já foram mencionados e que ainda o serão – que indica ser essa a representação de boa parte da realidade dos Núcleos na rede federal, bem como suas demandas mais urgentes.

A carta enviada à Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) em março de 2021, aborda exatamente o tema do GT3 do Fórum, manifestando a insatisfação em relação ao número reduzido de contratação de Professor da Educação Especial com vistas a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na carta – assinada por quase 700 servidores da rede – pontua-se que a legislação educacional brasileira já preconiza esse direito, faltando à rede apenas garanti-lo. Para contribuir com esta discussão, apresenta-se a seguir um mapa fruto de dados da pesquisa de Guimarães (2021), que demonstra a pouca presença desse servidor na rede, estando presente apenas 8 (oito) dos 27 estados brasileiros, conforme observa-se na Figura 2.

Diante do enorme contingente de instituições que compõem

a rede federal – 38 IFs, 01 Universidade Tecnológica, 02 Centros Federais, 22 Escolas Técnicas e Colégio Pedro II, totalizando 661 unidades – apenas em 8 (oito) estados possuírem docentes de Educação Especial para realizar o AEE, o pedido expresso na carta ao CONIF, qual seja: forte apoio na solicitação de códigos de vagas específicos para docentes de Educação Especial na Rede Federal, é uma justificativa não só plausível, tendo em vista a relevância do trabalho realizado por esse profissional, como fundamentada numericamente.

Figura 2 - Mapa do Brasil do Google Maps com marcação nos estados onde possuem docentes da Educação Especial no quadro de servidores em Institutos Federais



Fonte: Repositório da UFSCAR (2023).

Rosolem e Vicentini (2020) apontam – em estudos realizados no âmbito do NAPNE no Instituto Federal do Paraná – "a necessidade da flexibilização curricular para respeitar as especificidades dos estudantes, com o intuito de possibilitar a permanência e êxito escolar" (p. 13) e a importância de haver uma equipe multiprofissional dentro do Núcleo para atuar nas várias frentes necessárias para que os estudantes com NEE se desenvolvam plenamente.

À vista disso, observa-se a importância do NAPNE como ferramenta que possibilita o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE, o esforço coletivo em favor da inclusão no contexto da EPT, como também a grande seara que se coloca diante dos Núcleos em toda a Rede Federal, incluindo o sediado no Instituto Federal do Piauí (IFPI), foco deste trabalho que será abordado de forma mais específica na seção que segue.

O NAPNE NO IFPI: HISTÓRIA DE UM ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foi instituído no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) por meio da Resolução nº 45/2013 do Conselho Superior (CONSUP) estabelecendo-se como instrumento responsável pela execução das Políticas de Inclusão e Diversidade no contexto da instituição (IFPI, 2013). O NAPNE tem caráter consultivo, com Núcleos sediados nos *Campi*, encontrando-se ligado à Reitoria por meio da Pró-Reitoria de Ensino, vinculando-se à Diretoria de Políticas Pedagógicas.

Conforme previa o parágrafo único da Resolução 45/2013 do CONSUP, em 10 de junho de 2014, aprovou-se – por meio da

Resolução nº 035/2014 do CONSUP/IFPI – o Regulamento do Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) o qual traz em seu texto a forma de organização, as atribuições incumbidas, bem como seu funcionamento (IFPI, 2014).

No ano de 2015 – por meio da Resolução 024/2015 do CONSUP/IFPI – o Regulamento do NAPNE passou pela primeira vez por uma reformulação. Esta alterou os artigos 6°, 9°, 10, 11 e 12, que versavam sobre a eleição e a duração do mandato da coordenação; a organização administrativa do Núcleo nos *Campi*; a carga horária semanal destinada as atividades do Núcleo e as atribuições dos membros (IFPI, 2015).

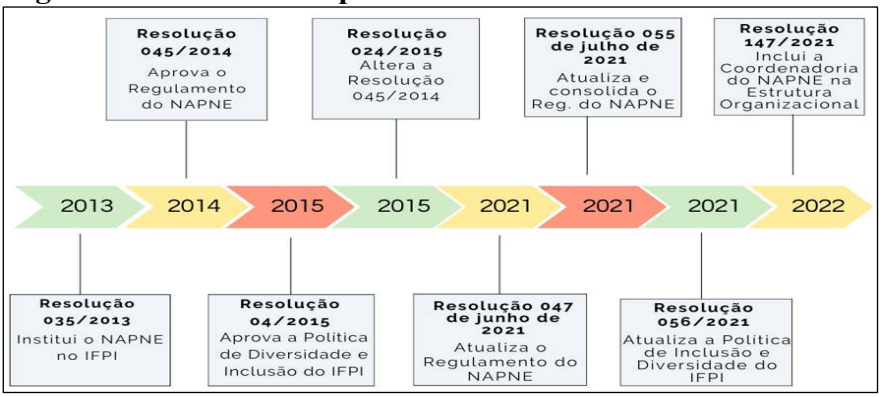
Em junho de 2021 foi aprovada a Resolução 047/2012 - CONSUP/IFPI que pretendeu atualizar o Regulamento do NAPNE, entretanto, no mês seguinte, em 23 julho de 2021, a normativa passou por uma nova reformulação com o objetivo de atualizar e consolidar as Resoluções que normalizam a instituição e o regulamento do NAPNE, dando origem a Resolução 055/2021 – CONSUP/IFPI.

Nesse novo instrumento, expressa-se que ao NAPNE cabe responder pelas atividades da Ação TEC NEP/SETEC/MEC e Políticas de Inclusão do IFPI e reitera-se que o mesmo tem como finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

Das mudanças realizadas no regulamento do NAPNE, destaca-se o acréscimo da representação da comunidade acadêmica (servidores e discentes) e da comunidade externa (familiares e pesquisadores), possibilitando abertura para um debate amplo e a participação de importantes e necessários personagens no processo de inclusão. Para melhor visualização apresenta-se na Figura 3, a

linha do tempo das normativas que regulamentam o NAPNE no IFPI.

Figura 3 – Linha do tempo das normativas do NAPNE no IFPI



Fonte: Elaboração própria.

Consultando o Regulamento – Resolução 55/2021 CONSUP/IFPI - acima mencionado encontrou-se no artigo 6° que ao NAPNE compete:

I. Disseminar cultura de inclusão no âmbito do IFPI, através de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal;

II. Supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas.

III. Participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição de modo a atender as pessoas com necessidades

> educacionais específicas
>
> IV - Avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta de inclusão;
>
> V - Elaborar, em conjunto com os docentes e núcleo pedagógico dos *Campi*, programa de atendimento aos alunos com necessidades específicas e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas conforme o programa definido; e
>
> VI - Participar do processo de ingresso de novos alunos no IFPI (IFPI, 2021).

Como é possível observar no trecho do regulamento acima mencionado – de forma mais específica nos incisos II, III e V – o trabalho desenvolvido pelo NAPNE está direcionado para os estudantes com necessidades educacionais específicas. Mas que estudantes seriam esses? A definição mais explícita do público a ser atendido pelo NAPNE encontra-se no art. 3º inciso I da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI (Resolução 56/2021 do CONSUP/IFPI), qual seja:

> Discentes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial, discentes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e ainda os transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade (IFPI, 2021).

Pela Política de Diversidade e Inclusão do IFPI, o público a ser atendido pelo NAPNE no IFPI é bem mais amplo que o público

da Educação Especial (EE) definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI (BRASIL, 2008). Este documento restringe os serviços da EE aos estudantes com deficiência; Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades/superdotação (AH/SD), o que gera mais demandas para os profissionais que estão à frente do processo de inclusão na instituição.

Todavia, mesmo diante deste grande desafio, em conformidade com Rosa e Silva (2021), o NAPNE do IFPI não tem se furtado de desenvolver seu papel:

> O trabalho do núcleo contribui diretamente para a qualidade de inclusão e participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, evidencia-se que a formação continuada de professores que vem sendo desenvolvida, em parceria com o NAPNE, tem sido responsável pela identificação das reais necessidades dos alunos e o estabelecimento de propostas e estratégias que atendam a estas necessidades (ROSA; SILVA, 2021, p. 59).

Fortalecendo a mesma ideia, Florêncio *et al.* (2023), destaca que os NAPNEs têm contribuído consideravelmente para a construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas, entretanto destaca que se faz necessário ampliar essas ações de modo a promover a todos os estudantes não só o acesso, mas o direito a permanecer, participar e aprender em ambientes comuns.

Em função disto, nos *Campi* do IFPI, várias iniciativas foram desenvolvidas a partir de demandas geradas pelo trabalho que vem sendo realizado pelos NAPNEs. Os objetivos perseguidos nessas ações estão direcionados para a construção de uma instituição cada

vez mais inclusiva, promovendo desse modo, ações e eventos voltados para a formação dos servidores que atuam nos Núcleos, para a sensibilização da comunidade acadêmica; para o acompanhamento de estudantes com NEE, para o fomento do debate em torno dessa temática que atravessa cotidianamente a rotina escolar, acadêmica, administrativa e pedagógica de todos os *Campi* que compõem a instituição etc.

Em face do exposto, apresenta-se o Quadro 6 com algumas ações para a inclusão no contexto do IFPI entre 2016 e 2023. A busca foi realizada no site do IFPI, no dia 30/01/2023, utilizando como descritor a palavra inclusão.

Quadro 6 – Ações com foco na inclusão no âmbito do IFPI

Nº	Tipo de ação	Título	*Campus*	Data
1.	Oficina	Construindo o Plano Educacional Individualizado (PEI)	São João do Piauí	08/03/2023
2.	Socialização de material inclusivo	Dicionário ilustrado de Ciências em Libras	Parnaíba	03/01/2023
3.	Workshop	Workshop de Educação Inclusiva	Teresina Zona Sul	14 a 16/12/2022
4.	Visita Técnica	Estudantes de Licenciatura em Matemática visitam instituições escolares que ofertam AEE	Uruçuí	09/11/2022
5.	Noite de autógrafos em livro	Aos olhos da Inclusão	Parnaíba	25/11/2022
6.	Evento	Escola bilingue e educação de surdos: conquistas e desafios	Picos	24 a 31/10/2022
7.	Edital para publicação de livro	Lançamento de Edital 27/2022 para publicação de livro na área de diversidade étnico-racial, de gênero, de sexualidade e de necessidades educacionais específicas	Reitoria	01/08/2022
8.	Evento	Segunda etapa da Jornada Inclusiva	Reitoria	30/08/2022
9.	Encontro Pedagógico	Inclusão e Aprendizagens	São Raimundo Nonato	03/08/2022
10.	Palestra	Educação, Inclusão e acolhimento:	José de Freitas	27/08/2022

		falando sobre capacitismo, respeito e direitos da pessoa com deficiência		
11.	Edital de Monitoria	Divulgação de edital de chamada pública para selecionar monitor para auxiliar aluno com NEE	Piripiri	12/07/2022
12.	Edital de eleição	Edital para inscrição de candidatos à Coordenação do NAPNE	Uruçuí	04 a 08/03/2022
13.	Oferta de Curso	Curso de Libras ofertado em parceria com o NAPNE de dois *Campi* do IFPI por meio do projeto "Sinais de Inclusão"	Teresina Zona Sul e Parnaíba	31/01/2022
14.	Seminário	II Seminário de Educação Inclusiva: conquistas e perspectivas da Educação Especial e Inclusiva	Pedro II	19 a 21/01/2022
15.	I Encontro dos NAPNEs	Diálogos sobre inclusão e acessibilidade	Oeiras	26 a 28/01/2022
16.	Simpósio	II Simpósio de Inclusão e Diversidade de São João do Piauí: ampliando conhecimentos e construindo saberes	São João do Piauí	18 a 20/05/2022
17.	Apresentação de trabalho no Encontro Nacional sobre Inclusão escolar da Rede Profissional Tecnológica	O papel do NAPNE para estudantes surdos e tempos de Covid 19: um relato de experiência do IFPI *Campus* Teresina Zona SUL	Teresina Zona SUL	21/09/2021
18.	Palestra	Os desafios para a inclusão de pessoas com surdez no ensino remoto: propostas para ações exitosas	Floriano	19/05/2021
19.	Lançamento de Sinalário em Libras	Sinalário ilustrado de Física e Química em Libras	Parnaíba	26/09/2020
20.	Simpósio	I Simpósio de Inclusão e Diversidade: desafios e possibilidades na Educação Inclusiva	São João do Piauí	13 a 15/03/2018
21.	Simpósio	I Simpósio sobre Inclusão Educacional e direito das Pessoas com Deficiência	Picos	21/09/2016
22.	Desfile de moda	Desfile de moda inclusiva	Piripiri e Teresina Zona Sul	22/09/2016

Fonte: Site do Instituto Federal do Piauí (2023).

Tomando como referência o quadro 6, torna-se perceptível a capilaridade das ações que foram desenvolvidas em favor da inclusão no contexto do IFPI. Isso tem se dado sobretudo pela presença dos NAPNEs nos *Campi*. Atualmente o IFPI conta com dezesseis Núcleos implantados, quatro em processo de criação e ainda com uma Coordenadoria sediada na Reitoria – recentemente incluída na estrutura organizacional da instituição, em razão de umas das mais recentes conquistas da área da inclusão no âmbito da rede federal a saber: a concessão de função gratificada para as coordenações do NAPNE por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) de nº 44, de 221 de janeiro de 2022 a qual versa sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir de um levantamento realizado junto às coordenações do NAPNE no IFPI, o Núcleo já passou pelo processo de implantação nos *Campi* de Angical, Cocal, Corrente, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença. Isso significa dizer, que nesses *Campi*, o Núcleo já possui além de uma coordenação, uma equipe montada com profissionais de diversas áreas trabalhando e desenvolvendo ações em benefício da inclusão – acesso, permanência e êxito – dos estudantes com NEE, e em alguns casos já possui sala própria. Nos demais *Campi* - Campo Maior, Parnaíba, Teresina Dirceu Arcoverde e Pio IX, - o Núcleo está em processo de criação. No Quadro 7 é possível visualizar as características de cada NAPNE do IFPI em diferentes *Campi*, sendo elas respectivamente identificadas por: a) ano de criação; b) composição da equipe; c) ações realizadas; d) número de alunos atendidos e; e) sala própria.

Quadro 7 – Caracterização dos NAPNEs nos *Campi* do IFPI

<table>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus Angical</th></tr>
<tr><th>Ano</th><th>Equipe</th><th>Ações</th><th>Estudantes</th><th>Sala</th></tr>
<tr><td rowspan="3">2013</td><td>Coordenação
Professora</td><td rowspan="3">1. Levantamento das informações sobre os alunos com deficiência;
2. Entrevistas com os alunos informados;
3. Entrevistas com as famílias, conforme as necessidades;
4. Providências para atender as especificidades
5. (monitoria, apoio de pés, cadeira escolar acolchoada;
6. Realização de palestras para maiores informações sobre as especificidades de cada aluno PCD e as respectivas adaptações e inclusões;
7. Reunião com a equipe do NAPNE;
8. Informe aos servidores sobre calendário inclusivo, sobre as atribuições do NAPNE, sobre o plano individual de trabalho.</td><td rowspan="3">15</td><td rowspan="3">Sim</td></tr>
<tr><td>Secretaria
Professora</td></tr>
<tr><td>Membros da equipe multiprofissional: Pedagoga; Técnicas em assuntos educacionais; Enfermeira e Psicóloga</td></tr>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus Campo Maior</th></tr>
<tr><td colspan="5">Em processo de criação</td></tr>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus Cocal</th></tr>
<tr><th>Ano</th><th>Equipe</th><th>Ações</th><th>Estudantes</th><th>Sala</th></tr>
<tr><td rowspan="3">2020</td><td>Coordenação - Enfermeiro</td><td rowspan="3">1. Atividades educativas de cunho geral a alunos e professores;
2. Sensibilização do corpo administrativo sobre a temática; e
3. Atendimentos de alunos público do Núcleo.</td><td rowspan="3">02</td><td rowspan="3">Não</td></tr>
<tr><td>Secretaria - Psicóloga</td></tr>
<tr><td>Membro da equipe multiprofissional - Técnico em enfermagem</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus Corrente</th></tr>
<tr><th>Ano</th><th>Equipe</th><th>Ações</th><th>Estudantes</th><th>Sala</th></tr>
<tr><td rowspan="3">2013</td><td>Coordenação
Auxiliar de Biblioteca</td><td rowspan="3">1. Atividades de monitoria com alunos com dificuldades de aprendizagem em consequência de transtornos emocionais, físicos e cognitivos;
2. Reuniões com coordenadores e professores;
3. Reunião e palestra online sobre o PEI (Plano de Ensino Individualizado) com os professores;
4. Participação da equipe do NAPNE em projeto de extensão realizado pelo VI módulo matemática IFPI: Escola que inclui - Projeto Inclusão na prática.</td><td rowspan="3">04</td><td rowspan="3">Sim</td></tr>
<tr><td>Secretaria
Intérprete de Libras</td></tr>
<tr><td>Membros da equipe multiprofissional:
Ledor; Revisor e Transcritor em Braile; Cuidadora; Cuidador;
2 Monitores</td></tr>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus Dirceu Arcoverde</th></tr>
<tr><td colspan="5">Em processo de criação</td></tr>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus Floriano</th></tr>
<tr><th>Ano</th><th>Equipe</th><th>Ações</th><th>Estudantes</th><th>Sala</th></tr>
<tr><td rowspan="4">2015</td><td>Coordenação
Professora</td><td rowspan="4">1. Seleção de monitores do NAPNE;
2. Formação dos profissionais que atuam com alunos com necessidades específicas;
3. Acompanhamento dos terceirizados (cuidadores e intérpretes) que atuam com alunos com necessidades específicas;
4. Acompanhamento individualizado dos nossos alunos com necessidades específicas através da figura do tutor (que é um dos membros do NAPNE.</td><td rowspan="4">22</td><td rowspan="4">Sim
(bem recentemente)</td></tr>
<tr><td>Vice coordenação –
Professora</td></tr>
<tr><td>Secretaria
Professor</td></tr>
<tr><td>Membros da equipe multiprofissional
Psicóloga e Professor</td></tr>
</table>

NAPNE – *Campus* José de Freitas				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2022	**Coordenação** Pedagoga **Secretaria** Assistente em Administração **Membro da equipe multiprofissional** 3 Professores e Bibliotecária	1. Levantamento dos alunos público-alvo no CAJFR; 2. Formação continuada: Palestras em agosto (encontro pedagógico) e em setembro (29/09); 3. Acompanhamento dos alunos; 4. Participação no Integra 2022.	05	Não
NAPNE – *Campus* Oeiras				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2015	**Coordenação** Técnica em Assuntos educacionais **Equipe multiprofissional** Técnica em Enfermagem; Técnico de laboratório; Psicóloga; Assistente social; Professora; 3 Professores	1. Acompanhamento dos alunos com deficiência; 2. Formação para docentes; 3. Diálogo com as famílias; 4. Orientações para adaptação pedagógica das atividades;	09	Sim
NAPNE – *Campus* Parnaíba				
Em processo de criação				
NAPNE – *Campus* Paulistana				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2017	**Coordenação** Psicóloga **Equipe multiprofissional** – 2 Pedagogas; Assistente Social; Técnica em	1. Reuniões com a Família; 2. Visitas às escolas anteriormente frequentadas pelos alunos; 3. Parceria com profissionais da sala de AEE das redes Estadual e Municipal; 4. Reuniões com Coordenadores e Professores a fim de apoiar, clarificar e orientar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos acompanhados pelo NAPNE; 5. Reunião com profissionais de outros *Campi*, que integram o NAPNE, buscando	08	Não

	Enfermagem; Técnico de laboratório; Enfermeira; Professor	ampliar os conhecimentos e melhorar a qualidade do serviço ofertado; 6. Construção de material informativo para professores e coordenadores sobre deficiências e transtornos apresentados pelos alunos. 7. Aquisição de Material Adaptado (Bengala Inteligente; Aparelho Auditivo; Material Pedagógico Adaptado).		
NAPNE – *Campus* Pedro II				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2015	**Coordenação** Professora	1. Levantamento do quantitativo de alunos com demandas educacionais específicas para planejamento e organização de estratégias educativas; 2. Acompanhamento dos alunos atendidos pelo NAPNE; 3. Participação do NAPNE nos encontros pedagógicos através de palestras ou discussão de temas sugeridos pelos professores e relacionados a Educação Inclusiva; 4. Organização e promoção de eventos. Ex.: duas edições do Seminário de Educação Inclusiva de Pedro II; 5. Aquisição de materiais didático, pedagógicos e de tecnologia assistiva específicos aos alunos com necessidades específicas; 6. Elaboração e execução de projetos de extensão. Ex.: projeto Em Cine Inclusão, Cursos básicos de libras e Braille; Monitoria para alunos com necessidades específicas;	06	Sim
	Vice Coordenação professora			
	Equipe Multiprofissional Pedagoga; Psicóloga; Técnico em Assuntos Educacionais; Técnica em laboratório; Assistente Social; 2 professoras			
NAPNE – *Campus* Picos				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2013	**Coordenação** Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa	1. Acompanhamento individual dos alunos; 2. Projeto de Extensão- Ciclo de Palestras; 3. Projeto de Extensão – NAPNE Itinerante;	12	Sim. (Compartilhada com NEABI)
	Secretaria Professora			

	Equipe Multiprofissional Psicóloga; Pedagogo; 2 Técnicas em Assuntos Educacionais; Assistente de alunos; Assistente Social	4. Calendário Inclusivo: Atividades mensais alusivas às datas representativas dentro da educação especial; 5. Projeto de ensino: Capacitando representantes de turma para atendimentos aos alunos com deficiência.		
	Representante Comunidade externa Advogada			
	Representante discente 1 estudante			
NAPNE – *Campus* Pio IX				
Em processo de criação				
NAPNE – *Campus* Piripiri				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
	Coordenação Professora	1. Mapeamento dos educandos com NEE no *Campus*; 2. Proposição a inserção de tópicos de Educação Especial nas pautas de encontros no *Campus*;	08	Sim
	Equipe multiprofissional Pedagoga; Técnica em Assuntos Educacionais; Psicóloga; Assistente Social; Técnica em Laboratório; 2 Intérpretes/Tradutoras de Libras; Cuidadora; 1 monitor; 1 Monitora; 1 professora; 1 professor	3. Garantia monitor para alunos com deficiência e necessitam de apoio; 4. Assegurar a estrutura arquitetônica que possibilite acessibilidade para deficientes; 5. Divulgação do núcleo para os discentes do IFPI; 6. Formação continuada para servidores (Sensibilização); 7. Formação continuada para professores e alunos de outras instituições (esferas municipais, estadual) – Sensibilização; 8. Formação de servidores e discentes em Braille e Libras; 9. Estabelecimento de parcerias entre NAPNE Local com instituições da comunidade externa como ACEP, Central de Libras, APADA, CAP, CAS, AMA, APAE e outros; 10. Produção de material didático para os		

		discentes do IFPI e de outras instituições; 11. Participação em editais da Instituição – IFPI e em outras IES, CAPE, CNPQ...; 12. Produção de material didático para os discentes do IFPI e de outras instituições;		
NAPNE – *Campus* São João do Piauí				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2016	**Coordenação** Enfermeira **Vice coordenação** Psicóloga **Secretaria** Técnica em Assuntos Educacionais **Equipe Multiprofissional** Professor; Nutricionista; Assistente de alunos; Técnica em audiovisual; Técnico de Laboratório **Representante de discentes: 1** estudante (Ensino Médio Integrado) e 1 estudante (Ensino Superior) **Representante da comunidade externa** - Presidente da APAE; Psicopedagoga do município; Professora de AEE	1. Atendimento às demandas do e-mail institucional; 2. Reunião com profissionais representantes do município de São João do Piauí para alinhamento das ações do NAPNE junto SEMED e GRE; 3. Estabelecimento e parceria da Direção geral e NAPNE com a rede municipal e estadual de ensino para realização de formação continuada de professores e técnicos administrativos na área de inclusão; 4. Organização e realização de evento com vistas à formação dos servidores; 5. Elaboração de relatório de acessibilidade do *Campus* com solicitação de salas multifuncionais para AEE como também, profissionais para atender nestas salas, espaço reservado para atendimento do Núcleo; 6. Instrução e/ou análise de processos direcionados NAPNE; 7. Recebimento e leituras de ofícios encaminhados ao NAPNE; 8. Atualização da planilha de descrição de casos dos alunos acompanhados pelo NAPNE; 9. Acompanhamento das matrículas para verificação da inclusão de alunos ingressantes para acompanhamento; 10. Organização de reuniões virtuais para deliberações junto ao Núcleo; 11. Participação de reunião com outros *Campus* e reitoria para discussão de ações do NAPNE; 12. Acompanhamento das ações e orientações publicadas no grupo de gestores e coordenadores.	11	Não

<table>
<tr><th colspan="5">NAPNE – Campus São Raimundo Nonato</th></tr>
<tr><th>Ano</th><th>Equipe</th><th>Ações</th><th>Estudantes</th><th>Sala</th></tr>
<tr><td rowspan="5">2016</td><td>Coordenação
Professor</td><td rowspan="5">1. Acompanhamento dos alunos com NEE
2. trabalhando em coordenação com os professores, além da psicóloga e assistente social para amparo técnico;
3. Encaminhamento de estudantes com NEE para profissionais específicos;
4. Ações de conscientização dos direitos da pessoa com deficiência;
5. Organização e participação do núcleo em eventos na perspectiva de inclusão na cidade e região.</td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>Vice coordenação
Professora</td></tr>
<tr><td>Secretaria -
professora</td></tr>
<tr><td>Equipe Multiprofissional
Assistente Social, Assistente em Administração; Assistente de Alunos; 2 professores; 1 professora</td></tr>
<tr><td>Representante de discentes
2 estudantes</td></tr>
<tr><td></td><td>Comunidade externa
1 representante</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><th colspan="5">NAPNE- Campus Teresina Central</th></tr>
<tr><th>Ano</th><th>Equipe</th><th>Ações</th><th>Estudantes</th><th>Sala</th></tr>
<tr><td rowspan="2">2015</td><td>Coordenação –
Assistente Administrativa</td><td>1. Adaptação de material didático para escrita braile;
2. Oferecimento dos serviços de ledor, transcritor e revisor braile, intérprete e tradutor de Libras;</td><td rowspan="2">73</td><td rowspan="2">Sim</td></tr>
<tr><td>Equipe multiprofissional
7
Intérpretes/Tradutor de Libras (3 efetivos e 4 terceirizados);
Pedagogo;
3 Assistentes Administrativos;
3 Ledores (terceirizados)
4 Docentes</td><td>3. Acompanhamento pedagógico dos alunos público-alvo da educação especial;
4. Orientação às famílias, coordenações e docentes dos alunos público-alvo da educação especial;
5. Promoção de eventos relacionados à causa da pessoa com deficiência.</td></tr>
</table>

NAPNE – *Campus* Teresina Zona Sul				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
	Coordenação – Tradutora e Intérprete de Libras **Equipe multiprofissional** 3 Tradutores e Intérprete de Libras 3 professoras; 2 Assistente em Administração; 1 Assistente social; 1 bibliotecário; 1 assistente de aluno; 1 Odontóloga; 1 Psicóloga; 2 Pedagogas; 1 Técnica em assuntos educacionais; 1 Técnica em Enfermagem; **Representante discente** 1 representante **Comunidade externa** 1 representante	1. Participação em Encontro pedagógico 2023 – com orientação para os professores sobre os instrumentos de avaliação para os alunos com necessidades específicas. 2. Realização de Oficinas (Adaptação de material para alunos surdos e Adaptação de material para alunos com autismo; 3. Promoção de Café com inclusão (para os servidores) como um momento para compartilhar o trabalho do NAPNE; 4. Promoção de formação para equipe multidisciplinar do NAPNE; 5. Promoção da Semana de Inclusão do *Campus*, evento formativo e de produção de conhecimento com foco nas necessidades específicas (I Seminário de diálogos sobre acessibilidade e inclusão do IFP); 6. Promoção de palestra sobre surdez; 7. Oferta de curso de Libras, Braile e *softwares* para deficientes visuais, Tecnologia Assistiva, Audiodescrição e autismo para alunos e servidores por meio de projetos de extensão.	27	Sim
NAPNE – *Campus* Uruçuí				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2022	**Coordenação** Pedagoga **Vice coordenadora** Professora **Secretaria** Técnica em Assuntos Educacionais	1. Elaboração de relatórios de necessidades de adaptação; 2. Palestras de formação docente no encontro pedagógico; 3. Atendimento dos pais e alunos com NEE.	04	Sim
NAPNE – *Campus* Valença				
Ano	**Equipe**	**Ações**	**Estudantes**	**Sala**
2015	**Coordenação** Pedagoga **Equipe multiprofissional** Em processo de recomposição no momento	1. Recompondo a equipe multiprofissional; 2. Elaborando Plano de trabalho; 3. Implementação da Acessibilidade no prédio; 4. Formação sobre o NAPNE que estava e temáticas da Inclusão. 5. Mapeamento da rede de apoio na cidade de Valença. 6. Acompanhamento aos estudantes público do NAPNE.	02	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Levando em consideração os dados do quadro, observa-se de forma positiva que 12 (doze) dos 16 (dezesseis) *Campi* que o NAPNE já foi implantado, possuem um espaço próprio para realizar o atendimento dos estudantes com NEE. Muito embora haja casos de compartilhamento deste espaço, a exemplo do *Campus* Picos, que divide a sala com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Outro ponto a ser destacado é a quantidade de estudantes assistidos pelo Núcleo. De acordo com o levantamento pelo menos 217 são contemplados com o acompanhamento dos profissionais membros do Núcleo, sendo o *Campus* Teresina Central o de maior número totalizando 73. No que ser refere aos tipos de NEE destes estudantes, expõem-se o detalhamento na Tabela 1.

A partir da Tabela 1 é possível perceber a diversidade de NEE acompanhadas pelas equipes multiprofissionais dos NAPNEs no IFPI. Com base no levantamento evidencia-se que pelos menos vinte (20) tipos diferentes de deficiências, transtornos e outras necessidades, associadas ou não, marcam as rotinas das salas de aulas dos *Campi* do IFPI.

Esta constatação acena para a necessidade de o IFPI pensar suas ações institucionais, seus planos, programas e projetos – de Ensino, Pesquisa e Extensão – e suas atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula a partir da heterogeneidade que as compõem. Os dados também apontam para a complexidade do trabalho que vem sendo demandado aos NAPNEs e suas equipes, o que pressupõe a atenção que deve ser dada e o investimento que deve ser feito neste Núcleo.

Tabela 1 – Necessidades Educacionais Específicas acompanhadas pelos NAPNEs nos *Campi* do IFPI

N°	*Campus*	Necessidades Educacionais Específicas/Quantidade
1.	**Angical**	Deficiência física (05) Deficiência visual (03) Deficiência Intelectual (03) TEA (01) Deficiência auditiva (01) Paralisia cerebral (01)
2.	**Cocal**	Deficiência visual (02) TEA (01)
3.	**Corrente**	Deficiência visual/Déficit cognitivo e de atenção (01) Deficiência intelectual (01) Déficit de aprendizagem (01) Sintoma de tristeza, medo e choro excessivo (01)
4.	**Floriano**	Deficiência física (04) Deficiência visual (08) Deficiência intelectual (01) Deficiência auditiva (04) TEA (01) Dislexia (01)
5.	**José de Freitas**	Deficiência física (01) Deficiência visual (01) Síndrome de Turner (01) Transtorno bipolar (01) TEA (01)
6.	**Oeiras**	Deficiência física (01) Deficiência visual (03) Transtorno do sono (01) Deficiência auditiva (03) TEA (01)
7.	**Paulistana**	Deficiência física (04) Deficiência intelectual (01) Deficiência auditiva (01) TDAH (02) Fobia social (01)
8.	**Pedro Ii**	Deficiência física (02) Deficiência visual (02) Deficiência auditiva (02)

9.	**Picos**	Deficiência física (02) Deficiência visual (03) Deficiência intelectual (01) TDAH (04), TEA (02)
10.	**Piripiri**	Deficiência física (01) Deficiência visual (01) Deficiência auditiva (03) TDAH (01) TEA (01) Comprometimento da fala (01)
11.	**São João do Piauí**	Deficiência física (03) Deficiência visual (02) Deficiência auditiva (01) TDAH (02) TEA (03)
12.	**São Raimundo Nonato**	Deficiência física (03) Deficiência intelectual (01) Asperger/ AH/SD (01) TEA (01), TDAH (01) TEA/TOD (01)
13.	**Teresina Central**	Deficiência física (15) Deficiência visual (13) Deficiência auditiva (09) AH/SD (02) Deficiência intelectual (10) Deficiência múltipla (02) TEA (18)
14.	**Teresina Zona Sul**	Deficiência física (03) Deficiência visual (04) Deficiência auditiva (06) TDAH (02) Deficiência intelectual (07) TEA (05) Dislexia e discalculia (01)
15.	**Uruçuí**	Deficiência visual (01) TDAH (01) TEA (01)
16.	**Valença**	Deficiência física (02)

Fonte: Elaboração própria.

Fazendo jus ao subtítulo desta subseção e frente ao levantamento acima exposto, o NAPNE do Instituto Federal do Piauí vem passo a passo, de ação em ação se construindo enquanto espaço de promoção da inclusão. Desde a sua criação e regulamentação várias ações já foram desenvolvidas em favor das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Todavia, sabe-se que promover inclusão numa sociedade historicamente marcada pela exclusão nas mais variadas esferas da sociedade, não é uma tarefa simples.

É necessário, portanto, continuar lutando por uma sociedade e uma escola acessível a todos e todas, buscando e promovendo formação de maneira que seja possível a apropriação de conhecimentos acerca de formas, estratégias, metodologias, recursos, tecnologias, serviços e diferenciações que auxiliem na transposição de barreiras que impedem ou dificultam os estudantes com deficiência e outras necessidades a vivenciarem integralmente todas as experiências escolares de forma a desenvolverem seus talentos e potencialidades.

Por esta razão, a próxima subseção se propõe a discutir acerca de saberes necessários para uma prática inclusiva, com vistas a disseminar e ampliar conhecimentos nesta área, partindo do pressuposto que ainda há um longo caminho a ser percorrido pelo IFPI e seus servidores em termos de inclusão.

CAPÍTULO 3

Saberes Necessários à Prática Inclusiva

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA INCLUSIVA

Estudos que abordam os saberes docentes recomendados para uma prática inclusiva – atitude empática, valorização da diferença, crença nas potencialidades, posturas que estimulam o desenvolvimento etc. – apontam que estes não diferem de forma tão substancial dos saberes indicados para qualquer prática, tendo o alunado deficiência ou não (NOZI, VITALIANO, 2017).

Desse modo, compreende-se que quando o ponto de partida é a heterogeneidade – em termos sociais, econômicos, físicos, psicológicos, de gênero, étnicos, culturais – dos ambientes escolares, independentemente do público, os saberes serão sempre voltados para a inclusão, posto que só se inclui quando considera-se a diversidade que compõem a ecologia das salas de aula.

Assim sendo, fazer uma abordagem sobre os saberes necessários a uma prática inclusiva no âmbito de um IF, implica tratar não só de questões que envolvem a experiência dos docentes, mas também a atuação dos demais profissionais da instituição, considerando, portanto, de igual modo, os saberes construídos pelos Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs).

Frente ao exposto, esta seção discutirá em primeiro momento, acerca dos saberes docentes, em seguida versará sobre os saberes experienciais e na sequência se ocupará dos saberes inclusivos ou saberes em inclusão.

SABERES DOCENTES

Buscando literatura que versa sobre essa temática, encontrou-se em Tardif (2014), que a discussão em torno da

formação de professor e os saberes docentes têm sua gênese em âmbito internacional – em países norte-americanos e anglo-saxões – entre as décadas de 1980 e 1990.

O debate foi desencadeado sobretudo pelo movimento de profissionalização do ensino que trouxe em seu bojo, dentre outras, questões relativas à definição da natureza dos conhecimentos que compunham o repertório base para legitimar a formação do profissional docente, expandindo desse modo, as pesquisas nesse campo, penetrando em vários países da América Latina, incluindo especialmente o Brasil (TARDIF, 2014).

Em função dessa expansão, desde a década de 1990 muitos autores brasileiros discutem acerca dos saberes ligados aos docentes. Mas o que é o saber? De acordo com Bombassaro - partindo de uma perspectiva filosófica – existem duas possíveis formas de interpretação do verbo saber: "na primeira, saber está ligado à crença, saber implica crer" (1992, p. 20). Na segunda, saber está ligado a poder: "dizer que se sabe é o mesmo que dizer que se pode" (1992, p. 21).

Para Bombassaro (1992), o saber crer está ligado a crença em alguma coisa ou em algo que se entende ser verdadeiro e que se propõe a defendê-lo de maneira fundamentada. Esta primeira compreensão do saber também está carregada de um caráter proposicional, subjetivo e de uma carga de intencionalidade que se revela e se concretiza na prática docente. A segunda compreensão do saber – a de poder – compreende a capacidade do indivíduo de demonstrar suas habilidades. Neste sentido, saber seria compreender, ter o domínio de uma técnica, propor, produzir, saber fazer.

Pelas lentes do saudoso Tardif (2002), a noção de saber ganha um sentido amplo que contempla todos os conhecimentos, as habilidades, as competências e as atitudes elaboradas e

desenvolvidas pelos docentes. O autor destaca que esta não é uma ideia aleatória ou concebida ao acaso, mas é exatamente a ideia de saberes repercutidas nas falas de professoras e professores ao longo de anos dedicados a pesquisas.

Nesta perspectiva, compreende-se que o saber pode ser construído e reconstruído pelos profissionais docentes, de modo que sua realidade, seu contexto e suas crenças sejam não só respeitados e reconhecidos como incorporados à sua prática profissional.

Em conformidade com Saviani (1996), os saberes docentes podem ser classificados da seguinte forma: i) Saber atitudinal: são saberes que dizem respeito à forma – posturas e atitudes - como o docente se coloca frente aos educandos; ii) Saber crítico-textual: fazem referência a visão que o professor tem de mundo e da realidade do seu entorno; iii) Saberes específicos: envolvem o domínio os conteúdos trabalhados no âmbito dos componentes curriculares de cada área ou curso; iv) Saberes didático-curriculares: são saberes que estão ligados ao saber-fazer, ao domínio de métodos e técnicas de ensino. A variedade de saberes classificados por Saviani (1996), revela a complexidade da tarefa docente e a responsabilidade para com a formação dos estudantes e de seus pares.

Em harmonia com o pensamento de Freire (2019), os saberes necessários à prática docente são inúmeros e diversos e devem ser construídos por meio de estudos aprofundados (formação permanente) e da prática profissional. Esses saberes, são apresentados pelo educador brasileiro não como receitas, mas como pontos de discussão e reflexão com vistas a uma prática crítico-educativa.

Rigorosidade metódica, competência profissional, respeito a autonomia do educando, humildade, tolerância, alegria, esperança, amorosidade, bom-senso, disponibilidade para o diálogo, respeito

aos saberes dos educandos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, são alguns dos saberes fundamentais a qualquer prática educativa, sendo inclusive apontados por ele, como temas indispensáveis na estrutura curricular de todos os projetos-pedagógicos dos cursos (PPCs) de formação de professor (FREIRE, 2019).

Os saberes apontados por Freire (2019), revelam a urgente necessidade do desenvolvimento da sensibilidade no fazer docente. A necessidade de enxergar o outro – estudante e professor em sua totalidade, em sua inteireza, considerando seus medos, suas inseguranças, suas crenças, seus credos, suas capacidades, suas inteligências e suas humanidades.

Os saberes mencionados pelo autor, parecem por assim dizer, um lembrete a cada educador, que antes de serem qualquer outra coisa, são gente e lidam com gente e que, portanto, estando na condição de estudantes ou de mestres, deve ser levado em consideração algo imprescindível: sua condição humana.

Por sua vez, Pimenta (2005) agrupa a partir de sua percepção, os saberes da docência do seguinte modo: os saberes da experiência, que levam em consideração toda a formação do professor e de todas as reflexões que resultam das relações com os alunos e com seus pares; os saberes do conhecimento, que envolvem os temas produzidos por cada área de formação e atuação do professor; e os chamados saberes pedagógicos, que estão relacionados ao exercício de ensinar – planejar e operacionalizar situações de aprendizagem.

Frente ao exposto, observa-se que a natureza e as origens dos saberes são bem diversas e plurais, uns nascem do convívio social, outros emergem da concepção que o docente tem de seu em torno, outros ainda das universidades, das experiências profissionais e do compartilhamento com pares. A esse respeito, Tardif afirma que:

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais também podemos supor também que sejam de natureza diferente. "o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos (2002, p. 61).

Colaborando com esta discussão, Therrien (2006), afirma que:

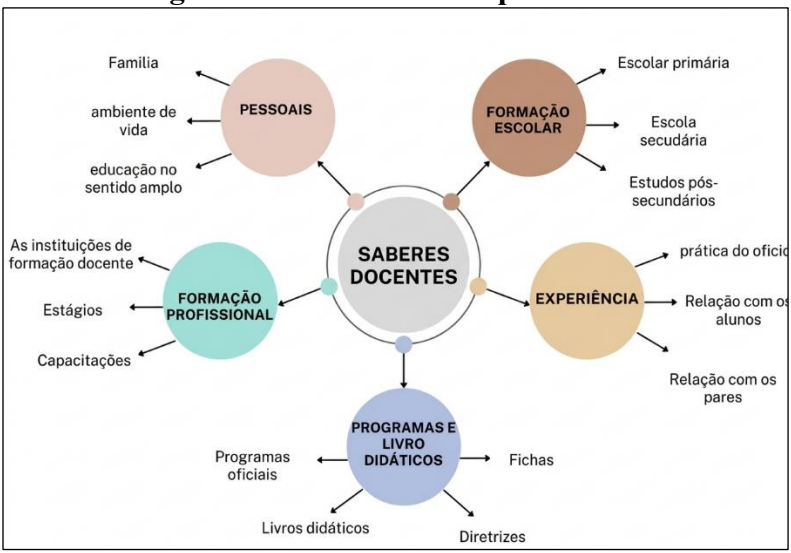
> Saberes múltiplos e heterogêneos circulam na complexidade da ecologia da classe e dos ambientes educacionais de aprendizagem: têm origens nas experiências diversas de vida cultural, social, familiar, escolar e profissional do educador, além de expressar os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos de sua formação. A estes agregam outros elementos que a trajetória de vida dos aprendizes impõe nas interações do chão da sala de aula (p. 74).

Em função da pluralidade e da profusão dos saberes que circundam a vida do profissional docente, este é considerado como um profissional do saber, que ao dominar determinados saberes, transforma e dá novas configurações as situações de ensino, não deixando de preservar a dimensão ética de sua práxis e de assegurar a interação entre as subjetividades que permeiam o ambiente da sala de aula.

Considerando o pluralismo do saber profissional e a trajetória percorrida pelos professores ao construírem saberes que efetivamente fundamentam e dão vida à sua prática, Maurice Tardif

classifica os saberes docentes de acordo com o esquema apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Os saberes dos professores



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Tardif (2002).

Diante do exposto, percebe-se claramente que ao se falar de saberes docentes, fala-se daquilo que é produzido de forma confluente em vários contextos durante toda a trajetória de vida do indivíduo, desde as suas primeiras interações na família, passando pela formação básica e acadêmica-científica, até chegar no exercício da profissão. Falar de saberes docentes, trata-se, portanto, de falar de saberes múltiplos, dinâmicos e bastante subjetivos, posto que ao serem construídos leva-se em conta os valores, as crenças e descrenças, os anseios, as angústias, as convicções, as incertezas, a história de vida e a forma como esses profissionais se percebem e se

localizam no mundo.

Seguindo as classificações dos saberes propostos por PIMENTA (2005); Tardif (2002) Therrien (2006) e Ghautier *et al*. (2013) e considerando os dois segmentos de participantes deste estudo – docentes e técnicos do IFPI – na sequência será dado ênfase aos saberes provenientes da experiência.

SABERES DA EXPERIÊNCIA

Os saberes da experiência é um tema abordado por vários autores no campo educacional - Tardif (2002); Pimenta (2005); Therrien (2006); Gauthier *et al.* (2013); e mais especificamente no contexto da construção dos saberes, ocupando um lugar de destaque no processo de formação dos docentes, posto que "a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar" (TARDIF, 2002, p. 61).

Ao refletir acerca da formação de professor e da identidade desse profissional, Pimenta (2005) aborda acerca dos saberes da docência. Neste exercício reflexivo, a experiência é apontada como um desses saberes. Para a autora, os saberes da experiência "são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela a de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (p. 20). Em conformidade com Pimenta, Therrien (2006), também compreende os saberes da experiência como aqueles construídos cotidianamente na "trajetória pessoal de vida social, cultural, escolar e, particularmente, de trabalho profissional" (p. 75).

Na análise de Gauthier *et al.* (2013), o saber experiencial, é pessoal e por isso é classificado pelo autor como um saber privado,

uma vez que o professor aprende por meio de suas próprias experiências dentro daquilo que Gauthier *et al.* chama de sua própria jurisprudência – [...] seus julgamentos e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (p. 33).

Na visão do autor, aquilo que o professor experiencia de forma privada dentro da sala de aula, embora seja testado por ele mesmo, não pode ser comprovado cientificamente. É aí, portanto, onde reside a limitação do saber experiencial para este autor – [...] "ele é feito de argumentos e pressupostos que não são verificados por meio de métodos científicos" (p. 33) - embora o autor reconheça o proveito que o professor possa tirar das inúmeras experiências vivenciadas por ele.

É certo que há na tarefa docente, diversos momentos particulares, em que a postura, os métodos e os instrumentos adotados pelo professor, são testemunhados apenas pelos estudantes – que via de regra não são especialistas no assunto. Mas, não seria possível deslocar essas vivências do contexto privado para o público, compartilhando-as, de modo a serem analisadas e validadas?

Isto é tão possível, que Gauthier *et al*. (2013), elege o saber da ação pedagógica como o verdadeiro saber experiencial do professor, isso porque, como já anunciamos, importa para este teórico que os julgamentos realizados pelos professores e as razões que lhes servem de base sejam comparados, avaliados, ponderados, a fim de estabelecer critérios que serão conhecidos e aprendidos por outros docentes e que estes recebam uma camada de cientificidade.

Para o autor os saberes da ação pedagógica poderiam contribuir consideravelmente para que a prática docente seja aperfeiçoada, contudo, estes saberes, se comparados a outros, são pouco contemplados nas pesquisas, embora sejam contraditoriamente os mais necessários de todos.

SABERES DO TRABALHO

O termo trabalho costuma ser empregado de forma reducionista como sinônimo de emprego. Entretanto, aqui ele será tomado – de forma mais ampla – considerando-o também em sua dimensão ontológica-histórica, a qual compreende que o homem não vem ao mundo consciente de sua humanidade ele aprende a sê-lo à medida que produz sua própria existência e que ao produzi-la a produz pelo trabalho (SAVIANI, 2007). Assim, "a ação tipicamente humana de produzir a vida chama-se trabalho" (FONTE, 2018, p. 10).

Compreender o trabalho nestas dimensões, implica reconhecer seu caráter educativo na tarefa de forjar a vida humana. O trabalho como princípio educativo é – por assim dizer – a evidência da natureza formativa do trabalho. Essa dimensão pedagógica do trabalho está relacionada com a própria natureza humana, como afirma Engels (1991, p. 71) citado por Fonte (2018, p. 10) "o trabalho é [...] a primeira condição fundamental de toda vida humana e, com efeito, num grau tal que, em certo sentido, temos que dizer: ele criou o homem". Desse modo, o trabalho é a forma pela qual o homem se faz homem, se cria, se expande e aperfeiçoa seus conhecimentos.

Frente a isto, é razoável compreender que ao desenvolverem as atividades próprias de seus campos de atuação os profissionais - ao tempo que produzem a si mesmos - vivenciam situações de aprendizagem. Franzoi e Fischer (2020, p. 523) afirmam que "as vivências de trabalho ensinam a respeito das relações sociais de trabalho e sobre o conteúdo do trabalho". Isto significa que a ação do homem (humanidade) de estabelecer objetivos e agir de modo a alcançá-los e atender suas necessidades e dos outros, não se trata apenas de uma atividade laboral ingênua desconectada da realidade

e do funcionamento da sociedade em seu entorno, mas de um processo formativo pelo qual o indivíduo que vivencia a experiência não passa isento de transformar-se a si e aos outros.

Isto implica dizer que as experiências vivenciadas pelo professor, pedagogo, enfermeiro, psicólogo, músico etc. em seus mais variados contextos laborais geram saberes, valores, crenças, convicções e conhecimentos que são inerentes ao trabalho ou por assim dizer, são intrínsecas a produção e a formação da vida humana.

Embora reconheça-se as contribuições dos saberes comuns a todos os profissionais da educação para a educação inclusiva, bem como dos saberes produzidos por meio das experiências vivenciadas por estes nas mais variadas atividades - acadêmicas e profissionais – do seu cotidiano, ainda assim, entende-se que no caso deste estudo faz-se necessário tipificar e caracterizar os saberes considerados pela literatura como inclusivos.

Isto torna-se relevante porque possibilita que a comunidade escolar/acadêmica venha a reconhecer a natureza das questões que envolvem o processo de inclusão dos estudantes com NEE, apropriando-se de saberes que resultem em ações educativas qualitativamente inclusivas. A respeito destes saberes, aborda-se na subseção que segue.

SABERES INCLUSIVOS

Os estudos realizados por Nozi (2013), contribuíram substancialmente para o que está sendo chamado aqui neste trabalho de saberes inclusivos ou saberes em inclusão. Em pesquisa realizada por essa autora – que analisou 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes – com o objetivo de caracterizar os saberes recomendados por

pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), foram sistematizadas cinco categorias.

A primeira trata-se da dimensão conceitual, que envolve ter conhecimento acerca das deficiências e das NEE; conhecimento sobre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano; apropriar-se de conhecimentos relativos à legislação e aos pressupostos que fundamentam a educação inclusiva e conhecer tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Acerca disso Rodrigues (2008, p. 12), pontua que:

> No que respeita à Educação Inclusiva, esta dimensão de saberes envolve o conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais. Envolve certamente a caracterização pedagógica destas condições não habituais de desenvolvimento.

Além de reconhecer a relevância dos saberes conceituais, o autor chama atenção para o olhar que será lançado para as deficiências e outras necessidades dos estudantes, posto que pela tradição esta são analisadas sob uma ótica clínica (médica). Ele destaca fortemente que a concepção deve ser outra:

> Precisamos, pelo contrário, reforçar o olhar educacional para as dificuldades encaradas sob o ponto de vista educacional; isto é, conhecer como se avalia, como se planeja, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências que, se não forem enquadradas, poderão influenciar a plena participação

no processo educativo (RODRIGUES, 2008, p. 12).

A segunda refere-se à dimensão procedimental, que engloba:

a) a capacidade do profissional de identificar e atender as necessidades educacionais de cada estudante por meio de um planejamento que se ocupe da eventual necessidade de diferenciação/adaptação no currículo e nos procedimentos avaliativos;

b) desenvolver práticas pedagógicas inovadoras;

c) trabalhar colaborativamente com professores, demais profissionais e estudantes;

d) desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos estudantes com NEE;

e) adquirir conhecimentos didático-pedagógicos; e

f) promover procedimentos que visem a socialização e respeito entre os alunos; e

g) se preocupar com a organização do espaço físico da sala de aula.

Esta dimensão foi categorizada por Rodrigues (2008), como dimensão das competências, do saber-fazer. Com base neste autor há três elementos que somados compões esta dimensão, quais sejam: planejar, avaliar e intervir. Para o referido autor o desenvolvimento desta dimensão possibilita ao professor uma condução mais segura e êxito em ambientes assumidamente permeados pelas diferenças.

A terceira denomina-se dimensão contextual e tem relação com a responsabilidade político-social e capacidade de diálogo dos professores e demais profissionais com o contexto sociocultural dos estudantes.

Com relação a isto, Paulo Freire em seu livro Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar, declara sensível e veementemente que:

> Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos (FREIRE, 2019, p. 71).

De acordo com o educador, o contexto e a vida concreta dos estudantes em geral não são levados em consideração, nem na escola de educação básica e menos ainda nos cursos de formação de professor. Todavia, estas são questões que inegavelmente marcam as vidas dos estudantes em todas as suas dimensões, não excluindo destas, a educacional.

É também Freire (2019) que alerta para a luta política-democrática que precisa ser travada diariamente no chão das escolas, aquela que parece, para alguns, não fazer parte das tarefas próprias do professor e dos demais profissionais que atuam na escola. Esta luta representa a responsabilidade e o compromisso dos atores que compõem a escola com a formação crítica dos estudantes, aquela que direciona o aluno para atuar ativamente nos contextos em que vive, de modo a transformá-los.

Em conformidade com o autor acima mencionado, Pimenta (2005, p. 56-57) acrescenta que "a importância do professor qualificado para a luta política [...] emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente: a sala de aula [...]". Isso significa dizer, que as questões sociais, culturais, econômicas,

políticas etc. impactam diretamente a dinâmica escolar que em razão disso são questões que devem ocupar o campo das preocupações docentes.

A quarta intitula-se dimensão atitudinal e faz referência a valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; ter responsabilidade pedagógica; compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; ter disposição para ressignificar conceitos e práticas; dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; ser favorável a educação inclusiva; ser disposto para buscar apoio e ter alteridade.

Para Rodrigues (2008), de nada adiantaria os saberes, os conhecimentos e as competências se não houvesse atitudes positivas frente ao de desenvolvimento e sucesso do estudante. Para o autor, a atitude do professor face ao aluno é de suma importância para que suas necessidades sejam identificadas e consideradas frente ao planejamento do professor. É a atitude do professor que vai determinar o foco do seu trabalho: se no déficit ou no potencial do estudante. Em razão disso, o autor afirma que:

> Para desenvolver expectativas positivas é essencial que o professor conheça múltiplas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras e que possa, a partir deste trabalho, acreditar e fazer acreditar que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem variadas formas paras se chegar ao sucesso (RODRIGUES, 2008, p. 15).

A quinta dimensão compreende as características pessoais dos professores que favorecem a inclusão de estudantes com NEE,

quais sejam; ter uma prática reflexiva; ser crítico; ter autonomia; ser criativo; ser flexível e ter autoconhecimento.

A reflexão é denominada por Shulman (2014), como aquilo "que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações" (p. 221). Dessa forma, trata-se de uma ação que sugere ao professor um repensar sobre a sua prática, suas escolhas e suas posturas. Este é um exercício, portanto, que possibilita ao professor que reveja os métodos, os recursos, as referências e os instrumentos por ele utilizado, dando margem para eventuais ajustes.

Para Schön (2000), citado por Therrien, Menezes, Therrien (2015), a prática reflexiva está localizada no âmbito de três processos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. O primeiro processo não envolve uma atividade intelectual, posto que isto se insere na própria ação.

Já o segundo processo, ocorre imediatamente após a ação ser realizada. Este movimento possibilita que o indivíduo pense sobre o que fez e de que forma fez. Para Donald Schön, estes processos manifestam-se sobretudo quando as situações-problemas se colocam diante dos professores, exigindo deles uma reação imediata. Frente a isso, compreende-se que a capacidade de refletir gera possibilidades de respostas assertivas nos momentos de crise.

Para Freire (2011), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". As palavras do educador trazem à tona a necessidade que o professor tem de agir cognoscivamente – sem espontaneísmos - de localizar-se em um espaço-temporal, analisando as consequências das ações que realizou ontem, hoje e prospectando mudanças para o amanhã. Refletir, desse modo, exige esforços mentais e intelectuais do docente, não é, pois, uma atitude mecânica e inconsciente.

A cerca da capacidade do professor analisar, avaliar e julgar de forma crítica sua própria prática, as concepções pedagógicas, as posturas empregadas em sala de aula, as diretrizes e as decisões provenientes das políticas educacionais Nascimento (2006, p. 39), destaca que:

> É necessário que os profissionais ligados à educação, principalmente a equipe técnico-pedagógica, os gestores e professores, estejam engajados nos processos de reflexão-ação-reflexão em que a fundamentação teórica esteja presente, favorecendo a compreensão crítica do contexto sócio-histórico em que estão inseridos e uma ação prática transformadora a partir da própria prática.

Em Freire (2019), observa-se que para ensinar há que se ter uma atitude crítica. Para o educador a criticidade se desenvolve quando a curiosidade ingênua – do senso comum – se criticiza e transforma-se em curiosidade epistemológica. Esta, indaga, inclina-se para a descoberta de algo, provoca, busca esclarecimento, fundamenta-se. Para ele pensar de forma crítica, não é algo automático, mas trata-se de um movimento constante construído e reconstruído ao longo do tempo.

No que tange a autonomia docente, esta, de acordo com Nozi (2013), trata-se da "capacidade que o professor tem de identificar as dificuldades e necessidades suas e de seus alunos e buscar meios de superar esses entraves, ainda que, para isso, precise contar com o apoio de outros profissionais da escola" (p. 114).

Algo que se faz necessário destacar é que a autonomia do professor não pode ser compreendida como liberdade absoluta e sim relativa, posto que sua prática está vinculada a planos, programas,

diretrizes e normas e orientações do órgão, do sistema e da instituição ao qual está vinculado. Neste sentido, o professor nem sempre poderá ensinar o que quer e como quiser, sobretudo quando se trata de estudantes com NEE que têm direito a formas inclusivas de e acesso ao currículo e aos recursos necessários para sua participação e aprendizagem.

Na compreensão de Nozi (2013), a capacidade de ser criativo tem a ver com as experiências vivenciadas pelo docente ao longo da sua carreira, bem como do acesso que este tem a conhecimentos e recursos que permitam desenvolver a sua prática com criatividade.

O ser criativo não pode ser encarado pelos profissionais docentes como uma inspiração divina, como algo que cairá do céu, mas como um exercício permanente de busca pelo conhecimento de diferentes abordagens, metodologias, técnicas e instrumentos que contemplem os interesses e as necessidades dos estudantes, estimulando-os a participação ativa e exitosa, conforme observa-se em Sousa (2005, p. 96), [...] o professor precisa utilizar sua criatividade para adequar o material pedagógico às necessidades do aluno, além de ter de conhecer que necessidades são essas.

O caráter flexível da tarefa docente é abordado como uma das características que um professor precisa ter para promover a inclusão em sala de aula. A flexibilidade a qual refere-se esse texto é aquela que auxilia na ruptura de práticas cristalizadas e planejamentos estanques. Ela permite ao professor rever seus planos, suas escolhas e refazê-las de modo a alcançar qualitativamente a inclusão, a participação e a aprendizagem dos todos os estudantes. Ser flexível significa voltar atrás e reconhecer que existe uma forma melhor e mais prospera de mediar uma aula, realizar uma avaliação, elaborar um planejamento.

Menezes (2008), elege a flexibilidade com uma das mais importantes características pessoais de um professor, dado que é por

meio dela que o profissional encontra alternativas para solucionar as problemáticas e encarar os imprevistos com mais otimismo, em um contexto tão dinâmico como a escola.

Todavia, Nozi (2013), alerta para o fato de ser a flexibilidade uma característica que não funciona por si só, mas que precisa estar associada a outras, uma vez que para ser flexível com estudantes com NEE é necessário que ele domine as questões que envolvem as deficiências/necessidades e a maneira mais adequada de intervir sobre elas.

No que tange ao autoconhecimento, Menezes (2008, p. 219) avalia que:

> A visão do educador sobre si próprio, o compreender e situar-se nas diferentes situações, como conviver com outros profissionais da escola, como se relacionar com os alunos, também são componentes determinantes para a ação pedagógica.

A forma como o professor enxerga a si mesmo e compreende o mundo e seu entorno, influencia nos modos como ele vai relacionar-se com seus alunos e com seus pares, como também será determinante na maneira como ele enxerga as diferenças e seus desdobramentos dentro da escola.

CAPÍTULO 4

Metodologia da Pesquisa

METODOLOGIA DA PESQUISA

A definição dos procedimentos metodológicos é etapa relevante de toda proposta de pesquisa. Nesse sentido, com o propósito de delinear este estudo e possibilitar o alcance dos objetivos propostos por ele, esta seção traz a descrição do tipo de estudo que ora se apresenta e sua caracterização; assim como apresenta o contexto e a delimitação do universo da pesquisa; especifica os critérios de inclusão e exclusão; faz o detalhamento das técnicas de levantamento e análise de dados; e discorre por último, sobre os aspetos éticos e legais da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Quanto à sua abordagem esta pesquisa tem cunho qualitativo. Este tipo de estudo auxilia o pesquisador na compreensão dos fenômenos relativos ao caráter subjetivo dos sujeitos, privilegiando assim as qualidades próprias dos seres humanos em detrimento dos aspectos passíveis de quantificação, tendo o ambiente natural do participante da pesquisa como fonte direta de levantamento de dados.

A pesquisa qualitativa para Minayo (2010, p. 21) [...] “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim sendo, essa é uma abordagem que evidencia os aspectos mais subjetivos da pesquisa e confere ao homem como ser histórico-social o protagonismo neste tipo de pesquisa.

Do ponto de vista da sua natureza este estudo se configura

como aplicada. De acordo Prodanov e Freitas (2013, p. 51) a pesquisa aplicada "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos". Esse tipo de estudo caracteriza-se por gerar um produto ou um processo ao seu final, com vistas a resolver uma demanda concreta da realidade a que se refere de forma imediata. No caso deste estudo, elaborou-se um material educativo no formato de E-book com o título Caderno Inclusivo: Memórias das experiências em inclusão do IFPI *Campus* São João do Piauí.

Essa abordagem se alinha precisamente à proposta do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que tem como objetivo promover formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas tanto à produção de conhecimentos quanto ao desenvolvimento de produtos educacionais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. Segundo Gil, a pesquisa exploratória "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (2002, p. 41). Este tipo de estudo mostra-se relevante por contribuir de forma considerável com o delineamento e os rumos dados ao estudo, possibilitando dentre outras questões, definir melhor a delimitação do tema, a definição dos objetivos e as técnicas de pesquisa a serem empregadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Já a pesquisa descritiva, se propõe como a própria nomenclatura sugere descrever o fenômeno ou a população investigada. As pesquisas descritivas, buscam, dentre outras questões "levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população" (GIL, 2002, p. 42). Assim como a exploratória, a pesquisa descritiva também costuma ser utilizada por pesquisadores sociais proporcionando uma nova perspectiva do problema.

Quanto aos procedimentos este trabalho se configura de campo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 59):

> A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Ela deve sempre preceder de uma pesquisa bibliográfica, pois objetiva analisar em que estado se encontra o problema pesquisado com base nos trabalhos que já foram realizados, como também intenta investigar quais são as tendências teóricas reinantes a respeito do tema em questão.

Face ao exposto, entende-se que em razão da temática aqui discutida fez-se mais que necessário ir a campo para de forma segura e com mais precisão absolver as nuances que envolvem o estudo e não somente fazer o simples levantamento dos dados, mas coletá-los e analisá-los de forma controlada por meio de técnicas previamente estabelecidas.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Os institutos federais (IFs) possuem natureza jurídica de autarquia, com autonomia, administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, tendo sido criados por meio da Lei de n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

O IFPI é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multi*Campi* e descentralizada. A Reitoria é a unidade organizacional central, responsável pela administração e supervisão de todas as atividades desenvolvidas nos *Campi* do IFPI.

Atualmente, o IFPI possui na sua configuração 20 *Campi* e está presente em 18 municípios, abrangendo todas as regiões do estado do Piauí. As sedes dos *Campi* do IFPI estão localizadas nos municípios de Angical, Cocal, Teresina Dirceu Arcoverde, José de Freitas, Parnaíba, Pedro II, Pio IX, São João do Piauí, Teresina Central, Uruçuí, Campo Maior, Corrente, Corrente, Floriano, Oeiras, Paulistana, Picos, Piripiri, são Raimundo Nonato, Teresina Zona Sul e Valença.

Dentre os *Campi* acima mencionados, o *Campus* São João do Piauí foi escolhido para ser *lócus* dessa investigação, por ser um dos *Campi* implantados no âmbito da terceira e última fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica além de ser o espaço de atuação profissional da pesquisadora. Esta unidade do IFPI localiza-se à 480 km da capital Teresina e situa-se na Mesorregião Sudeste Piauiense e na Microrregião do Alto Canindé.

De acordo com dados do IBGE (2020) São João do Piauí apresentou no ano de 2020 uma população estimada em 20.662,00 habitantes tendo sua economia baseada na agricultura e no comércio, sendo estes os arranjos produtivos locais que motivaram a criação dos eixos e cursos do IFPI *Campus* São João do Piauí.

O *Campus* São João do Piauí está localizado na Avenida Abel Modesto, Parque de Exposições S/N, São João do Piauí/ PI, CEP 64.760-000, conforme observa-se na figura abaixo. Suas atividades tiveram início no ano de 2013 estando voltado ao exercício das atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão e ao atendimento

das demandas oriundas da comunidade na qual está localizado.

Figura 5 - Fachada do IFPI *Campus* São João do Piauí



Fonte: Acervo próprio.

Os cursos e as atividades ofertados e desenvolvidas neste *Campus* visam contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais observando os desafios e as oportunidades da região, bem como oferecendo aos são-joanenses processos formativos pautados no desenvolvimento integral de cada indivíduo visando a inserção no mundo do trabalho e a superação das desigualdades sociais. No Quadro 8 apresenta-se os cursos ofertados pelo *Campus* atualmente.

Quadro 8 – Cursos ofertados no IFPI *Campus* São João do Piauí

Curso	Eixo	Nível	Forma de Oferta	Modalidade	Nº de Alunos
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	Gestão e Negócios	Técnico Integrado ao Ensino Médio	Integrada	Educação Profissional e Tecnológica	187
Técnico em Agropecuária Integrado Ao Ensino Médio	Recursos naturais	Técnico Integrado ao Ensino Médio	Integrada	Educação Profissional e Tecnológica	266
Técnico em Comércio - PROEJA	Gestão e Negócios	Técnico de nível médio	Integrada	Educação Profissional/ Educação de Jovens e Adultos	06
Técnico em Agropecuária	Recursos naturais	Técnico de nível médio	Subsequente	Educação Profissional e Tecnológica	14
Licenciatura em Ciências Biológicas	1. Formação geral e interdisciplinar; 2. Conhecimentos específicos da Biologia; 3. Conhecimentos pedagógicos; 4. Integrador	Superior/ Graduação	-	Educação Profissional Tecnológica de graduação	146
Bacharelado em Administração	Gestão e Negócios	Superior/ Graduação	-	Educação Profissional Tecnológica de graduação	164
Especialização em Ensino de Ciências	Ciências da natureza e suas Tecnologias	Superior/Pós-Graduação *latu sensu*	-	Educação Profissional Tecnológica de Pós-Graduação	20

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

Do ponto de vista da estrutura física, o IFPI *Campus* São João do Piauí possui as dependências que estão descritas na Tabela 2, apresentadas na página seguinte.

Tabela 2 - Estrutura física do *Campus* São João do Piauí

Item	Quantidade
Almoxarifado	01
Alojamento	01 feminino
	01 masculino
Auditório	01
Banheiro	03 femininos
	03 masculinos
Biblioteca	01
Controle Acadêmico	01
Coordenação de cursos	01
Controle de Disciplina	01
Coordenação de Extensão e Pesquisa	01
Coordenação Pedagógica	01
Coordenação de Saúde (Psicologia, Odontologia/Enfermagem/Nutrição)	01
Cozinha	01
Departamento de Administração e Planejamento	01
Depósito	02
Despensa	01
Gabinete (Direção Geral/ Direção de Ensino)	01
Grêmio Estudantil	01
Laboratório de Biologia	01
Laboratório de Administração	01
Laboratório de Informática	01
Laboratório IF Maker	01
Laboratório de Física	01
Laboratório de Solos	01
Quadra Poliesportiva coberta	01
Restaurante	01
Salas de aula	13
Sala de Trabalho Docente	01
Sala extra	01
Sala dos(as) professores (as)	01
Serviço Social	01
Tecnologia da Informática	01
Vestiário	01 feminino
	01 masculino

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

No que concerne à acessibilidade arquitetônica e espacial, o *Campus* passou por alguns processos de adaptação no ano de 2021. A aquisição dos materiais foi realizada por meio de um Pregão do ano de 2020 que contemplava itens referentes a reforma predial. Nessa oportunidade, foi possível construir a calçada em frente ao *Campus* e duas rampas de acessibilidade, a que dá acesso da rua a calçada e a que possibilita o acesso à porta da guarita, conforme observa-se na Figura 6.

Figura 6 – Calçada e rampas de acesso à entrada do *Campus*



Fonte: Acervo próprio. Trabalho de campo.

Importa destacar que a sinalização das rampas é um dos aspectos que precisa ser contemplado nas adequações que ainda serão implementadas no *Campus*. Nesta mesma ocasião foi possível instalar o piso tátil direcional e o piso tátil de alerta para deficientes visuais em vários pontos do *Campus*. A Figura 7 mostra essa adequação na passarela que liga a guarita às dependências do *Campus*.

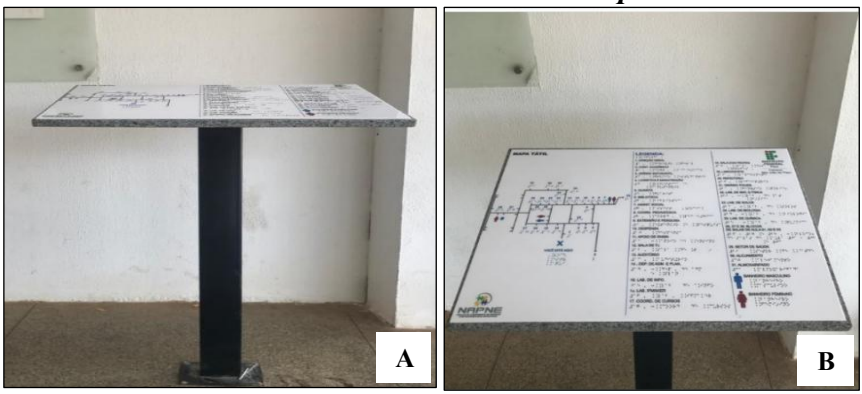
Figura 7 – Passarela com piso tátil de alerta e direcional



Fonte: Acervo próprio. Trabalho de campo.

Ainda com recursos do Pregão de 2020, também foi iniciada a instalação do mapa tátil do *Campus*. O mesmo se encontra no *hall* de entrada. Na Figura 8 é possível observar o suporte do mapa e a pavimentação tátil e de alerta direcionada para ele.

Figura 8 – Suporte com mapa tátil no *hall* de entrada do *Campus*



Fonte: Acervo próprio. Trabalho de campo.

A estrutura física do *Campus* também possui banheiros acessíveis, possuindo medidas das portas adequadas e espaço interno para rotação da cadeira de rodas, além de lavatórios rebaixados, barra de apoio e acionadores de emergência próximos ao sanitário. A Figura 9 demonstra essas adaptações.

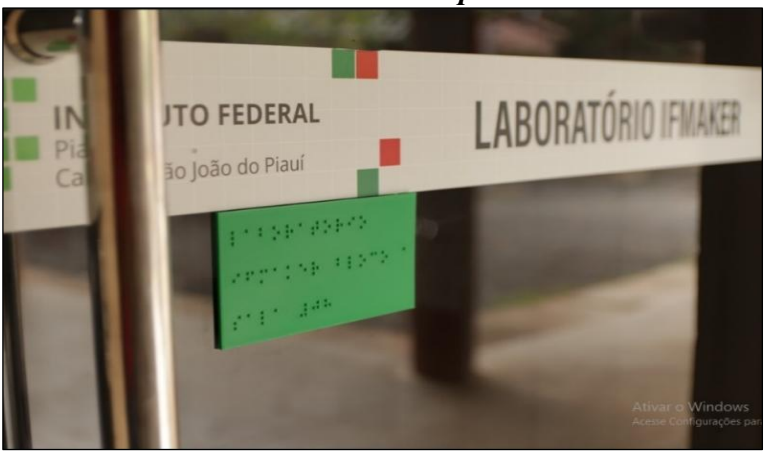
Figura 9 – Acionador de emergência, barra de apoio e lavatório rebaixado



Fonte: Acervo próprio. Trabalho de campo.

Além das adequações realizadas por meio do Pregão de 2020, em 2022, o *Campus* foi contemplado por um projeto de Sinalização em Braile, coordenado pela professora Jardênia de Sousa Fernandes e pelo professor Lívio Ricardo Oliveira de Sá desenvolvido no âmbito do Laboratório IFMaker sediado no *Campus*. A principal ação do projeto "Sinaliza" foi confeccionar placas com sinalização Braile para os principais setores do *Campus*. Na figura abaixo é possível observar o exemplo dessa adaptação.

Figura 10 – Placa de sinalização Braile na porta do Laboratório IFMaker do *Campus* São João do Piauí



Fonte: Acervo próprio. Trabalho de campo.

De acordo com o Relatório sobre as condições de acessibilidade do *Campus* – elaborado no ano de 2022 pela então coordenadora do NAPNE – o *Campus* São João do Piauí, embora já tenha passado por inúmeras adaptações, ainda se encontra parcialmente acessível.

Feitas estas colocações, ocupa-se agora da delimitação do universo da pesquisa, o qual tem como foco os servidores que compõem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *Campus* São João do Piauí.

DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa são 08 (oito) servidores do IFPI que compõem o NAPNE do *Campus* São João do Piauí. Desses,

07 (sete) são da carreira dos Técnicos-administrativos em Educação (TAEs) e 01 (um) faz parte da carreira docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). No caso deste estudo, definiu-se como critério de inclusão/exclusão na pesquisa o vínculo empregatício com a instituição.

Desse modo, embora haja membros representantes da comunidade e representantes discentes, somente os TAEs e o docente participaram da entrevista. Informa-se adicionalmente que uma servidora que compõem a equipe multidisciplinar do NAPNE se recusou a conceder a entrevista, argumentando indisponibilidade de tempo.

O NAPNE do IFPI *Campus* São João do Piauí iniciou suas atividades formalmente em 2016 por meio da Portaria nº 14, de 20 de abril. Atualmente o Núcleo é regido pela Portaria 2720/2022 - GAB/REI/IFPI, de 5 de outubro de 2022. Para fins de caracterização, apresenta-se a Quadro 9 com os dados dos membros que participaram da pesquisa.

Quadro 9 – Caracterização dos membros do NAPNE participantes da pesquisa

Função no NAPNE	Tempo de atuação	Cargo no IFPI
Coordenadora	2 anos e 8 meses	Enfermeira
Vice coordenadora	6 anos e 5 meses	Psicóloga
Secretaria	2 anos e 6 meses	Pedagoga
Membros da Equipe Multiprofissional	7 meses	Nutricionista
	1 ano	Técnico em laboratório (Saúde bucal)
	2 anos e 6 meses	Técnico em audiovisual
	4 anos e 3 meses	Assistente de alunos
	4 anos e 3 meses	Professor de Música

Fonte: Elaboração própria.

As memórias e a linha do tempo do NAPNE *Campus* São João do Piauí, estão disponíveis no Produto Educacional encartado vinculado a este texto dissertativo que tem como título "Caderno Inclusivo: memórias das experiências em inclusão do IFPI *Campus* São João do Piauí".

LEVANTAMENTO E PRODUÇÃO DE DADOS

Com o objetivo de dar clareza a todo o processo de investigação e considerando-se a importância desta fase do estudo, a natureza e a abordagem desta pesquisa, optou-se por utilizar as entrevistas semiestruturadas, como instrumento para obter os dados da população outrora definida.

A entrevista, de acordo com Gil (2002, p. 115), "pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas fórmula questões e a outra responde." Escolheu-se a entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa, porque compreende-se que ela se adequa perfeitamente ao objeto deste estudo, possibilitando respostas mais livres e contextualizadas, permitindo que o entrevistado se sinta à vontade para expor suas ideias, suas experiências e suas impressões.

As entrevistas foram realizadas com um docente e com sete TAEs por meio do Aplicativo Google Meet. Para que as entrevistas ocorressem seguiu-se as seguintes etapas:

a) Contato prévio com o participante via aplicativo do WhatsApp;

b) Envio do convite oficial (Figura 11); do formulário (Google Forms) de aceite da pesquisa; e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para cada participante;

Figura 11 – *Layout* do convite enviado aos participantes



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de campo.

c) Envio de data, horário e link para acesso a sala do Meet via e-mail e via aplicativo do WhatsApp para cada um(a) dos participantes. Durante as entrevistas foi utilizado uma apresentação no formato de Power Point com 22 (vinte e duas) lâminas que possuíam a seguinte estrutura/sequência:

d) Acolhimento do participante e apresentação na primeira lâmina em que constava capa (Nome da instituição, nome do Programa, figura ilustrativa do título da atividade a ser realizada na quele momento seguida da sigla que identificaria o participante dentro da pesquisa).

Figura 12 - Capa do Power Point utilizado nas entrevistas



Fonte: Elaboração própria.

e) Duas lâminas explicando de forma breve a pesquisa (Título, autoria, orientação, Programa ao qual está vinculada);

f) Duas lâminas abordando os aspectos éticos e legais da pesquisa;

g) Uma lâmina disponibilizando os contatos da autora e da orientadora do estudo;

h) Quinze lâminas expondo individualmente cada pergunta;

i) Lâmina de agradecimento ao participante.

Adicionalmente, informa-se que as entrevistas foram gravadas – por meio da função “GRAVAR” do Google Meet - com

autorização de cada um dos participantes. Como forma de manter o anonimato e preservar as identidades dos participantes será utilizada a sigla de Membro do NAPNE (MN) e o número correspondente a ordem das entrevistas. Os dados das entrevistas encontram-se sumarizados no Tabela 3.

Tabela 3 – Síntese dos dados das entrevistas

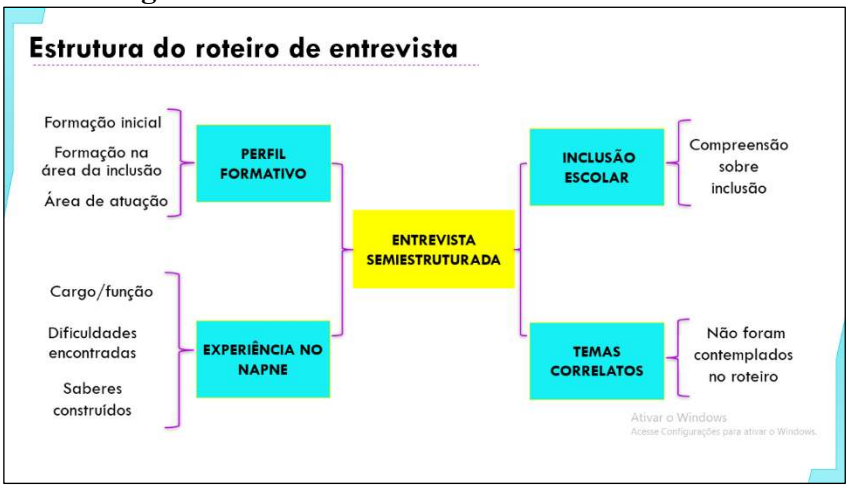
Participantes	Data	Horário	Duração	N° de páginas transcritas	Local
MN1	17/09/2022	15h	1h45min	56	Sala do Google Meet
MN2	19/09/2022	9h	1h18min	42	
MN3	19/09/2022	15h30	1h18min	43	
MN4	23/09/2022	14h	1h55min	68	
MN5	29/09/2022	15h	53min	34	
MN6	30/09/2022	15h	55min	32	
MN7	30/09/2022	16h	1h51min	50	
MN8	06/10/2022	9h	59min	32	

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

Em razão do tempo total de duração das oito entrevistas quando somadas – 10h54min - foi necessário utilizar uma plataforma digital para transcrição de áudio. Por questões de rapidez e praticidade optou-se pela plataforma Reshape a qual foi adquirida com recursos próprios da pesquisadora.

As perguntas do roteiro de entrevistas orbitaram em torno de quatro temáticas, quais sejam: perfil formativo do participante, compreensão sobre inclusão escolar, experiência no NAPNE e temas correlatos que não foram contemplados (Figura 13).

Figura 13 – Estrutura do roteiro de entrevista



Fonte: Elaboração própria.

TRATAMENTO DE DADOS

No que se refere à análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, definiu-se por utilizar a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, p. 42, 2016).

Conforme é possível perceber, a metodologia denominada como "análise de conteúdo" possibilita que os dados sejam tratados do ponto de vista qualitativo. Este é um grande ganho para pesquisa de viés social como esta que foi desenvolvida no âmbito do ProfEPT, pois permite ao pesquisador ter acesso à percepção dos participantes para além dos números ou daquilo que pode ser quantificado, mergulhando de forma mais profunda nos sentidos e significados atribuídos aos conteúdos ou mensagens por parte da população pesquisada.

Desse modo, a partir dessa abordagem seguiu-se três etapas: a primeira diz respeito à organização do material coletado – que incluiu a seleção do que foi utilizado na análise e a transcrição das entrevistas; a segunda, trata-se da codificação – que definiu o tema como a unidade de registro da análise; e por fim a categorização, que faz referência ao agrupamento dos códigos, que no caso foi definido a partir da posição que aparece na entrevista.

PRODUTO EDUCACIONAL

O último objetivo específico deste trabalho se propôs a elaborar um produto educacional. Mas do que se trata isso? O produto educacional (PE) é um resultado tangível gerado de uma atividade de pesquisa, podendo ser um artefato real, virtual ou um processo. Ele dever ser elaborado com vistas a responder uma questão problema proveniente de uma dada experiência prática profissional (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Para Leite (2018), os produtos devem ser aplicados em situações concretas de sala de aula ou em espaços formais e não formais de ensino auxiliando diretamente a prática profissional dos envolvidos.

É importante salientar que os materiais educativos – como

> também são chamados os produtos educacionais - devem em sua essência se configurar como objetos que facilitam a experiência do aprendizado. Deste modo, não podem ser encarados apenas como um objeto que apresentará informações de forma despretensiosa sobre uma temática, mas que necessariamente deve gerar mudança e enriquecimento em algum sentido – teórico, atitudinal, procedimental, perceptivo, afetivo etc. - no ambiente para o qual foi gerado (KAPLÚN, 2003).

Esse apontamento de Kaplún (2003), evidencia a necessidade de haver planificação e intencionalidade na geração dos produtos educacionais. Isso traz uma luz para que se compreenda que um aglomerado de conteúdos aleatórios, sem uma finalidade específica, desconectados da realidade dos destinatários – participantes da pesquisa – e sem um aprofundamento teórico-metodológico, não se configura como tal.

O Caderno Inclusivo: memórias das experiências de inclusão do IFPI *Campus* são João do Piauí foi pensado e construído considerando três importantes eixos que para Kaplún (2003) são indispensáveis no processo de organização e criação de quaisquer propostas e produtos, quais sejam: eixos conceitual, pedagógico e comunicacional.

Assim, considerando-se o eixo conceitual buscou-se conhecer detidamente os conceitos centrais e secundários que envolvem e constituem as temáticas tratadas no Caderno objetivando gerar uma experiência de aprendizado. Para isto, realizou-se uma busca nas bases de dados utilizando descritores definidos ao longo da produção do produto com base no tema da pesquisa e nas experiências vivenciadas pelos membros do NAPNE no *Campus* São João do Piauí.

No que tange ao eixo pedagógico, considerado o mais relevante de todos - as autoras do produto preocuparam-se com todas

as suas etapas de produção, desde o seu ponto de partida - analisando o contexto, a problemática, os envolvidos – até o ponto de chegada, preocupando-se com todo o processo com vistas a promover uma experiência qualitativa de aprendizagens e de abrir possibilidades para a elaboração de novos conhecimentos, novas competências, atitudes e convicções.

Já o eixo comunicacional apontando por Kaplún, apresentou-se no Caderno Inclusivo por meio de elementos que se preocupam com a comunicabilidade entre o produto e seus destinatários. Inventividade e criatividade são as palavras-chave desse eixo. Ao contemplá-lo na elaboração do produto, demonstrou-se o cuidado que as autoras tiveram de estabelecer um diálogo com os envolvidos na pesquisa, tentando ao máximo atender suas expectativas. Neste sentido, houve uma preocupação em produzir um produto visualmente criativo, atrativo e instigante, apresentando um layout simples, sem excessos, mas rico em conhecimento.

Assim, o Caderno tem como objetivos auxiliar na disseminação e ampliação de informações, conhecimentos e procedimentos sobre o processo de inclusão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí; documentar as memórias do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do *Campus* São João do Piauí; dar ênfase e valorizar o trabalho que vem sendo realizado pelo NAPNE em favor da inclusão e divulgar amplamente os desafios enfrentados pelo NAPNE visando estimular a implementação de uma política institucional que zele pela inclusão qualitativa dos estudantes com NEE no IFPI.

Para tanto, o Produto Educacional estruturou-se em cinco tópicos. No primeiro abordam-se aspectos relacionados à gênese do processo de inclusão na rede federal de educação; no segundo, versa-se acerca do NAPNE no âmbito do IFPI; no terceiro discorre-se

sobre as memórias e as atualidades do NAPNE no *Campus* São João do Piauí; no quarto tópico apontam-se proposições geradas a partir das dificuldades enfrentadas pelos membros do NAPNE *Campus* São João do Piauí em suas experiências e no quinto e último tópico expõe-se dicas de livros, *podcasts*, canais do Instagram e de atos normativos que versam sobre a inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades específicas na escola e em outros contextos

ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS

Todo projeto de pesquisa precisa ser redigido levando em consideração compromissos éticos e legais. Esse pressuposto se torna obrigatório quando o estudo envolve seres humanos. Desta forma, o protocolo desta pesquisa foi submetido no dia 26/01/2022 à apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (CEP/IFPI) por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado no dia 14/03/2022 conforme consta no Parecer Consubstanciado do CEP/IFPI nº 5.290.926.

As pesquisas que envolvem seres humanos devem ser pensadas considerando-se o respeito à dignidade humana e a garantia de direitos dos participantes, neste sentido devem ser executadas evitando ao máximo quaisquer danos ou prejuízos aos envolvidos. Em face disso, todo pesquisador, deve atentar-se para eventuais riscos que a pesquisa e seus procedimentos metodológicos podem causar.

Na avaliação das pesquisadoras, este estudo ofereceu riscos mínimos aos participantes, todavia foram tomadas todas as providências para que os mesmos fossem evitados. Deste modo, foram asseguradas aos participantes várias estratégias de mitigação dos riscos, tais como: garantia de acesso a um ambiente reservado

em que a privacidade fosse preservada; liberdade de interrupção do processo, caso ele ou ela se sentisse constrangido, sem prejuízos ou danos a pesquisa e a si próprio; flexibilização do tempo, deixando o participante à vontade para parar, interromper e remarcar a entrevista para momento mais oportuno; total sigilo e anonimato quanto a privacidade no momento da entrevista e quanto identidade dos participantes quando da divulgação da pesquisa.

No que tange aos benefícios, entende-se que esta pesquisa contribuiu do ponto de vista social, educacional e profissional no que se refere a compreensão dos processos inclusivos na rede federal de educação; quanto a atuação dos membros do NAPNE do IFPI e particularmente do *Campus* São João do Piauí, tendo fomentado o debate e trazido reflexões quanto:

a) a inclusão de pessoas com necessidade educacionais específicas no processo de ensino-aprendizagem; divulgado as ações do NAPNE, com vista a valorizar e fortalecer sua presença e atuação dentro do *Campus*;
b) ao registro histórico de implantação e funcionamento do NAPNE no *Campus* São João do Piauí, documentando suas memórias desde a sua criação até as ações mais recentes;
c) a ampliação dos conhecimentos da comunidade acadêmica quanto ao processo inclusivo na rede federal de EPT e no IFPI de modo particular;
d) a pensar sobre a implantação e estruturação das salas de recursos multifuncionais dentro do IFPI, por meio do projeto arquitetônico disponibilizado no produto educacional gerado por essa pesquisa.

Postas essas questões, apresenta-se a seguir a sessão que traz os resultados da pesquisa discutidos a partir da literatura pertinente ao tema.

CAPÍTULO 5

Resultados e Discussão

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados foi realizada levando em consideração a problemática, os objetivos deste estudo e as orientações de Bardin (2016) quanto a sua técnica de análise de conteúdo. Deste modo os dados levantados foram organizados em categorias que por sua vez foram divididos em subcategorias. As categorias definidas foram as seguintes: formação para a inclusão; compreensão sobre o que é inclusão escolar; saberes inclusivos construídos no NAPNE; dificuldades encontradas na atuação dentro do NAPNE. Exibe-se, por meio do Quadro 10 as categorias e suas respectivas subcategorias.

Quadro 10 – Agrupamento de categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Categoria 1 – Formação para a inclusão escolar	• Componente curricular envolvendo conhecimentos sobre a educação especial e inclusiva
	• Cursos de formação continuada com foco na inclusão escolar
	• Cursos de curta duração de formação para a inclusão escolar
Categoria 2 – Compreensão sobre o que é inclusão escolar	• Inclusão para além do acesso
	• Inclusão como sinônimo de atendimento das necessidades dos estudantes
	• Inclusão como ausência de barreira
Categora 3 – Saberes construídos no NAPNE	• Saber de natureza atitudinal
	• Saber de natureza conceitual
	• Saber de natureza procedimental • Saber de ordem contextual
Categoria 4 – Dificuldades encontradas ao atuar no NAPNE	• De ordem institucional
	• De ordem administrativa
	• De ordem formativa • Quanto à participação docente

Fonte: Elaboração própria.

Frente ao exposto, expõe-se abaixo a análise e a discussão constituídas pelas categorias e subcategorias acima listadas levando em conta a ordem com que apareceram nas falas.

CATEGORIA 1 – FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Organizou-se nesta primeira categoria as falas dos participantes que remeteram a suas trajetórias acadêmicas e formativas. O objetivo específico correspondente a esta subcategoria buscou investigar se havia no processo formativo dos participantes alguma etapa direcionada a apropriação de conhecimentos e saberes na área da educação especial e inclusiva.

A partir dos relatos dos participantes da pesquisa desdobrou-se a categoria em três subcategorias, as quais se encontram descritas e analisadas.

Componente curricular envolvendo conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusiva na formação inicial

Quando os participantes foram indagados quanto a presença de um componente curricular voltado para inclusão escolar em suas trajetórias formativas, apenas três (MN3, MN7, MN8) dos oito entrevistados afirmaram ter cursado alguma disciplina neste sentido. Os trechos das falas estão descritos abaixo:

> A gente teve no curso de Comunicação, que o de Comunicação foi com habilitação em publicidade e em propaganda, a gente pagou Libras, como

> disciplina complementar, mas só libras mesmo, não teve outra (MN3).
>
> Me recordo, foi educação especial, que era essa terminologia utilizada na época de licenciatura plena em Pedagogia [...] e tive uma que eu jamais vou esquecer, que também foi na licenciatura de Ciências Biológicas que foi Libras (MN7).
>
> Na Pedagogia eu tive Educação Especial (MN8).

Pelos relatos acima expostos, nota-se quão tímida e por vezes limitada ainda é a formação direcionada para a inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades. De oito entrevistados, apenas dois que cursaram licenciatura em Pedagogia (MN7, MN8) e um que cursou bacharelado em comunicação com habilitação em propaganda e publicidade (MN3) tiveram em seus percursos formativos componentes curriculares envolvendo temas referentes a educação especial e inclusiva. Estes registros revelam lacunas nas estruturas curriculares dos cursos de formação de nível superior, nas políticas educacionais e na legislação brasileira que versa sobre a inclusão no país.

Na legislação atual, a oferta da Libras como componente curricular só é obrigatória - embora represente uma grande conquista da comunidade surda - nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério que são compreendidos por "todos os cursos de licenciatura, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial" (BRASIL, 2005, s/p) e nos cursos de Fonoaudiologia ofertados por instituições públicas ou privadas em quaisquer sistemas de ensino. Na educação profissional e nos demais cursos de nível superior, de acordo com o Decreto 5. 626/2005, a oferta dessa disciplina é optativa.

Nos trechos das falas apresentadas, observa-se que além da Libras não está presente de forma optativa nos percursos formativos dos entrevistados que cursaram Ciências Contábeis (MN3), Enfermagem (MN4), Nutrição (MN5) e Psicologia (MN6), ainda não se apresentou nos cursos de licenciatura dos entrevistados MN1 (Licenciado em Música), MN7 e MN8 (Licenciadas em Pedagogia), cursos que sua presença é obrigatória.

Neste sentido, percebe-se uma falha no cumprimento da legislação e a necessidade de expandi-la, tendo em vista que apenas um componente curricular voltado para a inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades é insuficiente na preparação de profissionais para a inclusão em toda a sua diversidade e complexidade. O pensamento de Fornel e Rosa corroboram com essa discussão quando afirmam que:

> Para um processo educativo inclusivo, é preciso rever as políticas públicas, considerando que as normas e as diretrizes que regulamentam as formações de professores não estão em consonância com a realidade educacional no Brasil e que é necessário realizar mudanças no processo educativo, investindo na formação inicial e continuada deles e os valorizando (2020, p. 496).

Em harmonia com o pensamento das autoras acima mencionadas, Carneiro (2015, p. 627), complementa que:

> Um dos equívocos da operacionalização da política de inclusão reside em abandonar o aluno da Educação Especial no interior da sala de aula comum da escola regular, sem preparar a escola e os professores para

> trabalharem com a ideia de uma pedagogia diferenciada.

Outro elemento que pode estar relacionado com os hiatos nos processos formativos para a inclusão - ao menos no que se refere aos licenciados - é o fato da formação docente no Brasil não passar por mudanças significativas desde o final do século XIX e preservar um caráter cartesiano, separando as especialidades profissionais com base na "divisão das ciências", com movimentos menos afeitos à interdisciplinaridade e mais avezados a uma lógica positivista (SILVA, 2019).

De forma propositiva, destaca-se, que as reflexões aqui postas podem se configurar como um ponto de partida para se pensar em uma política nacional de formação para inclusão que perpasse todos os níveis, modalidades e formas de educação – incluindo as etapas da educação básica - por se tratar de uma temática que inevitavelmente atravessa todos os campos do conhecimento e todas as esferas da sociedade, contemplando um público com o qual o país tem uma dívida histórica. Se a Educação Especial é transversal, a Inclusão também o é, ou no mínimo deveria ser.

Cursos de formação continuada com foco na inclusão escolar (lato sensu/stricto sensu)

Ao serem questionados quanto aos seus cursos de especialização, mestrado e doutorado, nenhum participante relatou ter realizado qualquer curso voltado exclusivamente para a área da inclusão escolar. Em sua maioria os participantes realizaram cursos direcionados para suas áreas de formação inicial ou voltados para áreas correlatas as de sua atuação dentro do IFPI, ou ainda guiados

pelas oportunidades oferecidas pelo *Campus*, conforme observa-se no Quadro 11.

Quadro 11 – Formação inicial e continuada dos membros do NAPNE participantes da pesquisa

Participantes	Graduação	Pós-Graduação *(Lato Sensu)*	Pós-Graduação *(Stricto Sensu)*
MN1	▪ Música	▪ Artes visuais ▪ Musicoterapia ▪ Neurociências e Educação musical ▪ Musicalização infantil	Mestrado em Artes
MN2	▪ Gestão Pública	▪ Direito Constitucional	-
MN3	▪ Ciências Contábeis ▪ Comunicação	▪ Contabilidade pública ▪ Meio ambiente e agricultura sustentável ▪ Marketing digital ▪ Gestão pública	-
MN4	▪ Enfermagem	▪ Auditoria e serviços de saúde	Mestrado em Saúde da família
MN5	▪ Nutrição	▪ Gestão da segurança de alimentos	Mestrado em Gestão Pública
MN6	▪ Psicologia	▪ Saúde e comportamento organizacional ▪ Saúde do trabalhador	Mestrado em Gestão Pública
MN7	▪ Ciências Biológicas ▪ Pedagogia	▪ Gestão e supervisão escolar ▪ Docência do ensino superior ▪ Coordenação pedagógica	-
MN8	▪ Pedagogia	▪ Gestão, supervisão e orientação educacional ▪ Meio ambiente e agricultura sustentável	-

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

O participante MN1 foi o único que mencionou ter realizado dois cursos de especialização (Musicoterapia; Neurociências e Educação musical) que se aproximaram da temática da inclusão,

apesar do caráter superficial. Segue o trecho transcrito da fala do entrevistado.

> Na musicoterapia a gente vê, sim, alguns aspectos relacionados com a questão de espectro autista, com síndrome de Down, e as... Fiz uma outra, tem uma que é em neurociências e educação musical, uma neurociência mais voltada realmente pro processo de aprendizagem, que ela vai ter também alguns conteúdos que vão estudar algumas necessidades específicas (MN1).

Curiosamente, nenhum dos membros do NAPNE participantes desta pesquisa optaram – após concluírem a graduação – por uma formação específica na área da inclusão e da educação especial, mesmo já fazendo parte do Núcleo e realizando dois ou mais cursos de especialização, como é o caso dos participantes de codinome MN1, MN3, MN6, MN7 e MN8.

Os dados apresentados apontam - nas lentes desta análise - para pelo menos duas questões que se considera serem de grande relevância. A primeira, parece revelar falhas quanto ao trabalho de sensibilização e mobilização junto aos servidores e em particular aos membros do NAPNE quanto ao despertar para busca de conhecimentos que favoreçam ações, práticas e a construção de uma cultura para a inclusão no âmbito da instituição.

A própria Política de Diversidade e Inclusão do IFPI (Resolução Normativa 56/2021 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI) reconhece a necessidade dessa sensibilização, ao estabelecer como uma de suas diretrizes a necessidade de mobilizar de forma permanente a comunidade acadêmica para que se garanta o desenvolvimento das ações em favor da inclusão, permanência e conclusão com êxito dos estudantes público do NAPNE, todavia,

conforme se observa em Deiming e Moscardidni:

> A estruturação de medidas legais que tenham como meta estabelecer o processo inclusivo, por si só, não garante que esse movimento se efetive, uma vez que essa dinâmica deve ser resultado de um incansável processo político, social, econômico, histórico e pedagógico (2012, p. 13).

A segunda questão, está relacionada à primeira e diz respeito a necessidade emergente de se efetivar dentro do IFPI uma política de formação interna para a inclusão que incentive e impulsione os servidores a ampliarem seus conhecimentos, construírem novos saberes e elaborarem ferramentas, protocolos e instrumentos próprios que auxiliem no processo qualitativo da inclusão escolar.

O inciso II do art. 7º da Política de Inclusão e Diversidade do IFPI já respalda a relevância dessa formação ao estabelecer como um de seus objetivos "proporcionar formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão". A presença deste inciso na principal normativa que versa sobre a inclusão na instituição, já representa um ponto bastante positivo, o que parece ser necessário para o momento, em ambas as questões, é colocar em prática o que já está posto do ponto de vista legal.

É importante chamar atenção para o fato de que esta pesquisa não envolve servidores de áreas aleatórias do *Campus* São João do Piauí, e sim docentes e TAEs que atuam em um setor que tem como principal finalidade "promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas" (IFPI, 2021).

Desse modo, cabe ainda uma reflexão: porque servidores que atuam diretamente com o processo de inclusão, permanência, aprendizagem e participação de estudantes com NEE ainda não foram alcançados e contemplados com cursos de formação continuada regulares para uma atuação técnica e mais assertiva dentro dos núcleos? A institucionalização do NAPNE no IFPI completa uma década neste ano (Resolução Normativa CONSUP/IFPI 45/2013), o tempo, deste modo, parece não ser a variável que obstaculiza a elaboração de uma agenda permanente de formação para a inclusão dentro da instituição. Eleger a inclusão escolar como prioridade, talvez seja esse o caminho.

Cursos de curta duração de formação para a inclusão escolar (simpósios, seminários, congressos etc.)

Quando o tema da pergunta esteve direcionado para processos mais rápidos de formação, como palestras, simpósios, congressos e seminários, os entrevistados deram as seguintes respostas:

> Sim, sempre que tenho a oportunidade, participo desses cursos, inclusive pela internet. Do Simpósio promovido pelo NAPNE, por exemplo, eu participei (MN1).
>
> Não. Nenhum. Inclusão escolar, não (MN2).
>
> Atualmente não, mas eu sempre participo dos eventos e dos cursos que o *Campus* oferece (MN3).
>
> É, eu participei daquele que nós do NAPNE promovemos, do Simpósio e agora do Integra, que

> não deixa de ser uma formação também, né? (MN4).
>
> Eu participo de curso online, mas assim, cursos bem pontuais, bem pontuais mesmo (MN5).
>
> Não, eu nunca fiz nenhum curso voltados para a inclusão, os únicos que eu participei foi mesmo forma os dois simpósios do NAPNE (MN6).
>
> Participo, sim, mas eu sou bem sincera de dizer que esse olhar de procurar veio mais depois da minha inserção no IFPI, e consequentemente na minha inserção no NAPNE (MN7).
>
> Curso não. Eu faço algumas leituras, mas curso específico, não (MN8).

No que se refere a estes cursos, os relatos dos participantes são mais animadores. Apenas dois (MN2, MN8) afirmam nunca ter realizado nenhum curso na área da inclusão escolar, embora MN8 demostre interesse ao buscar leituras direcionadas para o tema.

O contexto aqui apresentado pelos participantes evidencia a importância das formações promovidas no *Campus*, visto que cinco dos entrevistados (MN1, MN3, MN4, MN6, MN7) afirmam ter participados dos eventos organizados pelo NAPNE, dento ou fora dos encontros pedagógicos.

Os relatos indicam que o NAPNE no *Campus* São João do Piauí tem cumprido uma das atribuições que lhe compete, a qual está disposta no Art. 15, inciso I do seu regulamento (Resolução Normativa 55/2021 CONSUP/IFPI): disseminar a cultura da inclusão no âmbito do IFPI através de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal (IFPI, 2021).

A adesão dos membros às atividades planejadas pelo Núcleo também pode ser um sintoma das lacunas já identificadas anteriormente em suas formações e um aceno ao interesse da maioria dos membros de se apropriarem de conteúdos – quando acessíveis - que povoam o universo das necessidades específicas dos estudantes acompanhados pelo Núcleo.

Aqui também é importante salientar que muito embora todos os entrevistados façam parte do Núcleo – e que seria razoável que todos buscassem formação na área - cada um tem um cargo dentro da instituição e desempenha funções específicas em seus respectivos setores, não sendo as tarefas e as demandas do NAPNE suas responsabilidades e encargos primeiros.

CATEGORIA 2 – COMPREENSÃO SOBRE O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR

Sistematizou-se na segundo categoria as falas dos membros do NAPNE participantes da pesquisa que se remete à compreensão que cada um tem da inclusão no contexto escolar. Essa categoria e suas respectivas subcategorias de análise – inclusão para além do acesso, inclusão como meio de atender as necessidades do estudante, inclusão como ausência de barreira - estão relacionadas com o objetivo de verificar a compreensão dos profissionais que atuam no NAPNE acerca da inclusão escolar

Inclusão para além do acesso

Na análise aqui realizada, compreendeu-se que cinco entrevistados (MN1, MN4, MN5, MN7, MN8) entendem a inclusão

escolar como algo ou como um processo que está para além da promoção do acesso. O contexto apresentado abaixo ratifica a identificação desta categoria.

> Para mim incluir é colocar a pessoa junto conosco, mas não pode ficar só nisso. Acredito que há uma inclusão muito grande no sentido de acessibilidade, ou seja, o acesso sim é favorecido dentro do Instituto Federal de diversas formas, tanto com a criação lá do núcleo como das áreas, mas, na verdade, só existe a acessibilidade, a inclusão escolar, a participação como um todo, tanto do corpo docente, da equipe pedagógica, quanto dos colegas em sala de aula, que eu vejo muito tímida (MN1).

> Então, para mim, a inclusão escolar, ela não é só o critério de entrada do aluno. Então, a inclusão, ela não é só o acesso do aluno, mas é a permanência dele, a inclusão dentro das atividades de sala de aula, seja ela [...] curriculares ou extracurriculares, possibilitando que ele participe de todas as atividades que são promovidas dentro da escola e vá além dos muros da escola (MN4).

> É, eu acredito que a inclusão, ela parte do princípio que a escola, ela precisa oferecer... É um ambiente, né? Ela precisa se munir de estratégias que possibilitem todo e qualquer aluno, ele estar presente na escola, né? Ele estar presente, ele ser acolhido, ele adquirir conhecimento. A gente entende que dependendo cada um tem a sua especificidade, então a inclusão ela parte muito disso da estratégia que a escola vai utilizar para esse aluno permanecer nesse ambiente escolar, se sentir acolhido. Então eu acredito muito no ambiente da escola. Na verdade, a escola como uma facilitadora né para que esse aluno se sinta acolhido né, incluído (MN5).

> Eu acho que o conceito de inclusão para mim, ele é, é muito mais do que você colocar, é muito mais do que você, como é que eu posso dizer, puxar para aquele local, acredito que a gente tem que olhar inclusão como algo que precisa, que a gente precisa trabalhar no dia a dia, na vivência do dia a dia, e não somente com ações, ações esporádicas (MN7).

> Assim, de modo geral, inclusão pra mim é garantir para o aluno que ele tenha acesso a instituição. Incluir, eu acho que incluir é não segregar, diferenciar o aluno que precisa de um suporte mais específico, mas assim, ao mesmo tempo, sem querer diferenciar ele do aluno que não precisa desse suporte. É mais assim, incluir não é só colocar o aluno no meio dos alunos que não precisam de nenhum suporte, mas é dar o suporte para esse aluno que precisa de um suporte específico sem torná-lo diferente dos outros, acho que é mais nesse sentido. Assim, não é só chegar e jogar o aluno lá. É garantir que o aluno permaneça naquela [...]. Mas assim, não é só colocar um aluno que tem a deficiência física e adaptar uma cadeira para ele, ou dar um suporte mais específico que ele precisa. É além de colocar esse aluno que tem essa necessidade específica em sala de aula, fazer o acompanhamento, atentar as necessidades dele que vão além da necessidade física (MN8).

O participante MN1 afirma que a inclusão não se limita apenas ao acesso do estudante à instituição. Ele declara que abrir as portas para o estudante e recebê-lo é importante, mas não é suficiente. Na visão do entrevistado é necessário que a instituição como um todo – corpo docente, equipe pedagógica, os pares do estudante - trabalhe de forma coletiva para ir além do ingresso e promover de fato a inclusão e a participação do aluno.

A compreensão de MN1 caminha em conformidade com

Ferreira (2005), quando menciona que a inclusão não se faz sozinha, mas constrói-se em coletividade com todos aprendendo e crescendo juntos. De acordo com o autor, incluir significa valorizar as diferenças e as capacidades humanas, portanto vai muito além de dar acesso, mas deve passar pela valorização das habilidades.

As falas das participantes MN4 e MN7 conversam diretamente com o que expõe MN1. Para a entrevistada MN4, a inclusão não se restringe a entrada do aluno na escola, mas se completa com a garantia de sua permanência e de sua participação nas mais variadas atividades propostas dentro e fora da sala de aula. E para MN7 a inclusão não é "só puxar para aquele local", ela entende que a inclusão precisa ser uma realidade vivenciada de forma permanente no dia a dia da escola não reduzindo-se a ações e intervenções acidentais.

As colocações feitas por MN4 e MN7 harmonizam-se com as palavras de Miranda (2008, p. 41 *apud* ALMEIDA 2018), quando destaca que é "necessária uma reformulação completa da escola para além da constituição e que seja efetiva na prática, possibilitando ao aluno que ingresse e permaneça no sistema de ensino até a conclusão de seus estudos".

A participante MN5 apresenta três elementos importantes para o que ela compreende por inclusão, quais sejam: a necessidade de a escola elaborar estratégias para atender o aluno em suas especificidades; a criação de um ambiente que acolha e facilite a vida desse aluno; e o mais relevante, que em estando na escola, o aluno tenha o direito de aprender e de se apropriar de conhecimentos garantido. A esse respeito, a Lei Brasileira de Inclusão, estabelece como incumbência do poder público:

> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência,

> participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
>
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
>
> [...];
>
> V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

A compreensão de inclusão da participante MN8 indica, além do acesso, o cuidado de não estigmatizar o estudante em razão do suporte específico que ele eventualmente pode exigir. Ela pontua assertivamente a relevância de considerar as diferenças e as necessidades provenientes dela, mas deixa claro que incluir não se trata de etiquetar os alunos com NEE como os únicos que precisam de apoio, levantando a ideia que os estudantes com NEE não precisam de rótulos para terem suas individualidades consideradas.

A Declaração de Salamanca é a referência que melhor fundamenta as colocações de MN8 quando estabelece como um de seus princípios o dever no que se refere ao acolhimento de todas as crianças, com deficiência ou superdotação, crianças que trabalham e que moram na rua, que são de grupos populacionais nômades, de minorias linguísticas e de grupos marginalizados, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais,

emocionais, linguísticas ou outras.

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros (UNESCO, 1994).

Inclusão como sinônimo de atendimento das necessidades dos estudantes

Esta subcategoria de análise traz as compreensões de dois participantes da pesquisa que relacionaram a inclusão com o atendimento de necessidades dos estudantes com NEE. Seguem as falas:

> A inclusão escolar, na minha visão, ela está ligada a todas as necessidades do aluno. Acho que essa inclusão escolar está voltada para isso, para a gente aqui como instituição fazer com que esse aluno supere as dificuldades que ele possa ter e que isso flua naturalmente, o processo educacional dele possa fluir naturalmente (MN3).
>
> Quando eu penso em inclusão, eu penso em adaptação, né? Eu penso que para incluir, eu preciso organizar o contexto para aquela pessoa para atender a necessidade dela. Se o contexto fosse adaptado, eu não precisaria... Não é que as pessoas tenham uma questão, é porque o contexto, o mundo não está adaptado e preparado para elas, não atende as necessidades delas. Eu lembro bem de uma fala há muito tempo que foi feita da diferença entre inclusão e integração. Não é integrar as pessoas àquela situação, é adaptar o mundo para que essas pessoas se

> sintam incluídas. E eu acho que inclusão escolar tem muito a ver com isso, com o atendimento das necessidades, porque não é para a gente separar, é para a gente tornar com que aquelas pessoas se sintam pertencentes àquele contexto (MN6).

O entrevistado MN3 afirma pontualmente que a inclusão para ele é atender todas as necessidades dos estudantes. Para MN3, o processo de aprendizagem só fluirá naturalmente, se a escola tomar para si a tarefa de auxiliar o estudante na superação de suas dificuldades, atendendo desse modo, suas necessidades. Ao refletir sobre a inclusão Glat (2007), destaca:

> a inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo "espontâneo". Ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não conseguem contemplar (p. 42).

A participante MN6 entende que inclusão significa organizar o contexto em que os estudantes estão inseridos de modo a atender suas necessidades. A fala da entrevistada também aponta para algo muito importante no que se refere a inclusão, qual seja, a necessidade de adaptação. Para ela os ambientes e o próprio mundo não estão preparados para atender as necessidades das pessoas e por essa razão precisa ser adaptado.

As revelações postas por MN6 dialogam com as ideias do saudoso Romeu Sassaki quando ele diz que a inclusão é:

> um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas (SASSAKI, 1997, p. 41).

A compreensão de MN6 é bastante apropriada e também muito propositiva, tendo em vista que a participante não delega à pessoa a necessidade de adaptar-se aos espaços e aos contextos, mas atribui a sociedade – de forma geral - e à escola a tarefa de se estruturar de forma a promover a inclusão de todos, indistintamente.

Inclusão como ausência de barreira

Para concluir a discussão em torno da segunda categoria, apresenta-se a seguir a fala do participante MN2 que associa inclusão à ausência de barreira:

> De maneira geral, acredito que é encurtar barreiras, extinguir essas barreiras, entendeu? Diminuir o máximo que nós podemos essas barreiras, certo (MN2).

O entrevistado MN2 menciona um aspecto extremamente relevante e necessário para a compreensão acerca do significado de inclusão. Reduzir e eliminar barreiras é tarefa primordial de toda

instituição que busca em seu fazer educativo incluir todos os estudantes de forma qualitativa. A compreensão de MN2 acerca da inclusão, encontra apoio em Sassaki (1997, p. 41) ao entender que:

> [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência também reconhece a existências das barreiras como um aspecto muito relevante na vida das PcD e as define como:

> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

De modo geral, as falas de todos os participantes – dentro de cada subcategoria aqui analisada - acenam para a complexidade e a diversidade que compõem a inclusão. Que incluir não se trata de algo descontínuo, disperso e desconexo da realidade da escola, mas que deve ser parte de seu projeto e princípio básico de suas ações, que não se limita a dar o acesso, mas a criar ambientes favoráveis e

garantir condições – físicas, estruturais, pedagógicas, metodológicas, de pessoal - para a estabilidade, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os que possuem NEE.

Os relatos aqui registrados sinalizam igualmente para a necessidade que o IFPI *Campus* São João do Piauí tem de provocar, entusiasmar e mobilizar todos os setores envolvidos – direta ou indiretamente - no processo de escolarização – Reitoria, Pró-Reitorias, diretorias sistêmicas, coordenadorias, direção, coordenações, docentes, estudantes, familiares, comunidade externa – para que a inclusão se concretize de forma permanente e progressiva no interior da instituição.

CATEGORIA 3 – SABERES CONSTRUÍDOS NO NAPNE

A terceira categoria a ser analisada e discutida neste tópico reporta-se aos saberes inclusivos construídos pelos membros participantes da pesquisa a partir de suas experiências no NAPNE e estão diretamente relacionados aos objetivos específicos - detectar os saberes construídos pelos profissionais a partir de suas experiências no Núcleo; revelar os saberes apropriados pela equipe multiprofissional do NAPNE - e a questão problema que orientou o desenvolvimento desta pesquisa.

Após a organização das falas, agrupou-se as subcategorias de análise da seguinte forma: saber de natureza atitudinal; saber de natureza conceitual; saber de natureza procedimental e saber de natureza contextual. As categorias foram definidas com base nas experiências relatadas de cada participante e na literatura pertinente ao tema. A discussão em torno das subcategorias aqui estabelecidas segue a seguir.

Saber de natureza atitudinal

O depoimento das participantes MN4, MN5 e MN8 revelam que suas experiências no NAPNE geraram mudanças na maneira de enxergar as pessoas com deficiência e particularmente os estudantes com NEE e na forma de agir frente a eles. Por essa razão, suas falas estão situadas dentro do saber de natureza atitudinal. Observem as falas:

> Eu acho que toda essa minha fala, se fosse há três anos atrás, ela seria completamente diferente, né? Toda a minha fala aqui, desde o começo, ela foi baseada na vivência, no que eu construí nesses quase três anos. Apesar de eu já ter vivido, na minha família, um caso de uma pessoa que sofreu um acidente e ficou paraplégico. E eu acompanhei por muito tempo, de perto mesmo, todo esse processo de aceitação, de reabilitação, mas eu não tinha essa visão. Você não consegue ver os outros, você não consegue imaginar como é aquela realidade dentro das outras casas, das outras famílias. Agora, quando você vive ali diariamente, quando você acompanha de perto, aí é diferente. Com a vivência no NAPNE você consegue enxergar e você consegue lidar de uma forma melhor por ter a prática, a vivência. Então hoje eu vejo tudo isso com outros olhos. Por isso que a equipe multidisciplinar é importante, porque a psicóloga tem um olhar, porque o assistente social tem um outro olhar, porque o professor tem um outro olhar. E isso vai ajudando a gente a mudar nosso olhar e nossas ações também. A gente fica mais atenta pra tudo (MN4).

> Então, a gente, pelo relato dos outros colegas, dos outros profissionais, a gente acaba vendo que a gente precisa ter esse olhar muito sensível, né, a cada

> especificidade, todos, a gente não pode tratar eles como igual, né, nem, quando eu falo eles, eu tô falando de uma turma de 50 alunos, não só deles em si, dos alunos com necessidades específicas, mas ter esse olhar mais sensível pra cada situação, pra cada particularidade deles, de todas as coisas, assim, é o que eu mais internalizei, o que eu mais aprendi foi isso, né, que muitas vezes a gente tá aqui nessa rotina, né, muito técnica e a gente deixa de, a gente perde esse olhar de sensibilidade, de você avaliar uma situação de uma forma, né, mais sensível (MN5).

> Mudou a forma de olhar, sim. Eu já tinha o cuidado de falar com uma pessoa assim, com necessidade específica, né? Porque a gente não pode ter, eu penso assim, que a gente não pode ter o olhar de pena, de compaixão, mas tem que tratar direitinho, sabendo que aquela pessoa precisa de um atendimento humanizado, né? como os outros, não como deficiente. Eu acho que já tem a carga do olhar preconceituoso que a sociedade coloca. né? Aí o núcleo ajudou nisso sim (MN8).

A participante MN4 afirma com bastante veemência o quão pedagógica tem sido sua vivência no NAPNE. Ela declara que mesmo já tendo vivenciado em seu contexto familiar a rotina de reabilitação de um parente em condição de deficiência, foi a partir de suas experiências no Núcleo que ela passou a enxergar de outra forma os estudantes com NEE e a lidar melhor com eles, em razão da aproximação com os mesmos, com seus familiares e suas rotinas domésticas. A entrevistada também relata que a presença de profissionais de várias áreas no Núcleo - a exemplo do assistente social, da psicóloga, do docente - contribui para um olhar mais aguçado para a necessidade do estudante e para as ações desenvolvidas em favor desse público.

Por sua vez, a entrevistada de codinome MN5, assegura ter se tornado mais sensível na sua rotina de trabalho no que se refere as necessidades e particularidades dos estudantes após o contato com os relatos dos demais membros do Núcleo.

As falas acimas harmonizam-se com o pensamento de Saviani (1996, p. 148). Segundo este autor, o saber atitudinal compreende:

> [...] o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.

De forma complementar, Nozi e Vitaliano (2017), afirmam que além do conhecimento científico e instrumental, a tarefa de educar e conduzir os estudantes em seus caminhos formativos pressupõe saberes de caráter "afetivo, valorativo e ético na composição de seu saber-fazer" (p. 591).

A participante MN8 afirma que o Núcleo ajudou a reafirmar a necessidade de uma postura anticapacitista diante dos estudantes com NEE. Que os mesmos devem ser tratados primeiramente como humanos, e que a sua condição de deficiência não deve preceder sua condição humana. A esse respeito Peterson (2006, p. 06) sublinha que, para o atendimento dos alunos com NEE ocorrer de forma realmente eficaz, "todos os educadores [...] precisariam mudar sua mentalidade e pensar a educação especial como um serviço e não um lugar ou um rótulo".

Deste modo, compreende-se que vivenciar experiências juntos aos estudantes com NEE e seus familiares, conhecer suas

especificidades, compreendê-los em suas individualidades, enxergá-los antes de tudo como seres humanos e combater a discriminação de pessoas em razão de suas diferenças, são atitudes importantes para a construção de uma cultura inclusiva dentro da escola.

Saber de natureza conceitual

Os saberes de natureza conceitual ou teóricos como também podem ser chamados, compreendem os conhecimentos relativos as especificidades das deficiências e outras necessidades; as teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem; a legislação que ampara a inclusão escolar e a luta em torno dos direitos dos estudantes com NEE; e a compreensão dos pressupostos da inclusão escolar (NOZI, 2017).

Todos os entrevistados, com exceção de MN2, manifestaram ter aprendido algo novo do ponto vista conceitual a partir de sua vivência no âmbito do NAPNE. Seguem os depoimentos:

> Então, os novos saberes, acredito que sim. Nas formações dos encontros pedagógicos, tivemos oportunidade de termos novos conhecimentos, de nos aperfeiçoarmos. Teve um momento com palestrantes em que esses novos saberes foram colocados. No último encontro, tentando exemplificar, falamos sobre a diversidade de casos de autistas, e acredito que isso foi o muito interessante. Aqui no *Campus*, por exemplo, temos dois alunos autistas, um rapaz e uma moça, e eles terem quadros completamente diferentes, nos mostram que é bem mais complexo do que pensamos e que precisamos nos preparar para isso. Aprendemos características que não conhecíamos (MN1).

São vários. Eu falo de maneira mais genérica. A primeira coisa é entender o que é necessidade específica. Quando a pessoa chega, ela termina não entendendo o que é. Antigamente, eu achava que necessidade especial tinha a ver somente com deficiência física, deficiência intelectual, mas na verdade não é. Foi uma coisa que eu aprendi. Todas as necessidades podem implicar num problema de aprendizagem. Isso é uma coisa que a gente aprende. Não é somente deficiência física e outras, mas todos os alunos que têm alguma necessidade que possa implicar no processo de aprendizagem, têm direito ao NAPNE (MN3).

Eu acho que o próprio conceito de inclusão. Eu acho que eu não tinha noção da dimensão de como que seria, eu também não tinha na verdade a percepção de que o aluno precisa desse acompanhamento, não tinha também a percepção de que essa educação continuada, ela precisava existir, porque a gente sempre tem aquela, mas eu já fiz o curso X, Y, mestrado, doutorado, não sei o quê, e aí a gente vê que sempre há necessidade de alguma coisa, sempre há.

Às vezes você pensa que o aluno que tem amputação de um membro vai precisar de uma cadeira específica e pronto, acabou. E não é só isso. Então, eu acho que é nesse sentido ainda que a gente precisa reafirmar os conceitos e buscar o conhecimento para o entendimento da necessidade individual, da necessidade individualizada (MN4).

Sim, sim, a gente aprende muito com a experiência dos outros colegas que já tem mais tempo. A experiência dos colegas, dos relatos, nas reuniões, elas nos trazem, sim, esse conhecimento, esses saberes sobre os casos, a deficiência de cada um, tipo os autistas, os que tem baixa visão e etc. (MN5).

Sim, aprendi. Aprendi essa questão da inclusão e integração.

É algo que eu aprendi bastante novo, mas que já é uma discussão bem antiga, é sobre o capacitismo, das nomenclaturas.

Apesar de ser algo bem antigo, já muito falado, mas eu aprendi e achei isso bem novo pra mim (MN6).

E como, viu? E como o Núcleo tem construído novos saberes, novas perspectivas, novos olhares, novos caminhos, como o próprio tema da sua camisa pesquisa. Me traz pessoas que, por exemplo, eu não convivo tanto, mas que, em conversas, em debates, em simpósios, em palestras, a gente consegue aprender. E eu aprendo com todos os membros do Núcleo. Com cada conversa, em cada intervenção, cada orientação, eles vão me passando alguma informação, vai me trazendo uma visão, vai me trazendo uma observação. No minicurso do Simpósio, o PEI para mim foi uma descoberta incrível. Eu não conhecia, não tinha conhecimento, nunca tinha visto falar sobre isso (MN7).

Olha, eu aprendi, assim, quando, aí eu volto de novo, quando eu focava na inclusão da deficiência física, eu aprendi muito sobre as outras necessidades específicas, que não são só físicas, principalmente as de questão de saúde mental, os transtornos mentais, os alunos que precisam de um acompanhamento do psicólogo, não tem nada físico, mas assim, possuir dislexia, ou possuir um certo atraso na aprendizagem, isso, assim, o que na verdade ampliou meus conhecimentos, para não só ver o físico e o corpo, assim, pensar também um pouco sobre a mente, né? Para além do corpo, né? (MN8).

O participante MN1 destaca que se apropriou de novos conhecimentos por meio de palestras e discussões realizadas no *Campus* durante os encontros pedagógicos. O mesmo exemplifica que aprendeu acerca da variedade de características do autismo, passando a entender que mesmo quando dois ou mais estudantes são diagnosticados com o mesmo transtorno, a socialização, a forma de interagir, o nível de suporte etc., podem ser completamente distintos.

O entrevistado MN3 declara que sua compreensão sobre o que pode ser considerada uma necessidade específica foi modificada. Antes de entrar no Núcleo o participante limitava o conceito de necessidade específica apenas para a deficiência física. Este também é um relato da participante MN8. Ambos, após fazerem parte do NAPNE, tiveram esse conhecimento ampliado, passando a entender que todas as demais deficiências também são consideradas necessidades específicas. MN8 também menciona que aprendeu a olhar o estudante para além do corpo, considerando também os aspectos mentais dos indivíduos.

A apropriação dos conhecimentos referentes as características das NEE e a forma de lidar com elas é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho do NAPNE, uma vez que permite conhecer melhor as especificidades de cada aluno possibilitando um acompanhamento mais direcionado para suas individualidades.

A participante MN4 expressa que as vivências no NAPNE mostraram novas faces da inclusão para ela, de modo que a mesma passou a enxergá-la numa dimensão muito maior. Como por exemplo, compreender a necessidade de acompanhar o estudante, entender que suas especificidades abrangem vários aspectos e vão muito além da concessão de um recurso da tecnologia assistiva e a buscar de forma constante conhecimentos que deem repertório suficiente para que se compreenda as individualidades de cada estudante.

As entrevistadas MN5 e MN7 trazem em suas falas que aprendem muito com a interação entre os membros dos núcleos durante as reuniões. MN7 manifesta que foi surpreendida com conhecimentos relativos ao Plano Educacional Individualizado (PEI).

A participante MN5 aponta que aprendeu acerca das necessidades específicas dos estudantes – autismo, baixa visão – por meio dos casos discutidos pelos colegas no âmbito do núcleo. Já MN6 declara ter se apropriado de conhecimentos relativos ao capacitismo. A partir de Marchesan e Carpenedo (2021, p. 45) o termo capacitismo trata-se de:

> uma expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente "menos capaz".

Compreender a existência e as manifestações do preconceito e da discriminação que orbitam em torno das pessoas com deficiência é fundamental para corrigir e combater posturas e práticas que estereotipam, estigmatizam e segregam as pessoas que fogem dos "padrões corporais" fixados e impostos pela sociedade. Logo, conhecer o capacitismo e suas formas é uma maneira de colaborar para a consolidação da inclusão nos espaços escolares e nos meios sociais de forma geral.

De igual modo, MN5 revela, ter aprendido sobre a diferença entre os termos integração e inclusão. De acordo com Resende e Ávila (2010, p. 02):

> A palavra inclusão remete a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Integração, por sua vez, dá ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção, no ensino regular, dos alunos com qualquer deficiência ou déficit; cabe às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos.

Depreende-se, desta forma, que as experiências dos membros no NAPNE têm repercutido de forma positiva no que se refere a apropriação de conhecimentos de ordem conceitual, os quais se configuram como ferramenta potente no processo qualitativo de inclusão dos estudantes com NEE.

Saber de natureza procedimental

Dois participantes da pesquisa fizeram falas que fazem referência a importância de identificar e atender as necessidades dos estudantes e de trabalhar de forma conjunta buscando todas as possibilidades de instrumentos que auxiliem na inclusão, participação e aprendizagem dos mesmos. Observem os trechos:

> A gente aprende como é que funciona os processos, quais são os direitos que o estudante tem. E até para a gente poder encaminhar ele para alguma coisa que ele possa precisar. A política de assistência estudantil, é um exemplo. Tem várias políticas aqui do *Campus*, do IFPI como um todo (MN3).

> Então, quando eu falo que a gente precisa dessa formação, às vezes a gente pensa, mas é a formação

> específica para aquela patologia, e não é só isso. É para identificar a necessidade do estudante que a gente tem que se voltar. Não é para a deficiência, é para a necessidade do aluno. E é isso que é o difícil da gente entender, porque você pensa que o aluno, por exemplo, que tem uma deficiência física, que o aluno precisa só de rampa para ele chegar na escola (MN4).

A fala do participante MN3 revela ter entendido por meio de sua experiência no Núcleo que é importante conhecer os trâmites dos processos dentro da instituição para uma eventual necessidade de encaminhamento dos estudantes, revelando que para atender as necessidades dos estudantes é necessário articular-se com todos os setores e profissionais, fazendo uso de todas as ferramentas disponíveis dentro da instituição.

A esse respeito, Stainback e Stainback, (1999), afirma que para o processo de inclusão dentro da escola seja exitoso, é necessário que todos os atores ligados a escola, não só professores e estudantes, se envolvam em um sistema mútuo de colaboração.

Os relatos da entrevistada MN4 destacam a importância da busca de formação na área da inclusão que possibilite ao servidor identificar – por meio de instrumentos adequados – e compreender as necessidades do indivíduo como educando, deixando claro que o foco é na necessidade do aluno e não na sua deficiência. A este respeito Nozi (2019) faz um destaque importante:

> O conhecimento científico sobre as NEE se faz necessário para essa identificação, caso contrário o que pode ocorrer é a dissimulação das dificuldades observadas ou mesmo a criação de rótulos e encaminhamentos pedagógicos inadequados com base em conhecimentos de senso comum.

Isto implica dizer que o saber procedimental está intrinsicamente ligado ao conceitual ou teórico. Não é possível identificar com clareza, traçar estratégias pedagógicas adequadas e elaborar ferramentas em favor a inclusão do aluno, sem o conhecimento dos conteúdos que orbitam em torno de suas necessidades específicas. Logo, para incluir com responsabilidade é necessário conhecer. Não é aceitável que o processo de escolarização dos estudantes com NEE esteja sujeito a práticas espontaneístas sem a devida fundamentação e intencionalidade.

Saber de natureza contextual

Os trechos das falas das participantes MN4 e MN7 revelaram que ambas se apropriaram de novos saberes em razão do contato com a realidade concreta de cada estudante. Confira as falas:

> E aí a cada aluno que a gente recebe com um diagnóstico diferente, a gente vai aprendendo e vendo que eu não posso direcionar uma ação que ela vai ser para todos aqueles diagnósticos. Às vezes você pensa que o aluno que tem amputação de um membro vai precisar de uma cadeira específica e pronto, acabou e não é isso. O aluno que teve um contexto, uma educação privada e que ele foi excluído dentro da própria sala de aula, que o aluno fazia prova separada dos outros e que ele nunca conseguiu ter uma amizade.
>
> A gente entende que isso é uma vivência completamente diferente da nossa realidade, porque a gente nunca fez isso (MN4).
>
> Eu aprendo com cada conversa, em cada intervenção, cada orientação, com cada aluno, eles vão me passando alguma informação, vai me trazendo uma

> visão, vai me trazendo uma observação e a partir disso vou agindo (MN7).

Tanto MN4 quanto MN7 afirmam elaborar suas intervenções frente ao aluno a partir do momento que passam a conhecer o histórico das experiências e da realidade em que vive o aluno. Para Saviani (1996), o saber contextual que também deve ser crítico, pode ser definido como a compreensão que a escola e os professores têm das condições sócio-históricas dos estudantes que inevitavelmente interferem e determinam as tarefas desempenhadas na e pela escola.

O pensamento de Libâneo (2013), ao afirmar que a educação é não só um fenômeno universal, mas social, também contribui para esta discussão, uma vez que "as finalidades e os meios da educação se subordinam à estrutura dinâmica das relações entre classes sociais, ou seja, são socialmente determinados" (p. 17), sobretudo quando a sociedade é estruturada economicamente, politicamente e culturalmente em extratos sociais com base na atividade produtiva que desempenha, na renda e nos meios de produção, como é o caso do Brasil.

Isso implica dizer, que as condições materiais de vida dos estudantes, precisam ser levadas em consideração quando deseja-se empreender o projeto de uma escola inclusiva.

CATEGORIA 4 – DIFICULDADES ENFRENTADAS AO ATUAR NO NAPNE

A quarta categoria a ser contemplada nesta discussão relaciona-se às dificuldades encontradas pelos servidores – participantes da pesquisa - ao atuarem no NAPNE. As falas dos

entrevistados foram categorizadas do seguinte modo: dificuldades de ordem institucional; dificuldades de ordem administrativa; dificuldades de ordem formativa e dificuldades relativas ao engajamento dos servidores, em particular dos docentes.

Esta categoria está ligada ao objetivo específico que buscou desvelar eventuais dificuldades enfrentadas pelos membros do Núcleo.

De ordem institucional

As dificuldades de ordem institucional são tomadas aqui nesta discussão como aquelas que são de competência da gestão central do IFPI – Reitoria e Pro-Reitorias – acolhê-las, priorizá-las e direcioná-las, caso demande, para os órgãos educacionais competentes. Seguem os trechos das falas:

> Eu acredito que a gente tem um núcleo que consegue atender, mas ainda falta muito ainda para avançar. A gente tem dificuldade, várias dificuldades. Dificuldade de servidor, rotatividade muito grande servidor, às vezes acaba mudando muito, E às vezes a gente já está com um trabalho que já está em andamento, a gente tem que começar de novo, mudou as pessoas. E eu acho que o principal motivo mesmo é, a maior dificuldade que a gente tem, acho que é pessoal, tentar manter o núcleo, tentar manter uma estrutura pessoal no NAPNE. No caso, nós não temos, eu não conheço que o IFPI tenha nenhum cargo voltado só para o NAPNE. Eu acho que nem tem, eu não sei. Então, quem compõe o NAPNE são os servidores, da instituição, com cargos diferentes, que são voltados mais para essa área, que tem um entendimento melhor, mas não tem um servidor

voltado só pra isso (MN3).

E a outra dificuldade, e eu não acho que é só dentro do NAPNE, mas de uma forma geral, dentro do IFPI, é a gente não ser integrado. A gente não ter ações que são, tudo bem que cada campo tem sua realidade, mas eu entendo que se a gente tivesse uma orientação lá de cima para nos direcionar e com uma formação continuada para que a cada problema que a gente tivesse, a cada dificuldade a gente tivesse como recorrer e uma orientação para a gente resolver, a gente teria mais êxito, a gente conseguiria fazer melhor. Então, eu sinto falta, até porque a gente não tinha essa orientação antes, tem um mês mais ou menos que a gente tem essa orientação da reitoria [...] mas ainda assim eu sinto que há essa necessidade de ter alguém lá por nós, que esteja mais perto das pró-reitorias, que esteja mais alinhado para que sempre tenha um evento que o NAPNE tenha o seu momento, para alguém que esteja dizendo a gente precisa voltar um recurso para isso, a gente precisa contratar esse profissional, esse campo está precisando disso, então a gente precisa de alguém lá, porque a gente tem mais de 20 campos, acho que são 20 campos, então assim, cada um tem sua realidade. E aí se a gente não tem lá ninguém para direcionar e para falar por nós, daqui que essa demanda chegue lá, a gente já tem apagado muito fogo aqui. Então eu acho que a gente precisa ainda desse direcionamento, e desse apoio (MN4).

E deixa eu ver a outra dificuldade, a questão dos recursos que nós tivemos, essa dificuldade para a contratação de um profissional ledor, que já era para ter vindo, inclusive o processo desse aluno, ele já tinha sido aberto antes e foi, eu não diria que rejeitado, mas eles entendem a necessidade, mas que por falta de recurso o profissional não tinha sido contratado, e aí com essa demanda aumentando, não só no nosso *Campus*, mas em todos os outros, a gente

> conseguiu fazer essa solicitação, esse pedido desse profissional. Mas aí a gente já perdeu muito tempo, aí a gente já perdeu quase um ano com toda essa burocracia. É aquela coisa que a gente estava falando em início, né? De ter uma estrutura básica já iniciada mesmo sem a demanda (MN4).
>
> Eu sinto dificuldade de uma rede articulada, de profissionais específicos para o núcleo. Então por isso muitas vezes eu sinto que os atendimentos são difíceis, muito complexos (MN6).
>
> Então, assim, eu acredito que mais profissionais com conhecimento específico e também esses profissionais de suporte, poderiam melhorar nosso trabalho (MN7).

O participante MN3 declara que o Núcleo tem muitas dificuldades e que por essa razão ainda tem muito o que avançar em termos de atendimento. Ele menciona dentre elas, a grande rotatividade dos membros do Núcleo como uma das principais dificuldades e aponta que a estruturação de uma equipe própria ou um servidor exclusivo para o NAPNE poderia manter uma maior regularidade dos trabalhos.

É fato que a multidisciplinaridade das formações dos membros do NAPNE contribui de forma significativa para o acompanhamento dos estudantes. A própria Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) evidencia a relevância dos serviços de apoio desses profissionais – psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc. - todavia, a presença de um professor com formação específica e experiência na área da educação especial apresenta-se como uma necessidade emergente. A este respeito Guimarães (2021), ratifica:

> Entende-se a importância dos outros profissionais do quadro de servidores para garantir processo da inclusão escolar, que atuariam de maneira articulada no atendimento desses alunos, mas ressalta-se que a existência desses profissionais não exime a responsabilidade da instituição de ter em seu quadro de servidores o professor com formação específica em Educação Especial (p. 74).

A participante MN4, como acima mencionado, destaca a falta de articulação entre os NAPNEs no IFPI; a ausência de direcionamento e alinhamento – por parte da reitoria - quanto a forma de conduzir os trabalhos e solucionar os problemas que surgem no *Campus* e a disfunção burocrática no momento de contratar profissionais de apoio para contemplar as necessidades específicas de alguns estudantes.

A fala de MN6 sinaliza, assim como MN4, para a falta de uma rede articulada no IFPI e assim como MN3 e MN7, aponta a ausência de profissionais especializados para desenvolverem um trabalho técnico no Núcleo.

Em conformidade com os posicionamentos acima expostos, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) em estudo sobre o papel do NAPNE e a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), declaram fortemente que um dos maiores obstáculos enfrentados pelos IFs tem sido a insuficiência de profissionais capacitados e a contratação de professores de Educação Especial. Destaca-se também que para Mendes (2017), a ausência de profissionais especialistas da educação especial, impossibilita a realização do atendimento individualizado ao aluno de forma a complementar ou suplementar seu processo formativo.

Embora esta discussão, em termos de foco do estudo, se restrinja ao NAPNE do IFPI *Campus* São João do Piauí, é

perceptível que a falta do professor de educação especial não é um problema isolado deste núcleo e deste IF. Este cenário pode estar sendo reforçado, de acordo com Guimarães (2021), pela falta de previsão dessa função e da oferta do AEE na política da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como um todo.

A carência de uma política que contemple as questões que envolvem a atuação do professor de educação Especial e a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede federal, pressupõe, desse modo, ações isoladas e a ausência de diretrizes nacionais no âmbito da rede, o que pode prejudicar as articulações em favor do atendimento às necessidades dos estudantes em cada unidade.

Diante do exposto, observa-se que os relatos dos participantes apontam para a pavimentação de novos caminhos dentro do IFPI que envidem esforços quanto a institucionalização de uma política para a inclusão escolar que auxilie na transposição de barreiras frente às necessidades específicas dos estudantes.

De ordem administrativa

As dificuldades elencadas nesta subcategoria remetem às questões que devem ser discutidas, deliberadas e atendidas pela administração do *Campus* com o apoio e a colaboração da reitoria. Observem as falas:

> Olha, nós não temos uma estrutura, nós temos promessas. E, além das promessas temos, nós temos duas salas subutilizadas. Aliás que não são utilizadas. Eu não entendo o propósito, porque tanto a sala 12 como sala 13, elas são salas que não são utilizadas nem manhã, nem tarde, nem noite. Sala 12, por

exemplo, o que acontece lá? É uma sala que fica vazia, ela não é ocupada. Por que não é uma sala de atendimento para o NAPNE? Eu não sei (MN1).

O NAPNE deveria ter uma estrutura melhor, entendeu? Uma sala específica do NAPNE, entendeu? Estrutura, principalmente estrutura (MN2).

A gente não tem um espaço físico específico do NAPNE. Precisamos ter (MN3).

A outra dificuldade que a gente tem é o fato de não ter a nossa sala para o atendimento de forma mais acolhedora. Eu não consigo muitas vezes acolher essa mãe, esse pai, esse responsável que vem falar dessa situação desse aluno, porque às vezes eu tenho interrupção, porque chega um aluno passando mal, chega um aluno com dor de cabeça, entendeu? Eu não tenho esse espaço específico para esse atendimento. Então, eu sinto que às vezes eles não conseguem falar tudo, porque é como se não fosse um ambiente que deixasse eles falarem à vontade. E aí eu até percebo, né, nas intervenções, que a gente poderia conseguir mais informações e adequar melhor aquela orientação. Às vezes eu vejo tanto o aluno como o responsável não sentir muita vontade por conta das interrupções e pela questão de ser um lugar que acaba tendo muita movimentação, né? Por conta disso a gente não consegue fazer de uma forma adequada muitas vezes esse atendimento (MN4).

Uma questão que vejo é o espaço. Assim, eu acredito que uma sala para reuniões é o mínimo que qualquer núcleo, né, qualquer setor precise, mas eu acredito, assim, que atender os alunos de uma forma qualitativa, você precisaria de outros equipamentos, né, algumas coisas mais lúdicas, enfim, na verdade, como tu disse, é com base na minha experiência

> (MN5).
>
> A gente não tem nem sala, a gente não tem uma sala específica, a gente não tem material, a gente não tem profissionais e a gente não tem também conhecimento suficiente (MN6).
>
> Além da contratação de profissionais, precisamos de uma estrutura física, estrutura física adequada para esses atendimentos, porque os atendimentos são realizados ou na sala da pedagogia ou na coordenação de saúde. Porque, assim, às vezes eu estou aqui em um atendimento, porque como eu trabalho nesse setor, aí vem uma aluna aqui que eu estou acompanhando uma situação que demanda um olhar mais delicado, que demanda um cuidado, que demanda mais tempo e acaba chocando. Aí, assim, nós não temos esse espaço ainda e essas condições, mas eu acredito que nós já avançamos bastante (MN7).
>
> Pois é, eu acho que uma questão é melhorar os recursos, assim, os recursos. Mulher, eu acho que se tivesse assim, uma sala bem estruturada com os recursos bonitinhos, igual essas salas de atendimento. Já aí, né? É, de atendimento educacional. Aquelas salas de equipamentos multifuncionais, assim, que a gente vê quando faz, por exemplo, um atendimento particular, que chega o colorido, que tem as atividades lúdicas e tudo (MN8).

Os oito participantes foram unânimes ao apontarem como uma dificuldade do Núcleo, a ausência de uma estrutura física adequada para a realização dos trabalhos. MN1 indaga-se inclusive de o porquê duas salas que se encontram vazias nas dependências do *Campus* não podem ser direcionadas para este fim.

Já MN4 alega que a falta de uma sala específica atrapalha os

atendimentos com os estudantes e com os responsáveis, tendo em vista que por várias vezes interrompe a intervenção em razão de uma demanda que chega ao setor. As interrupções, segundo a participante, deixam-no constrangidos e pouco à vontade para exporem com mais precisão as questões relativas aos quadros dos alunos, interferindo desse modo, na escuta e no direcionamento a ser dado para cada caso.

A participante MN7 faz uma fala na mesma direção de MN4. Ela relata os choques dos atendimentos do seu setor de trabalho e das demandas provenientes do Núcleo. As participantes MN5, MN6 e MN8, além de apontarem a ausência de um espaço específico para o núcleo, adicionam a necessidade de equipá-la com recursos e equipamentos que auxiliem nos atendimentos realizados pelos membros do Núcleo.

As queixas apresentadas pelos participantes encontram fundamento legal na Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que estabelece:

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
>
> I - Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009).

Desse modo, a realização do atendimento educacional especializado pressupõe, não só um professor com formação específica na área da Educação Especial e todos os insumos

mencionados na normativa, como também um espaço físico apropriado que comporte tanto os recursos quanto o profissional e o estudante a ser contemplado com o atendimento. Neste sentido, na escola inclusiva além de salas comuns organizadas de modo a promover a participação e a aprendizagem os estudantes, também se faz necessário um espaço estruturado para que seja possível realizar os atendimentos de forma individualizada.

O Regimento Interno Geral do IFPI, aprovado recentemente pela Resolução Normativa 147/2022 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI estabelece que é de competência do Departamento de Administração e Planejamento (DAP) – unidade administrativa vinculada à Direção-geral do *Campus* - a responsabilidade de planejar, desenvolver, executar e controlar as atividades da área para o *Campus*, incluindo aspectos relativos a alocação de recursos financeiros, materiais e humanos e outras atribuições afins para que se cumpra os objetivos propostos pelo *Campus*.

Assim, compreende-se que, em nível local, a decisão de reservar uma sala exclusiva para a realização dos trabalhos do NAPNE parece estar no domínio da Direção-geral e do DAP do *Campus*. A questão dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos e mobiliários para a sala do NAPNE também envolve ações e deliberações da Direção-geral em conformidade com o orçamento disponível, priorizar essas aquisições.

Contudo, é muito conveniente destacar que o prejuízo quanto a não implantação de uma sala para a realização do AEE e a privação na aquisição de equipamentos e recursos da tecnologia assistiva no *Campus* São João do Piauí e no IFPI de modo geral, também está relacionado com uma falha na legislação educacional e nos programas de governo direcionados para o público da Educação Especial.

Em 2007, por meio da Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril, foi criado no âmbito do Ministério da Educação o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", o qual tem como objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Com base nos indicadores apresentados pelo Painel de Controle do Ministério da Educação (MEC), o referido programa contemplou – até 2011 - mais de 37 mil instituições escolares nas redes municipal e estadual de ensino de todo o país com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), contudo, deixou de fora as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto nº 6. 571 de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, também deixa de fora as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao estabelecer que União prestará apoio técnico e financeiro apenas aos sistemas de ensino, municipal, estadual e distrital, o que reforça a precariedade dos serviços e a carência de materiais didáticos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para a realização do AEE dentro dos institutos federais (BRASIL, 2008).

De ordem formativa

Três participantes - MN4, MN7, MN8 - dos oito entrevistados apontam a falta de conhecimento e/ou formação na área da Inclusão e da Educação Especial, como como um elemento que dificulta a atuação no Núcleo.

A entrevistada MN4 não só indica a formação como um

entrave, como a elege como o principal deles. Esta participante fala de forma muito lúcida muito não só da falta de preparo técnico frente aos conteúdos necessários para atuar no NAPNE, mas da necessidade de tê-los para realizar intervenções com mais qualidade tanto ao aluno quanto ao seu familiar. Acompanhem as falas:

> A dificuldade principal hoje da minha atuação no Napne é formação. Eu não me sinto preparada. Eu acredito muito numa preparação bem específica, bem direcionada, para que a gente consiga o máximo é atender esse aluno e essa família. E eu ainda não consigo fazer esse atendimento como eu entendo que deveria ser (MN4).

> Sim, aí assim, uma outra dificuldade que me veio na mente, né? Nossas reuniões nós observamos também o que? Que por dificuldade mesmo da formação, nós não temos assim, ainda, aquele conhecimento preciso, de qual estratégia utilizar, com aquela necessidade. A gente vai traçando de acordo com o que o professor, ou com alguém que tem uma experiência maior, que conheça que ouviu, que viu numa formação, nesse sentido também, né? Para traçar estratégias direcionadas para aquela necessidade (MN7).

> Outra coisa, a gente não tem uma política de institucional voltada para um aprendizado, para você aprender a lidar com pessoas com deficiência ou estudantes com necessidades educacionais específicas. A gente não tem uma política voltada de estudos para isso e a gente precisa para os atendimentos (MN6).

> Eu me sinto meio perdida, principalmente na parte das intervenções, porque fundamentação teórica eu tenho muito pouca e eu não me sinto segura de estar atuando sem... é assim, é aquela coisa, como é que eu

> vou falar de um assunto, como é que eu vou fazer uma intervenção, se eu não tenho tanto aprofundamento sobre o assunto. Aí eu me sinto meio perdida às vezes. Um pouco perdida. Seria assim, uma espécie assim de como se faltasse uma formação específica para a área? Acho que sim. Algo nesse sentido? Eu não me sinto apta para fazer intervenções, a verdade é essa. Eu nunca fiz nada de curso específico para atuação no NAPNE (MN8).

A participante MN7 diz observar nas reuniões que a falta de conhecimento específico na área, dificulta entender as questões voltadas para a necessidade do aluno ao ponto de traçar estratégias assertivas para atendê-lo em suas especificidades. Já MN8 diz se sentir perdida, insegura e inapta para atuar e intervir de forma propositiva nos casos discutidos no Núcleo pelo fato de não ter base teórica suficiente e nem formação na área.

O cenário de dificuldade apresentado por MN4, MN7, MN6 e MN8, sugere a necessidade de uma rápida mudança no olhar que a instituição lança sobre a formação para inclusão escolar. Para que a escola se torne inclusiva, de acordo com Glat e Branco (2007) ela precisa:

> Formar seus professores e toda a equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (p. 16).

Um aspecto importante a ser frisado dos relatos, diz respeito a consciência que as participantes têm da necessidade de conhecer as especificidades dos estudantes para que seja possível atendê-los e incluí-los qualitativamente. No Brasil, existe um vasto arcabouço legal e documentos com força de lei preconizando a formação de professores e dos demais profissionais da educação para inclusão escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019), por exemplo, é uma dessas normativas. Ela define como uma das temáticas a serem contempladas nos cursos de licenciatura os "marcos legais, os conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (art. 12, inciso v).

Além disso, estabelece como uma das tarefas docentes conhecer as formas como os estudantes aprendem, utilizando a partir disso, recursos e estratégias diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades, levando em consideração os diversos contextos nos quais os mesmos estão inseridos.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) é outro exemplo. Este ato normativo estabelece que é do poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

> A adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (art. 28, inciso x).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo promover o acesso, participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação nas salas comuns das escolas regulares, também aborda sobre a necessidade de promover a "formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2008).

As palavras de Glat (1998), dialogam com as inquietações apresentadas pelos participantes. De acordo com a autora um dos principais entraves para a inclusão na escola comum, é a falta de conhecimento e preparo por parte dos docentes quanto ao processo inclusivo e os temas pertinentes a ele. Glat *et al*. (2010) também afirmam que "o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão".

A fala da autora aponta para a inclusão e para a educação especial como um campo do conhecimento específico que precisa ser estudado e investigado pelos agentes educativos, que para promover a inclusão qualitativamente, é necessário ter conhecimento teórico e procedimental.

Quanto à participação docente

Duas participantes - MN4 e MN7 – apresentam a falta de adesão dos docentes ao trabalho do NAPNE, como dificuldade. Observem:

> E a outra dificuldade que eu vejo é em relação a... Como é que eu posso dizer? Não é só o apoio dos docentes, mas eu sinto mesmo a ausência desse

> *feedback* do professor para com o NAPNE. O NAPNE é porta aberta, mas eu sinto essa falta do professor vir até a gente, tanto para relatar algo que ele identificou, para a gente discutir, para a gente traçar uma estratégia, como também quando a gente já leva essa estratégia pronta e a gente diz para esse professor, para ele retornar para a gente, ele não volta. Então, na maioria das vezes, ele não vem dizer para a gente se deu certo ou se não deu, ou se a gente identificou aquilo e estava errado e ele conseguiu identificar uma outra coisa (MN7).

> A adesão, eu ainda acho mínima para a causa, para o debate, para a temática. Porque às vezes você, como professora, você me dá um *feedback* preciso, né. Tipo, olha fulano, aquela estratégia que você utilizou, que você indicou, que o núcleo indicou, que qualquer outro, outra pessoa do núcleo tenha indicado, que não é só um, porque a gente sempre trabalha com essa perspectiva de que um indica, não deu certo assim ou funcionou. Porque se não ficar bom a gente vai sempre ajustando, né. E aí eu vejo que a adesão ainda é muito pouca. Eu vejo isso como uma dificuldade, entendeu, para a gente conseguir desenvolver mais o trabalho do nosso núcleo (MN4).

A participante MN7 menciona em sua fala que a falta de apoio e a ausência de retorno por parte dos docentes como uma dificuldade no âmbito do NAPNE. Ela conta de forma lamentável que o Núcleo está sempre de portas abertas, mas que os professores não o procuram para dar o retorno de uma orientação dada ou até mesmo para relatar uma dificuldade identificada em sala de aula por parte de algum aluno.

A entrevistada MN7, também deixa transparecer um certo incômodo quanto à pouca adesão no que se refere a temática da inclusão no *Campus*, ressaltando sobretudo a falta de diálogo com

os/as docentes. A mesma relaciona o fato de os professores não darem o retorno quanto as estratégias recomendadas para implementação em sala e aula, como um elemento que dificulta o desenvolvimento do trabalho do Núcleo.

O descontentamento das participantes MN4 e MN7 ao relatarem a não participação dos professores nas ações do núcleo tem razoabilidade e encontra respaldo no pensamento de Rodrigues (2022), quando este pontua que o papel do professor "é de extrema importância, visto que esse profissional se torna um mediador da inclusão desse sujeito nos meios de convívio social" (p. 27).

A relevância do papel do professor no processo de inclusão escolar também encontra espaço nas palavras de Fornel e Rosa (2020), quando destacam que ter o docente como mediador da aprendizagem do aluno, faz com que sua prática pedagógica impulsione o processo de inclusão, tornado o estudante o principal personagem na elaboração e apropriação de sua aprendizagem.

De forma complementar, Noronha (2017) frisa que é muito importante que o profissional docente se dê conta da sua importância no processo de inclusão, buscando se apropriar de conhecimentos e desenvolver habilidades que auxiliem os estudantes em suas especificidades, reconstruindo a partir disso sua identidade profissional.

Neste sentido, há que se buscar formas de provocar a participação e sensibilizar esses profissionais para que os mesmos se reconheçam como peças-chave e assumam de forma consciente, construtiva e permanente seus papéis no processo.

CAPÍTULO 6

Produto Educacional – Caderno Inclusivo

PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO INCLUSIVO

Esta sessão abordará acerca do Produto Educacional construído na última etapa desta pesquisa. Os produtos educacionais são uma exigência dos Programas de Pós-graduação profissionais (mestrado e doutorado) e são entendidos pela Área de Ensino da CAPES como:

> o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BRASIL, 2019, p. 16).

O produto educacional ao qual esta pesquisa se propôs a desenvolver, faz parte da categoria denominada pela Capes de Material Textual, e trata-se, de um Caderno Inclusivo com o título "Memórias das experiências de inclusão do IFPI *Campus* São João do Piauí". O mesmo foi construído a partir da realidade na qual a pesquisa se desenvolveu, e foi constituído de 06 (seis) etapas, as quais se encontram representadas na Figura 14.

Conforme descrito acima, a construção do produto passou por 06 (seis) etapas. A primeira - prototipação do produto - foi desenvolvida a partir das entrevistas realizadas com os membros do núcleo fundamentado na literatura que versa sobre os temas abordados no caderno. Nesta fase, foi considerado aspectos como a qualidade, a pertinência e a forma como o conteúdo seria apresentado e a linguagem adotada no material.

Figura 14 - Etapas de desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Farias e Mendonça (2019).

Na segunda fase, a primeira versão do produto educacional passou pelo processo de diagramação que consiste em organizar o *layout* levando em consideração as dimensões e o formato próprios para publicação. Nesta etapa contratou-se uma designer gráfica que diagramou o produto no formato de livro digital (*e-book)* e considerou-se aspectos voltados para a estética, atratividade e acessibilidade do produto.

A terceira etapa – de avaliação e validação – contou-se com os participantes da pesquisa - membros do NAPNE do *Campus* São João do Piauí - e adicionalmente, com vistas a garantir uma análise técnica, participaram também profissionais especialistas da área da Educação Especial e Inclusiva e membros de NAPNEs de outros *Campi* do IFPI. Para que fosse possível a realização desta etapa, a princípio, fez-se um contato prévio via WhatsApp com cada um dos potenciais avaliadores, convidando-os informalmente a

participarem. Em seguida, após o aceite, enviou-se através de e-mail, o convite oficial; o produto piloto; e o guia de perguntas para avaliação em formato eletrônico por meio do Google Forms.

Na etapa de número quatro – análise dos resultados da avaliação – propôs-se uma reflexão baseada na qualidade e no desempenho do produto. Considerou-se a autonomia com que o público pode vir a utilizar o produto; a clareza, a relevância, e a pertinência dos temas abordados no material, bem como a capacidade de replicabilidade.

Na quinta etapa – de revisão e reformulação do PE – foi analisado criticamente por meio das respostas dos formulários as limitações identificadas, os ajustes sugeridos, as supressões e os acréscimos necessários para superar as possíveis fragilidades do PE. A sexta e última etapa – da versão final – enviou-se o produto novamente para que a diagramadora fizesse as alterações propostas pelos avaliadores e fechasse a versão do PE para a apresentação e validação da banca examinadora.

Para seu processo de avaliação, como já mencionado, construiu-se um Guia de perguntas (Google Forms) com 07 (sete), a partir de critérios elaborados por Ruiz *et al*. (2014) exclusivamente para este fim. Assim, as questões que compõem o Guia de Perguntas orbitam em torno de aspectos relacionados à atração ou atratividade, compreensão dos conteúdos, envolvimento, aceitação, mudança da ação e ao formato do produto educacional. A figura abaixo mostra o layout do Guia de Perguntas. O mesmo foi estruturado por meio de sessões, as quais se apresentavam uma por uma, à medida que o avaliador as respondia.

As perguntas do guia foram direcionadas para três grupos. Um grupo de participantes da pesquisa - membros do NAPNE do *Campus* São João do Piauí, um grupo de avaliadores técnicos (especialistas) e para um terceiro grupo de membros que compõem

outros Napnes do IFPI. Foram enviados 08 (oito) convites para o grupo de participantes da pesquisa, dos quais 05 (cinco) aceitaram participar da etapa de avaliação do produto. Quanto ao grupo técnico, de 16 (dezesseis) convidados, 07 (sete) disseram ter disponibilidade para contribuir com a avaliação. Do grupo de membros de NAPNEs de outros *Campi* do IFPI, de 10 (dez) convidados, 02 (dois), responderam ao guia de perguntas de avaliação do produto. Desse modo, o produto educacional foi avaliado por 14 (catorze) avaliadores em sua totalidade.

Figura 15 – *Layout* do Guia de Perguntas para avaliação do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro ponto contemplado no Guia de Perguntas para avaliação do Caderno Inclusivo foi a atração ou atratividade. Esse aspecto buscou saber dos(as) avaliadores(as) se eles(as) consideravam o material atraente e interessante, se era instigante o suficiente de modo a manter o leitor envolvido com a leitura até suas

páginas finais. Também pedia ao(a) avaliador(a) para que apontasse o que mais havia chamado sua atenção, o que menos havia gostado e se tinha algo no material que precisava ser aperfeiçoado.

Em síntese, o produto foi avaliado de forma positiva neste quesito, tendo em vista que 13(treze) dos 14(catorze) avaliadores o consideraram atraente e interessante em sua totalidade. Apenas 01 (um) avaliador do grupo de participantes da pesquisa, o considerou parcialmente atraente, alegando que o uso de um quantitativo maior de imagens para ilustrar alguns aspectos do material o tornaria mais interessante. Os demais avaliadores apontaram as figuras, as imagens, a riqueza de detalhes, as fontes, os contrastes utilizados nos textos e o avatar – representação virtual da imagem da pesquisadora - como elementos que enriqueceram o produto e o tornaram mais interessante.

Quando indagados acerca de se sentirem provocados ou não a fazerem a leitura completa do material, todos, sem exceção responderam de maneira afirmativa, embora uma avaliadora do grupo de especialistas (Técnicos) tenha expressado que só fez a leitura completa para realizar a avaliação. Para esta avaliadora em alguns trechos o Caderno se alonga muito de modo a tornar a leitura cansativa. Em contrapartida, um avaliador de grupo membro de NAPNEs afirmou que o material apresenta uma sequência lógica - apresentando bases e fatos - que desperta a curiosidade e estimula o leitor a percorrer todas as páginas.

Em relação ao que mais havia lhes chamado atenção no Produto Educacional, os avaliadores destacaram vários aspectos, tais como: as descrições e definições acerca das deficiências e outras necessidades trazidas no Caderno; os relatos de experiência compartilhados, a trajetória histórica do NAPNE em estudo, a linguagem utilizada, a organização, a apresentação e a forma como os temas foram abordados, o balão “Você sabia?” que traz curiosidades sobre os temas debatidos, a riqueza de informações, o

projeto arquitetônico da sala do NAPNE, os direcionamentos que o material apresenta para o avanço da inclusão, o organograma do acompanhamento do NAPNE, desde a identificação da NEE até o acompanhamento contínuo do estudante, dentre outras questões.

As impressões dos(as) avaliadores(as), quanto ao caráter atrativo do produto, encontram-se organizadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Observações dos avaliadores quanto à Atração do produto

O que chamou mais sua atenção no material? Por quê?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"As descrições e definições de cada deficiência, dando uma maior clareza ao público de cada uma delas" "As informações, porquê isto é necessário na inclusão" "Os organogramas para mostrar as ações. A forma ajuda qualquer pessoa a entender." "A discussão sobre a Inclusão na EPT e abordagem de forma clara e bem didática do NAPNE e a sua atuação, como também o resgate das memórias e história do *Campus*" "Gostei do projeto gráfico, da bibliografia usada para fundamentar os conceitos e das sugestões trazidas no item 5. São aspectos importantes para despertar o interesse pelo produto educacional" "Relatos de experiências e a forma de organização" "O conteúdo, a apresentação, o contraste, o tipo de fonte (se serifa)"	"A forma como o assunto foi trabalhado... Facilita a minha compreensão e dos demais" "A linguagem: Clara e objetiva. As figuras e ilustrações, despertam o interesse na leitura. O projeto arquitetônico da sala do NAPNE". "O quadro "Você Sabia?" "A riqueza de informações, o direcionamento e o embasamento teórico. O material é completo, porque descreveu a trajetória do NAPNE no IFPI, no *Campus* São João, trouxe as bases científicas dos casos atendidos, as intervenções realizadas, as leis que amparam e as sugestões de melhorias no atendimento" "As informações apresentadas sobre o núcleo, pois a abordagem foi bem detalhada"	"Que além do caráter informativo, o caderno celebra os avanços já alcançados e aponta onde melhorar" "O histórico elaborado. Acredito que seja essencial para a comunidade ou quem vier a ter interesse no assunto possa ter um espaço que trate a história e os acontecimentos importantes sobre o atendimento na realidade do IFPI São João do Piauí. Outra coisa, acredito que a ideia de construir um organograma pensando naquele aluno que quer buscar ajuda foi excepcional. Por exemplo, institucionalmente, como começa o atendimento e suas sequencias de etapas? Esse organograma de atendimento do NAPNE pode ajudar ao aluno para que ele possa visualizar um esquema desse atendimento como também vai ajudar a instituição, principalmente pensando nos novos membros que possam integrar o NAPNE, vai servir para que todos entendam esse funcionamento"

O que você menos gostou no material? Por quê?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Poderia ser mais resumidos os textos. Porque o leitor deseja algo mais prático" "Tudo tá muito bom" "Alguns textos longos, pensando em uma ampla divulgação e que todos tenham acesso" "Nada em específico. Material muito bom tanto em relação ao contexto quanto ilustrações" "Acho que o estudo poderia ter sido feito com uma amostragem maior de *Campus* do IFPI" "Gostei de toda a dinâmica de produção do trabalho" "Não tem algo que eu não tenha gostado"	"A qualidade de algumas imagens...A resolução não agrada" "O trabalho está bem-produzido. Muito esclarecedor." "Embora não seja o foco, mas senti falta das ações entre os *Campi*. Algo situado entre "2 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no IFPI" e "3 o NAPNE no IFPI *Campus* São João do Piauí: memórias e atualidades. Momentos como os diálogos realizados no Integra IFPI, no qual os NAPNE's trocam experiências e comungam formas de atuarem em uníssono" "O tamanho, bem longo, porém necessário para fechar todos os pontos e as imagens trouxeram uma "quebra" no tamanho dos textos" "Apreciei todos os tópicos"	"A oscilação entre texto técnico e texto informativo com linguagem mais leve. Talvez a separação das narrativas melhorasse a leitura. Parte 1: Informações burocráticas, Parte 2: A natureza das NEE (texto com linguagem mais de cartilha); Parte 3: Experiências de São João e final: críticas e proposições" "Não identifiquei nada de que não gostasse. Acredito que o tema é carente desse debate, então esse trabalho certamente apresenta uma discussão que é necessária. A organização dos dados que podem ajudar a comunidade."
Você considera o material atraente e interessante? Por quê?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Sim, é atraente o tema a forma como vem muitas das informações com mapas, imagens" "Sim, só precisa completar algumas poucas informações. Por exemplo: acesso, permanência, PARTICIPAÇÃO e aprendizagem, texto da LBI" "Em partes, talvez o uso de mais imagens para contextualizar alguns aspectos melhorasse" "Sim, material bem	"Muito...serve como balizadores e norteadores para os futuros membros" "Sim. Aborda de forma leve e precisa a realidade das pessoas com necessidades específicas do *Campus*, além de pontuar as principais características de cada situação relatada" "É sim, muito atraente e interessante. Mesmo em um texto longo a utilização de "pausas visuais" nos permite respeitar, como na música. A utilização de figuras, quadros,	"Sim. O material resume informações densas e dispersas e cumpre a função informativa" "Sim. considero interessante porque aborda de forma contextualizada o trabalho que a instituição faz, e pode servir de base para muitos outros trabalhos, projetos e ideias institucionais"

ilustrado, bem didático e rico de informações. "Sim, sem dúvida é atraente e interessante, pois traz relatos de experiências importantes sobre estratégias de inclusão escolar da pessoa com deficiência" "Sim. A organização e imagens o deixa atraente" "Sim, pois tem uma boa relação de contraste entre fundo e fonte, letras sem serifa, imagens que complementam o conteúdo"	avatar, além das notas IMPORTANTE proporcionam dinâmica na leitura, facilitando o entendimento, a visualização do que está escrito" "O material é excelente, enriquecedor e fortalecedor das ações dos NAPNES" "Sim, o material construído apresentou de maneira clara e atrativa as informações sobre a criação e atuação do NAPNE no *Campus* São João do Piauí"	
Você se sente instigado(a) a fazer a leitura completa do material?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Sim" "Claro! atuo na inclusão" "Eu fiz para avaliar, mas como citei anteriormente achei que algumas partes o texto está muito longo o que torna cansativo" "Sim" "Sim, realizei a leitura completa do material" "Sim" "Sim"	"Sim" "Sim. Inclusive para contribuir com o trabalho do núcleo no *Campus*. "Sim, me sinto. A condução da construção do próprio texto possibilita isso. Exemplo: Mesmo nas páginas finais as autoras não cansam de nos surpreender durante a leitura com QR Code com acesso ao projeto arquitetônico completo da sala do NAPNE e de recursos multifuncionais. Então, nem mesmo no final perde sua força. Inclusive nos convida para termos experiências além de visuais, incluindo os sonoros através dos *podcasts*" "Tanta a necessidade de me debruçar sob o material como de compartilhar, por tamanha riqueza de informações" "Sim"	"Sim. A proposta estimula a integralidade da leitura principalmente para profissionais cientes que é necessário buscar informação" "Sim, o trabalho está construído em uma sequência lógica. que vai apresentando os fatos e as bases; isso estimula a curiosidade para seguir para as próximas etapas"

Tem algo no material que você gostaria de melhorar? O quê?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Algumas imagens, se fosse possível padronizar o tamanho (penso que daria uma excelência ao trabalho)" "Só o exemplo: acesso, permanência, PARTICIPAÇÃO e aprendizagem, texto da LBI" "Sugeriria rever alguns organogramas, por exemplo o da página 18, tamanho da fonte muito pequena" "Mais ilustrações que contemple outras deficiências, além do autismo" "Como o estudo foi realizado numa instituição de ensino e a equipe do NAPNE conseguiu identificar, nos alunos com deficiência, necessidades específicas que necessitavam de intervenção pedagógica, senti falta das intervenções elaboradas para o trabalho junto aos alunos e os resultados obtidos do trabalho junto a eles" "Não" "Deixar um canal de comunicação (e-mail e/ou link para um arquivo no drive em formato texto) para usuários de leitores de tela que porventura não consigam acessar com o seu leitor; e se possível incluir um QR Code para explicações em Libras (mesmo que seja de forma resumida) para o conteúdo do material"	"No material não, más nas políticas do IFPI sim! coisas internas..." "Para mim ficou excelente. :) "Por me sentir representado no texto, eu fiquei sem saber como essas informações irão chegar na PROEX, na Reitoria… em quem pode fazer algo mais. É uma voz, então eu colocaria escrito como o material chegará aos nossos gestores. As ações estratégicas de disseminação e perspectivas futuras que completará o ciclo dentro de debates da alta gestão" "Como já havia mencionado, achei longo, mas ao mesmo tempo necessário, pois a riqueza de informações trouxe ainda mais valor ao material " "Não, pois o trabalho contemplou as informações de forma minuciosa a atuação do núcleo"	"Talvez a separação das narrativas melhorasse a leitura. Parte 1: Informações burocráticas, Parte 2: A natureza das NEE (texto com linguagem mais de cartilha); Parte 3: Experiências de São João e final: críticas e proposições e que se resuma textos para atrair os públicos difíceis" "Sim. Embora o trabalho esteja bem construído e elaborado. Acredito que seria legal fazer uma etapa do trabalho com um esqueminha ou um tópico sobre os termos mais adequados versos termos em desuso. Porque sempre senti que os alunos sentem dificuldades em nomear certas deficiências ou mesmo em fazer uma abordagem. Seria um breve tópico com termos em desuso e os termos considerados mais adequados para as principais deficiências. Ou se for o caso, fazer uma indicação de leitura com link sobre isso"

“Algumas imagens, se fosse possível padronizar o tamanho (penso que daria uma excelência ao trabalho)” “Só o exemplo: acesso, permanência, PARTICIPAÇÃO e aprendizagem, texto da LBI” “Sugeriria rever alguns organogramas, por exemplo o da página 18, tamanho da fonte muito pequena” “Mais ilustrações que contemple outras deficiências, além do autismo” “Como o estudo foi realizado numa instituição de ensino e a equipe do NAPNE conseguiu identificar, nos alunos com deficiência, necessidades específicas que necessitavam de intervenção pedagógica, senti falta das intervenções elaboradas para o trabalho junto aos alunos e os resultados obtidos do trabalho junto a eles” “Não” “Deixar um canal de comunicação (e-mail e/ou link para um arquivo no drive em formato texto) para usuários de leitores de tela que porventura não consigam acessar com o seu leitor; e se possível incluir um QR Code para explicações em Libras (mesmo que seja de forma resumida) para o conteúdo do material”	“No material não, más nas políticas do IFPI sim! coisas internas...” “Para mim ficou excelente. :) “Por me sentir representado no texto, eu fiquei sem saber como essas informações irão chegar na PROEX, na Reitoria… em quem pode fazer algo mais. É uma voz, então eu colocaria escrito como o material chegará aos nossos gestores. As ações estratégicas de disseminação e perspectivas futuras que completará o ciclo dentro de debates da alta gestão” “Como já havia mencionado, achei longo, mas ao mesmo tempo necessário, pois a riqueza de informações trouxe ainda mais valor ao material” “Não, pois o trabalho contemplou as informações de forma minuciosa a atuação do núcleo”	“Talvez a separação das narrativas melhorasse a leitura. Parte 1: Informações burocráticas, Parte 2: A natureza das NEE (texto com linguagem mais de cartilha); Parte 3: Experiências de São João e final: críticas e proposições e que se resuma textos para atrair os públicos difíceis” “Sim. Embora o trabalho esteja bem construído e elaborado. Acredito que seria legal fazer uma etapa do trabalho com um esqueminha ou um tópico sobre os termos mais adequados versos termos em desuso. Porque sempre senti que os alunos sentem dificuldades em nomear certas deficiências ou mesmo em fazer uma abordagem. Seria um breve tópico com termos em desuso e os termos considerados mais adequados para as principais deficiências. Ou se for o caso, fazer uma indicação de leitura com link sobre isso”

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

Quadro 13 – Observações dos avaliadores quanto à Compreensão dos Conteúdos abordados no produto

Você consegue compreender o conteúdo expresso no material?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Plenamente" "Sim, bem acessível!" "Sim" "Sim" "Sim, o conteúdo expresso no material tem linguagem clara, de fácil leitura" "Leitura objetiva e clara" "Sim"	"Sim" "Sim. Conteúdo claro e objetivo" "Sim, pois as mensagens são reforçadas, auxiliando na compreensão" "Perfeitamente" "Sim"	"Sim" "Sim"
Sobre qual tema o material aborda?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Sobre conhecimentos e informações dos estudantes do IFPI com NEE atendidas pelo NAPNE" Procedimentos básicos para a inclusão educacional "Inclusão na rede federal e o NAPNE" "A inclusão nos Institutos Federais e o trabalho dos NAPNEs para o acesso e permanência do discentes, como a valorização e as dificuldades encontradas pelo núcleo nesse processo de inclusão" "A inclusão escolar de alunos com deficiência no *Campus* IFPI São João do Piauí" "Experiências relacionadas ao processo inclusivo" "Inclusão, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas"	"Memórias das experiências em inclusão do IFPI, detalha o trabalho do NAPNE desde a sua criação até suas dificuldades enfrentadas no *Campus*" "Memórias das experiências em inclusão do IFPI - Trajetória do NAPNE no *Campus* São João" "Aborda o processo de inclusão no IFPI, além de preservar e valorizar memórias tão importantes do NAPNE de São João do Piauí, além de contribuir para qualidade da inclusão" "O Napne no IFPI, no *Campus* São João. Aborda o processo de inclusão, a realidade dos casos, as intervenções realizadas pela equipe tanto diretamente com o aluno como também com as famílias, o histórico desde o diagnóstico. O papel da equipe multiprofissional" "Sobre o Núcleo que atende pessoas com necessidades específicas no *Campus* São João do Piauí"	"O atendimento no âmbito do IFPI - São João (NAPNE) dos alunos com NEE" "Inclusão e as memorias da inclusão no IFPI são João do Piauí"

Qual mensagem o material transmite para você?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
“Sobre as experiências de inclusão do NAPNE do *Campus* de São João do Piauí vivenciadas com estudantes com NEE e a necessidade de tornar conhecido o trabalho ampliar experiências e conhecimentos” “É possível incluir qualquer pessoa!” “Que é importante termos materiais que possam ser orientadores aos trabalhos voltados a inclusão” “A relevância da atuação do NAPNE e a necessidade de mais valorização e apoio para amparar o processo de inclusão, como mais suporte técnico, material, orçamentário e capacitação sobre a inclusão e a necessidade de políticas institucionais para educação especial, como necessidade de profissionais específicos da educação especial e a implementação do AEE no IFPI” “A principal mensagem é a necessidade que as discussões em torno da inclusão escolar do aluno com deficiência devem ser feitas de forma colaborativa, entre os sujeitos envolvidos no processo escolar, inclusive o aluno e a família” “A importância da inclusão no processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem” “Um tutorial informativo com dicas e orientações bem interessantes”	“Mensagem de Caráter Informacional...” “Conhecimento, inclusão e acolhimento” “Que o NAPNE faz tudo o que está ao seu alcance, mas que precisa de condições para desenvolver algo ainda melhor” “O quanto avançamos ao logo da história como também reforça a importância de continuar os trabalhos. E materiais como esse fortalece o entendimento sobre o nosso papel enquanto profissionais ligados a educação e que podemos sim ser a mudança na vida e na educação dos estudantes com NEE” “É um material completamente informativo que expõe dados de pesquisa minuciosa no CASJP”	“Que com conhecimento a Inclusão é possível e pode ser saber de todos” “Que a inclusão vem avançando com esforço e luta”

O vocabulário utilizado no material é de fácil compreensão?		
Avaliadores Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
“Sim, plenamente acessível” “Sim!” “Em alguns momentos sim” “Sim” “Sim, o vocabulário utilizado no material facilita a compreensão do conteúdo” “Sim” “Sim”	“Sim” “Sim” “Sim, pois é uma escrita clara, direta e objetiva” “Sim” “Sim. O vocabulário é claro e objetivo”	“Sim” “Sim”
Qual? Você gostaria de sugerir um sinônimo para substituí-la?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
“Sem sugestões” “Nenhuma” “Não teve” “Nenhuma” “Transtorno específico da aprendizagem” “Não” “Não se aplica”	“Seivosos” “Não se aplica” “Burocratização seria uma opção que não precisaria de um conhecimento teórico da área da administração, que nem sempre é acessível a todos” “Não” “Não”	“Não se aplica” “Não”
Na sua opinião, há pouca, suficiente ou muita informação no material?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
“Apenas, penso que mesmo sendo um caderno deveria ser mais resumido a parte textual. Pois, os mapas, as imagens trazem informações bem esclarecedoras” “Muita informação importante” “Muita informação” “Informações suficientes, com grande relevância” “Para os estudos realizados as informações estão suficientes” “Suficiente” “Quantidade adequada”	“Suficiente” “Suficiente” “Há informação suficiente” “Material com riqueza de detalhes” “Informações suficientes”	“Vejo a necessidade reduzir os textos para atrair público-alvo” “Possui muita informação, mas vejo que são necessárias”

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

O segundo aspecto contemplado no Guia de Perguntas de avaliação trata-se da compreensão dos conteúdos abordados no Caderno. Esta sessão do formulário buscou identificar se os(as) avaliadores(as) haviam compreendido o conteúdo expresso no material. Para tanto, indagou-se os três grupos de avaliadores quanto ao tema abordado, a mensagem transmitida, o vocabulário utilizado e a quantidade de informação contida no material. Compreende-se que este quesito do produto foi avaliado de forma satisfatória, considerando as respostas dos(as) avaliadores, as quais podem ser conferidas no Quadro 13.

O envolvimento proporcionado – junto ao leitor - pelo produto a partir das temáticas nele tratadas, foi o terceiro ponto contemplado no Guia de perguntas de avaliação. A identificação com o material, a transparência quanto a qual contexto e realidade tratava o produto, a familiaridade ou não com as expressões e termos utilizados e a utilidade do material para o(a) leitor(a), foram os temas das perguntas deste aspecto do produto. Após análise das respostas, entendeu-se que este aspecto foi avaliado satisfatoriamente tendo em vista as observações feitas pelos avaliadores.

Quando foram indagados quanto a identificação com o material, todos foram unânimes, concordando que sim. Deste modo, o produto foi considerado como um material que se conecta com o campo de atuação e com as experiências - profissionais e pessoais - dos(as) e avaliadores(as). Ao serem provocados em relação ao público e a realidade para o qual o produto foi pensado, mais uma vez de forma uníssona todas as respostas foram favoráveis ao produto. Neste sentido, o Caderno Inclusivo foi reconhecido como um material que foi pensado para profissionais da educação que atuam no NAPNE e a frente das causas da inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades.

Em relação a não familiaridade com as expressões e termos

utilizados no material, apenas um avaliador do grupo de Técnicos, diz ter se deparado com expressões pouco familiares, fazendo referência a estrutura e funcionamento do NAPNE, todavia o mesmo destaca que a inserção destas informações foi bastante pertinente considerando o tema em questão. Acredita- que o não conhecimento do avaliador em relação a estrutura do NAPNE, se dá pelo fato do mesmo não fazer parte do corpo de servidores do IFPI e da rede federal.

No que se refere a utilidade do produto, o mesmo foi reconhecido como um material que servirá de guia de orientações para os membros do NAPNE, docentes, familiares de estudantes com NEE e para a toda a comunidade escolar/acadêmica. Além disso, o Caderno foi considerado como uma ferramenta que auxiliará a instituição no processo qualitativo de inclusão.

Para melhor compreensão, o Quadro 14, disposto ao longo das próximas páginas, apresenta na íntegra as observações de todos os(as) avaliadores(as) quanto a este terceiro aspecto avaliado no produto.

A aceitação do produto foi o tema da quarta sessão do Guia de perguntas de avaliação. Neste aspecto os(as) avaliadores(as) foram questionados se o material trazia em sua linguagem alguma ofensa ao leitor, se havia algo no material que poderia ser alvo de represália, se haviam elementos preconceituosos e discriminatórios e se as imagens utilizadas haviam causado algum tipo de constrangimento ou desconforto para quem o lia.

Quadro 14 – Observações dos avaliadores quanto ao Envolvimento que o produto proporciona

Você se identifica com o material? Por quê?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Muito, pois tenho estudantes com NEE e muito das informações presentes foram muito pertinentes ao meu trabalho diário" "Sim porquê sou pesquisador da inclusão!" "Sim, pois atuo no Napne" "Sim, pela atuação no NAPNE e na inclusão, vejo a importância da discussão feita" "Sim, o material traz informações importantes da vivência do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência" "Trabalho na área faz mais de dez anos" "Sim, pq é um material atrativo, informativo e com bastante orientações úteis para ser utilizado no contexto escolar"	"Sim, quando se torna membro do NAPNE você vive isso!" "Sim. Para conhecer mais sobre inclusão" "Além de me identificar me sinto representado" "Por que fiz parte do núcleo, estive a frente da Coordenação do NAPNE e vivenciei quase todo esse processo e estas discussões" 'Sim, pois sou ciente da importância do núcleo para o *Campus*, para a educação em um contexto geral"	"Eu tenho filha autista e faço atendimento aos meus alunos" "Sim, porque como professor esse é um tema do meu dia a dia"
O material deixa transparecer que ele foi pensado para você e a partir de sua realidade? Por quê?		
Avaliadores(as) técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNE
"Plenamente, especialmente quanto as competências do NAPNE e aos recursos para cada deficiência, pois muitos não tinha conhecimento" "Sim, pela comunicação direta!" "Ele traz bem claro a realidade local abordada do referido *Campi*" "Sim, acredito que o material vai auxiliar a discussão e informação sobre a inclusão no IFPI e da difusão do trabalho do NAPNE" "Sim, deixa claro que foi elaborado por uma pessoa que vivenciou o processo" "Devido aos relatos de experiências" "Sim, pois traz a realidade de um IF que é muito semelhante à de	"Sim, é como se fosse uma ambientação!" "Sim. Porque retrata a situação dos 11 alunos assistidos" "Sim, eu considero uma extensão da minha voz e anseios" "Exatamente, porque trouxe nos detalhes a atuação da equipe multiprofissional" "Sim, o material expõe dados e eventos que participei ativamente no *Campus*"	"Sim. Principalmente para a formação docente" "Sim. Aborda os temas próprios do dia a dia educacional"

outras instituições da rede”		
Existe alguma expressão ou parte do material que não lhe parece familiar? Qual?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNE
“Sim, quanto à estruturação e competência do NAPNE, foram muito pertinentes” “Não, pois sou da área da inclusão” “Não” “Não” “Não há” “Tranquila a linguagem” “Não”	“Não” “Não” “Não que me pareçam estranhos, mas a questão da atualização da nomenclatura vigente é um cuidado que busco ter, embora percebo que não consigo acompanhar as atualizações e me descubro utilizando algumas terminologias que não são mais adequadas” “Não” “Não”	“Não” “Não”
O material lhe parece útil? Por quê?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNE
“Sim, de muita importância para comunidade escolar e familiar tenha conhecimento das deficiências, dos recursos e do papel do NAPNE para que a inclusão verdadeiramente aconteça no espaço escolar” “Sim, sou da área da inclusão” “Sim” “Sim, por contemplar desde as memórias e histórias da inclusão do IFPI através do NAPNE, como as informações sobre a inclusão e orientações e estratégias sugeridas para melhorar o processo de inclusão” “Sim, é importante para os leitores terem conhecimento da realidade, da estrutura, do trabalho realizado junto aos alunos com deficiência no *Campus* São João do Piauí” “Pois transmite conhecimentos que ajudará na prática relacionada à Inclusão” “Sim, por ser um guia de orientações”	“Com certeza! Vai servir de guia prático para os membros e futuros membros!” “Porque esclarece pontos que às vezes geram dúvidas. Ex: Incluir e integrar” “O material é útil. É a voz do que sempre quis que fosse escutado. São as necessidades e experiências do NAPNE” “Perfeitamente útil” “Completamente, é um material informativo”	“Sim. Para ser lido pelos professores e pelos diversos NAPNEs “Sim. São informações que eu preciso para ser um bom profissional”

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

Os avaliadores(as) demonstraram se sentir contemplados neste quesito, apontando que o material foi bem escrito, com uma linguagem clara e que em nenhum momento se sentiram ofendidos ou identificaram dentro da abordagem algum aspecto discriminatório. Além disso, pontuaram que as imagens e ilustrações foram apresentadas de forma adequada não causando nenhum tipo constrangimento ou desconforto. No Quadro 15 é possível observar as impressões dos avaliadores(as) quanto a aceitação do produto.

A mudança de ação motivada pelo produto é o quinto ponto avaliado no produto. Neste aspecto, os(as) avaliadores(as) foram provocados a priori, a refletirem sobre as mudanças de olhar, de ação ou de atitude a partir da leitura do material. Neste ponto, os participantes desta etapa da pesquisa, demonstraram se sentir motivados a compartilhar e divulgar o material destacando que o mesmo traz informações relevantes que podem levar a quem tem acesso a muitas reflexões.

Os participantes também responderam se o material sugeria que eles realizassem alguma mudança após a leitura. Respeitar as diferenças, conhecer mais sobre a Educação especial, andar de mãos dadas com o NAPNE e fortalecer suas ações, estudar mais sobre as deficiências e acreditar que é possível fazer a inclusão acontecer, foram as principais mudanças sugeridas pelo material de acordo com os(as) avaliadores(as). Todos os aspectos contemplados na avaliação quanto a mudança de ação motivada pelo produto encontra-se descritas no Quadro 16.

O formato do produto foi o sexto ponto do produto a ser avaliado. Todos os(as) avaliadores disseram ter gostado do formato do produto, destacando que ele tem uma boa estética e que foi apresentado de forma criativa. Ademais, aprovaram a paleta de cores e em sua maioria - com poucas exceções - também concordaram com o tipo e o tamanho das fontes e as imagens utilizadas no material.

Quadro 15 – Observações dos avaliadores quanto a Aceitação do produto

Você se sentiu irritado ou ofendido com a linguagem utilizada no material?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Em nenhum momento" "Não" "Eu me senti contemplada" "Não. A linguagem utilizada é bem clara, de fácil leitura" "Não" "Não. De forma alguma. Achei bem escrito e correto"	"Não" "Não" "Não" "Não" "Não"	"Não" "Não"
Você identificou algo no material que pode ser mal-visto ou se tornar alvo de represália? Comente.		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Não" "Não" "Não" "Não" "Não identifiquei nada nesse sentido" "Não" "Não"	"Não" "Não" "Não identifiquei, mas aprendi bastante" "Não" "Não"	"Não" "Não"
A abordagem utilizada no material é preconceituosa ou discriminatória?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Não" "Não" "Não" "Não" "Não. A abordagem está correta" "Não"	"Não" "Não" "Não. De forma alguma" "Não" "Não"	"Não" "Não"
As imagens e as ilustrações apresentadas no material causaram-lhe algum constrangimento ou desconforto?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Não" "Não" "Não" "Não" "Não. As imagens e as ilustrações estão adequadas" "Não" "Não"	"Não" "Não" "Absolutamente nenhum constrangimento" "Não" "Não"	"Não" "Não"

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

Quadro 16 – Observações dos avaliadores quanto a Mudança de Ação motivada pelo produto

Você se sente estimulado pelo material a mudar de olhar ou de atitude?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Sim" "Sim" "Percebo que o material tem muitas informações pode sim fazer as pessoas refletirem sobre a temática" "Sim" "Sim, é importante está construindo novos entendimentos e atitudes" "Sim" "Como sou da área, já tenho esse olhar para a inclusão"	"Sim" "Siiimmm" "Me sinto estimulado a divulgar esse material. Sinto a necessidade de que nossos gestores tenham acesso a esse material. Que outros NAPNE tenham acesso" "Sim" "Sim, pois além das informações da realidade local, destaca conhecimentos relevantes sobre cada necessidade especifica apresentada"	"Sim. Na intenção de compartilhar e incentivar sua leitura" "Sim. Causa reflexão e estimula a pensar na minha própria realidade de sala de aula"
A mensagem do material sugere que você realize algo ou alguma mudança? Qual?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Com certeza, andar de mãos dadas com o NAPNE e pesquisar mais sobre as deficiências" "Já sou da área da inclusão" "Sim. Respeitar as diferenças" "Sim, por trazer reflexões sobre a inclusão e atuação do NAPNE" "Sim, sugere para aquelas pessoas que ainda não iniciaram o trabalho com inclusão que é possível fazer" "Sim" "Não. Já realizo essas ações"	Sim..., mas não sou mais membro!" "Sim. Conhecer mais sobre educação especial. "Sim, me leva a várias reflexões. Inclusive de que fazemos muito, mas também esperamos muito. Devemos fazer tudo o que está ao nosso alcance sem esperar as condições ideais. Quando mostramos um trabalho, aquilo já é uma reivindicação. Embora a luta pelo que almejamos precisa ser paralela às nossas realizações" "Sim, fortalecer as ações desenvolvidas pelo NAPNE" "Sim. O material sugere a pesquisa, a busca por conhecimento como forma de	"Tornar gráfica as informações e atribuições institucionais" "Sim. Que auxilie o estudante desde ser visto e identificado como ser acompanhado e atendido"

	contribuir cada vez mais com o Núcleo”	
Você estaria disposto a contribuir para sua realização?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
“Sim, divulgando esse material entre os pais, colegas de trabalho e amigos” “Claro, às ordens!” “Sim” “Sim” “Sim” “Sim” “Se fosse o caso, estaria sim”	“Sim, sempre” “Sim” “Sempre “ “Sim” “Sim”	“Sim” “Sim”
Você recomendaria a alguma pessoa próxima que também realizasse o que está proposto no material junto com você?		
Avaliadores(as) técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
“Com certeza” “Sim” “Sim” “Sim, com certeza, não apenas para os membros do NAPNE e sim para todos dos servidores da instituição, afinal a inclusão depende de todos que fazer a educação” “Sim” “Sim” “Sim”	“Sim” “Sim” “Sim, eu recomendaria para minha esposa” “Sim” “Sim”	“Sim” “Sim. O material pode e deve ser utilizado não só pelos profissionais como até levado pra sala de aula e gerar discussão. Precisamos tirar todas as vendas e falar disso sem qualquer tabu”

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: trabalho de campo.

No que se refere à forma como o material foi estruturado, apenas uma avaliadora do grupo de Membros de NAPNEs sugeriu outra estrutura. A sugestão foi bem acolhida, embora o tempo não seja hábil para uma mudança tão substancial no produto (quadro 17).

Quadro 17 - Observações dos avaliadores quanto ao Formato do produto

Você gostou do formato do material ou tem preferência por outro?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Gostei do e-book, mas também impresso, apesar de pouco usarmos hoje, mas para deixar nos NAPNEs" "Gostei" "Sim, gostei" "Gostei do formato. Sem sugestão para outro" "Sim" "Formato correto" "Sim"	"Amei. Achei lindo, inclusive" "Gosto desse formato sim" 'Sim, gostei" "O material foi apresentado de maneira criativa e atrativa"	"Formato correto" "Sim, gostei das cores incisivas"
E as cores utilizadas, você gostou?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Gostei" "Gostei" "Sim" "Sim" "Sim, gostei" "Sim" Sim, bem contrastantes	"Das fotos não" "Sim" "Só as cores da imagem do que se repete em todas as partes que deveria ser um pouco mais fraca, pois as vezes ela entra em conflito com as cores das imagens do texto" "Sim" "Sim"	"Cartela de cores correto" "Sim"

E quanto as fontes, você gostou do tipo, do tamanho?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Também aprovadas" "Gostei" "Em alguns momentos pensando em acessibilidade a fonte precisa melhorar" "Fonte está boa" "Sim, as fontes estão num tamanho muito bom" "Sim" "Sim, sem serifa, ideal para pessoas com limitações visuais"	"Sim" "Perfeitas" "Gostei sim" "Sim" "Sim"	"Tudo certo" "Sim. Com exceção da figura 15. Acho que poderia aumentar a imagem"
Você gostou da forma como o texto foi estruturado?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Sim" "Gostei" "Sim" "Sim" "Sim" "Sim" "Sim"	"Muito" "Bastante" "Sim, pois segue uma linha lógica" "Sim" "Bem-organizado"	"Sugestão: Parte 1: Informações burocráticas, Parte 2: A natureza das NEE (texto com linguagem mais de cartilha); Parte 3: Experiências de São João e final: críticas e proposições" "Sim"
Você gostou das imagens?		
Avaliadores(as) Técnicos	Participantes da pesquisa	Membros de NAPNEs
"Sim, apenas se fosse possível padronizar o tamanho" "Gostei" "Sim" "Sim! só acrescentaria mais ilustrações que remetem a outras deficiências, porque o quebra-cabeça nos faz lembrar mais do Autismo" "Sim" "Sim"	"Das figuras!" "Sim" "Sim. Só me incomodou o tamanho da Figura 9 - Cartaz de divulgação do II Simpósio de Inclusão e Diversidade" "Adorei" "Sim"	"Apenas o uso do quebra-cabeça como imagem. Existe movimentos sociais de identidade da neurodiversidade que critica o uso. Seria o uso da metáfora que a pessoas NEE faltaria uma parte a ser preenchida. E do contrário não lhes falta parte, apenas não diferentes. "Sim"

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo.

Quadro 18 – Síntese das alterações propostas pelos avaliadores

Alterações/sugestões	Atendida	Justificativa
"Algumas imagens, se fosse possível padronizar o tamanho (penso que daria uma excelência ao trabalho)"	Parcialmente	Em razão da diferença dos formatos (fotos, tabelas, organogramas) das imagens não foi possível padronizá-las em sua totalidade.
"Sim. Embora o trabalho esteja bem construído e elaborado. Acredito que seria legal fazer uma etapa do trabalho com um esqueminha ou um tópico sobre os termos mais adequados versos termos em desuso. Seria um breve tópico com termos em desuso e os termos considerados mais adequados para as principais deficiências. Ou se for o caso, fazer uma indicação de leitura com link sobre isso"	Sim	No tópico 5.1 "Para Ler" do Produto Educacional, foi incluído um texto de Romeu Sassaki que versa sobre as terminologias recomendadas na era da inclusão.
"Deixar um canal de comunicação (e-mail e/ou link para um arquivo no drive em formato texto) para usuários de leitores de tela que porventura não consigam acessar com o seu leitor"	Parcialmente	O arquivo PDF do Produto Educacional, foi configurado para uso dos leitores de Tela.
"Não necessariamente uma palavra, mas o conceito de disfunção burocrática. Burocratização seria uma opção que não precisaria de um conhecimento teórico da área da administração, que nem sempre é acessível a todos"	Ainda não	A sugestão foi acolhida, porém só será alterada no terceiro ajuste do produto, após a apresentação e à banca examinadora.
"Só as cores da imagem do que se repete em todas as partes que deveria ser um pouco mais fraca, pois as vezes ela entra em conflito com as cores das imagens do texto"	Sim	A marca d´água de todas as páginas tiveram suas cores clareadas.
"Sim. Com exceção da figura 15. Acho que poderia aumentar a imagem"	Sim	Conforme sugestão, a figura foi, dentro das possibilidades, ampliada.
"Sugestão: Parte 1: Informações burocráticas, Parte 2: A natureza das NEE (texto com linguagem mais de cartilha); Parte 3:	Não	A sugestão foi bastante assertiva e acolhida de muito bom grado pelas autoras, todavia o tempo não foi hábil para fazer uma mudança de caráter tão substancial no produto.

Experiências de São João e final: críticas e proposições”		
“Sim! só acrescentaria mais ilustrações que remetem a outras deficiências, porque o quebra-cabeça nos faz lembrar mais do Autismo”	Não	Embora reconheça-se que a presença de figuras e ilustrações no material seja uma excelente sugestão, infelizmente não foi possível acrescentá-las, tendo em vista a extensão do produto e a limitação do tempo.
“Apenas o uso do quebra-cabeça como imagem. Existe movimentos sociais de identidade da neurodiversidade que critica o uso. Seria o uso da metáfora que a pessoas NEE faltaria uma parte a ser preenchida. E do contrário não lhes falta parte, apenas não diferentes”	Sim	Acatou-se por completo a sugestão. A imagem foi modificada na capa e na parte interior do material.
“Sim. Só me incomodou o tamanho da Figura 9 - Cartaz de divulgação do II Simpósio de Inclusão e Diversidade”	Não	Infelizmente por uma questão gráfica de diagramação, não foi possível ampliá-la. Mas sugere-se que o(a) leitor(a) utilize o recurso “Zoom +” dos programas e aplicativos para ter uma melhor experiência visual.
“A figura 15, 17 está com visualização ruim”	Sim	Dentro do possível, as figuras 15 e 17 foram ampliadas.
“Amei o caderno. Apenas como sugestão, na construção da sala do NAPNE, um quadro com o sinal em Libras do NAPNE e na entrada do *Campus* (se não tiver ainda, a acessibilidade da Planta do Prédio do *Campus*, em braile)”	Sim	Esta observação/sugestão será levada em consideração quando da criação da Sala do NAPNE e da ampliação do projeto de acessibilidade do *Campus*.
“Só acrescentaria mais ilustrações que remetem a outras deficiências, porque o quebra-cabeça nos faz lembrar mais do Autismo e o material de grande relevância para a inclusão de todas as deficiências”	Sim	Retirou-se as imagens do quebra-cabeças e acrescentou-se uma que ilustra melhor a diversidade das NEE abordadas no material.
“Sim, precisa completar algumas poucas informações. Por exemplo: acesso, permanência, PARTICIPAÇÃO e aprendizagem, texto da LBI”	Sim	Os termos participação e aprendizagem foram incluídos no texto conforme sugestão legalmente respaldada do avaliador.

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: trabalho de campo.

As alterações, acréscimos e supressões sugeridas pelos(as) avaliadores(as) na sessão de sugestões e críticas do Guia de perguntas - as quais foram consideradas na etapa de reformulação do produto - encontram-se descritas no Quadro 18.

Todas as sugestões dos(as) avaliadores(as) foram bem acolhidos, entretanto, em alguns casos, por questão técnicas e de tempo, não foi possível atendê-las. Em trabalhos futuros, certamente estas observações serão levadas em consideração, tendo em vista a pertinência e a validade para as temáticas que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência ou outras necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões postas neste livro, o qual discutiu acerca dos saberes construídos pelos docentes e TAEs do IFPI do *Campus* São João do Piauí a partir de suas experiências no NAPNE, sinalizam para a necessidade de se refletir a respeito de vários aspectos que envolvem a inclusão de estudantes com NEE no âmbito do Instituto Federal de Educação do Piauí.

Frente a isto, destaca-se a priori, a fragilidade da formação – em termos de inclusão - dos servidores que atuam no NAPNE. Nenhum deles possui graduação ou pós-graduação (*latu* ou *stricto sensu*) na área da Inclusão ou da Educação Especial. Neste sentido, o cenário encontrado nesta pesquisa acena para a urgência da implantação de uma política nacional de formação para a inclusão que permeie todos os níveis, etapas e modalidades de educação, bem como a necessidade de um programa de qualificação local (IFPI) que venha possibilitar a construção de uma cultura institucional para a inclusão.

Pensar a inclusão no âmbito do IFPI para além da promoção do acesso, é a segunda reflexão para qual este estudo aponta. Neste sentido, se faz necessário ações que auxiliem na mitigação ou eliminação de barreiras – atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação, tecnológicas, nos transportes – na mobilização de esforços humanos coletivos para que as ações em favor da inclusão possam ser mais efetivas e promovam não só o ingresso, mas especialmente a participação e a aprendizagem dos estudantes público do NAPNE e na superação de estigmas que rotulam os estudantes como seres muito especiais que precisam de um ensino e de métodos estratosféricos que só seres igualmente especiais podem promover.

Os dados produzidos neste estudo também revelaram a

possibilidade de construção e de apropriação de saberes e conhecimentos por parte dos servidores participantes da pesquisa ao atuarem no NAPNE. Mudanças de atitudes e de perspectivas foram relatadas durantes as entrevistas. A aprendizagem de conceitos próprios do campo de estudo específico da inclusão e a compreensão de temas relativos às NEE dos estudantes também foram mencionados pelos participantes em suas falas. Estes dados levam a constatação de que o NAPNE se configura como um espaço de construção de saberes, de conhecimentos, de posturas e convicções que favorecem o desenvolvimento da perspectiva inclusiva dentro do *Campus*.

Contudo também se registra as numerosas e consideráveis dificuldades vivenciadas pela equipe multiprofissional do NAPNE. Falta de estrutura física, de recursos pedagógicos, de equipamentos, de uma política de formação institucional, ausência de professor de Educação Especial, de articulação entre os NAPNEs e a Reitoria e a morosidade na contratação de profissionais especializados, foram apontadas pelos membros como aspectos que impedem ou dificultam o trabalho realizado pelo Núcleo. Estes impasses, são um aceno para a necessidade urgente de uma mudança substancial de postura frente a inclusão de estudantes com NEE no âmbito do IFPI.

Postas estas considerações, destaca-se ainda a relevância deste trabalho em termos teóricos e práticos, os quais podem ser evidenciados a partir da produção e avaliação do Caderno Inclusivo: Memórias das experiências em inclusão do IFPI *Campus* Sã João do Piauí, o qual abordou:

a) acerca de aspectos relativos à origem da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica envolvendo a criação dos NAPNEs;

b) da estrutura e do funcionamento do NAPNE no

Instituto Federal do Piauí (IFPI);

c) das memórias e da caracterização das NEE dos estudantes acompanhados pelo NAPNE do IFPI *Campus* São João do Piauí;

d) das proposições e das estratégias geradas a partir das dificuldades enfrentadas pelos membros ao atuarem no Núcleo, além de;

e) trazer dicas de leituras, filmes, *podcasts*, canais do *Instagram* e de instrumentos normativos que discorrem sobre a inclusão escolar e seus correlatos.

No que se refere as suas limitações, sublinha-se a pouca participação de profissionais docentes na pesquisa. A presença de professores(as) poderia, acredita-se, impactar, especialmente em termos de contribuições, nos resultados deste estudo, tendo em vista que sua prática profissional se dá cotidianamente no contexto da sala de aula junto aos estudantes.

Em razão disto, sugere-se para o futuro, pesquisas que verifiquem a ausência ou a pouca adesão por parte dos professores(as) junto ao Núcleo de Necessidades Educacionais Específicas do *Campus* São João do Piauí, bem como nos demais *Campi*, buscando identificar a ocorrência ou não do mesmo fenômeno. Ressalta-se também a relevância de estudos que contemplem um maior número de NAPNEs no IFPI, ampliando as investigações e aproximando a comunidade científica da realidade de outros Núcleos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

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

BESSEMER, S.P; TREFFINGER, D.J. "Analysis of creative products: review and synthesis". **The Journal of Creative Behavior**, vol. 15, n. 3, 1981.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

BORGES, R. L. **Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades Específicas**: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. Brasil (Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Morrinhos: IFGoiano, 2019.

BRASIL. **Anais do Seminário Nacional do Programa TEC NEP - 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Documento-Base da Ação TEC NEP – Tecnologia,**

Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Lei de n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

BRASIL. **Portaria n. 29, de 25 de fevereiro de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

CAPES. “Documento de área 2013”. **Portal CAPES** [2013]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo por artigo. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. "A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil – 2000 – 2014". **Anais do III Colóquio Nacional**. Natal: IFRN, 2019.

FERREIRA, W. "Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?" **Inclusão - Revista da Educação Especial**, n. 40, 2005.

FERREIRA. J. M.; DELCHICHI C.; SILVA, L. C. **Curso básico**: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: Editora da UFU, 2012.

FONTE, S. S. D. "Formação no e para o trabalho". **Educação Profissional e Tecnologia em Revista**, col. 2, n. 2, 2018.

FORNEL, I. C. F.; ROSA, R. "A necessidade da formação de professores para atuar na educação inclusiva". **Revista Iniciação e Formação Docente**, vol. 7, n. 3, 2020.

FREIRE, P. "Política e educação". **Ensaios**, vol. 23, 2001.

FRANZOI, N. L.; FISCHER, M. C. B. "O proeja e seus sujeitos, profissão e saberes da experiência de trabalho". **Debates em Educação**, vol. 12, 2020.

GARCIA, S. R. O. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". *In*: PERTILLE, J. P. (org.). **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2000.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas

contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GLAT, R. "Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva". **Anais do Congresso INES: 150 anos no Cenário da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. "Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva". *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.

GONÇALVES, L. F.; AZEREDO, M. R. "TECNEP interface entre educação profissional e tecnológica e educação especial". **Anais do II Fórum Internacional de Educação**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2016.

GUIMARÃES, L. C. C. V. **O professor de educação especial nos institutos federais** (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). São Carlos: UFCar, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 2022. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimativa**: Piauí. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 12/04/2026.

IFES- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Regulamento geral do programa de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional**. Espírito Santo: IFES, 2018. Disponível em:

<www.ifes.edu.br>. Acesso em: 12/05/2026.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução n. 004, de 18 de junho de 2013**. Teresina: IFPI, 2013. Disponível em: <www.ifpi.edu.br>. Acesso em: 12/05/2026.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução n. 35, de 10 de junho de 2014**. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: <www.ifpi.edu.br>. Acesso em: 12/05/2026.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução n. 45, de 22 de outubro de 2013**. Teresina: IFPI, 2013. Disponível em: <www.ifpi.edu.br>. Acesso em: 12/05/2026.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. "O Instituto Federal do Piauí é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multi*Campi* e descentralizada". **Portal Eletrônico do Instituto Federal do Piauí** [2020]. Disponível em: <www.ifpi.edu.br>. Acesso em: 12/05/2026.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. *Campi*nas: Editores Associados,1992.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. *Campi*nas: Editora Autores Associados, 2012.

KAPLÚN, G. "Material educativo: a experiência de aprendizado". **Comunicação e Educação**, n. 27, 2003.

KLIEMANN, M. P. "A educação inclusiva: saberes em construção". **Travessias**, vol. 11, n. 3, 2018.

KUENZER, A. Z. (org.). **Educação Profissional**: Tendências e

desafios. Curitiba: Editora Popular, 1999.

LEITE, P. S. C. "Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos". **ResearchGate** [2018]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 15/04/2026.

LIBÂNEO, J. C. "Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental". *In*: GATTI, G. A. *et al*. (orgs.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. "Capacitismo: Entre a designação e a significação da pessoa com deficiência". **Trama**, vol. 17, n. 40, 2021.

MARTINS JÚNIOR, M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

MENDES, E. G. "Breve histórico da educação especial no Brasil". **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, 2010.

MENDES, E. G. "Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar". *In*: MANZINI, E. J. (org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MENDES, K. A. M. O. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros** (Tese de

Doutorado em Educação). Goiânia: UFG, 2017.

MENEZES, M. A. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular** (Tese de Doutorado em Educação-Currículo). São Paulo: PUCSP, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NASCIMENTO, A. B. **Políticas de formação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]** (Dissertação de Mestrado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2006.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. "A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP". *In*: NASCIMENTO, F. C. *et al*. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. "Os saberes docentes identificados na produção acadêmica no exercício da educação inclusiva". **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 14, n. 2, 2019.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. “Saberes conceituais necessários aos professores para a educação inclusiva”. **Revista Cocar**, vol. 11 n. 22, 2017.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. “Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas”. **Revista Educação Especial**, vol. 30, n. 59, 2017.

PETERSON, P. J. “Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 12, n. 1, 2006.

políticas e resultados de pesquisas”. **Academia.edu** [2010]. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 11/05/2026.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Editora da Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Editora da IFPR, 2014.

RESENDE, F. G.; ÁVILA, B. T. “Inclusão escolar e deficiência metal: um estudo de caso em uma escola municipal de Lavras – Minas Gerais”. **Psicologia .pt** [2010]. Disponível em: <www.psicologo.pt>. Acesso em: 12/05/2026.

RODRIGUES, J. M. **Formação de professores da Educação profissional e tecnológica**: a inclusão de pessoas com deficiência (Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).

Santa Maria: UFSM, 2022.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, M. **"**Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente". *In*: CAPELLINI, L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC, 2008.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de educação tecnológica (Tese de Doutorado em Educação). Marília: Unesp, 2011.

ROSOLEM, R. D. D. L.; VICENTINI, C. J. "Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica". **Revista Transmutare**, vol. 5, 2020.

SALTON, B. P.; AGNOL, A.; TURCATTI, A. **Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais**. Porto Alegre: IFRS, 2017.

SASSAKI, R. K. "Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação". **Revista Nacional de Reabilitação**, vol. 12, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SAVIANI, D. "Os saberes implicados na formação do educador". *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

SAVIANI, D. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Editora Penso, 2000.

SHULMAN, L. “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”. **Cadernos CENPEC**, vol. 4, n. 2, 2014.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. “Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação”. **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020.

STAINBACK S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G. “Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado.: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THERRIEN, J. “Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea”. **Revista de Educação**, vol. 9, n. 1, 2006.

THERRIEN, S. M.; MENEZES, E. A. O.; THERRIEN, J. “A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes”. **Educação Em Foco**, vol. 18, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Genebra, UNESCO 1994.

Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 12/05/2026.

VIEIRA, S. C. A. "A educação profissional e tecnológica como fator de desenvolvimento e inclusão social". **Anais do Seminário Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: Programa TEC/ NEP**. Brasília: MEC, 2006.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. N. "Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 95, n. 239, 2014.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. "O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas". **Educação e Pesquisa**, vol. 47, 2021.

SOBRE A AUTORA

SOBRE A AUTORA



Rute Glésia Lima Nolêto

Docente do Instituto Federal do Piauí (IFPI), *Campus* Floriano. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e do Colegiado dos cursos de Ciências Biológicas e de Matemática. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Programus (ISEPRO). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), *Campus* Parnaíba. Atuou como professora da Educação Infantil de 2014 a 2017, quando ligada ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos (MA).

E-mail para contato: rute.noleto@ifpi.edu.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2026

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2026