

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ROSEANNE BRUNA DOS SANTOS ARAÚJO

NAPNE E FAMÍLIA NA GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: Tessituras na
Educação Profissional e Tecnológica

Parnaíba/PI

2025

ROSEANNE BRUNA DOS SANTOS ARAÚJO

**NAPNE E FAMÍLIA NA GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: Tessituras na
Educação Profissional e Tecnológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT

Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT

Orientadora: Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva

Parnaíba/PI

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Araújo, Roseanne Bruna dos Santos
A663n NAPNE e família na garantia dos direitos de
aprendizagem às pessoas com necessidades educacionais
específicas: tessituras na educação profissional
tecnológica / Roseanne Bruna dos Santos Araújo. – 2025.

135 p. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí, Campus Parnaíba, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Direitos de aprendizagem. 3. Educação Profissional e
Tecnológica. I. Título.

CDD 371.9

ROSEANNE BRUNA DOS SANTOS ARAÚJO

**NAPNE E FAMÍLIA NA GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: Tessituras na
Educação Profissional e Tecnológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT

Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT.

Aprovado em 15 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva

Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Orientadora

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel

Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Prof. Dr. Francélio Ângelo de Oliveira

Instituto Federal do Ceará (IFCE)

ROSEANNE BRUNA DOS SANTOS ARAÚJO

**NAPNE E FAMÍLIA NA GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: Tessituras na
Educação Profissional e Tecnológica**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino.

Linha de Pesquisa: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT

Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT.

Aprovado em 15 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Orientadora

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Prof. Dr. Francélio Ângelo de Oliveira
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

AGRADECIMENTOS

Nas linhas que costuram este estudo, muito mais do que palavras e dados, estão entrelaçados afetos, encontros, silêncios e escutas que fizeram desta travessia um processo vivo e profundamente humano. Cada fio que aqui se entrelaça carrega histórias, gestos e presenças que resistem ao tempo e tecem o sentido de caminhar com o outro.

A Deus, meu sustento e inspiração, agradeço por me conduzir com luz, mesmo nos momentos mais nublados.

À minha família, fonte de amor e força. Aos meus irmãos Caio César e João Antônio, companheiros de tantas jornadas, que caminham comigo lado a lado; aos tios e tias, que sempre torceram por mim; e, em especial, à minha mãe Rosa Maria, mulher de mãos firmes e coração doce, que bordou em minha existência a coragem de persistir e a beleza do cuidado. Ao meu pai, Francisco Cezar (in memoriam), cuja inteligência admirável segue me inspirando.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), do Instituto Federal do Piauí – campus Parnaíba, sou grata pela oportunidade de construir uma formação comprometida com a transformação social por meio da Educação.

À minha orientadora, Prof. Dra. Joselma Silva, que caminhou ao meu lado com sensibilidade, sabedoria e um olhar atento às nuances deste trabalho. Obrigada por acreditar na potência desta pesquisa.

Aos professores e professoras do PROEPT, que ampliaram meus horizontes e contribuíram com saberes que permanecerão em mim como sementes de futuros possíveis.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Emanoela Moreira Maciel e pelo Prof. Dr. Francélio Ângelo de Oliveira, minha sincera gratidão pela escuta atenta, pelas contribuições generosas e pela sensibilidade com que se dispuseram a acompanhar esta pesquisa desde a qualificação do projeto até a defesa da dissertação e do Produto Educacional. Suas palavras ajudaram a bordar com mais precisão e profundidade cada linha deste trabalho.

Aos colegas de turma e amigos de caminhada, que estiveram comigo nos diálogos, nos desafios e nas partilhas cotidianas. Em especial, agradeço a: James Elemieverson, Laise Nunes, Liliana Barros, Liliane Pereira, Mateus Ribeiro, Meirian

Castro, Rafael Martins, Rômulo Plácido, pela amizade, respeito e incentivo ao longo de toda a jornada.

Aos participantes da pesquisa, docentes, familiares e membros da equipe do NAPNE, meu sincero agradecimento pela confiança, pelas palavras compartilhadas e pela contribuição inestimável à construção deste estudo.

Aos professores, por partilharem suas vivências, inquietações e esperanças, lançando luz sobre os caminhos possíveis da inclusão.

Às famílias, que abriram as portas de suas histórias e deixaram entrever afetos, lutas e sonhos. Cada gesto, cada fala, foi como ponto bordado à mão, delicado e profundo. Que suas vozes ecoem e inspirem caminhos mais humanos e acessíveis.

À equipe do NAPNE IFPI *campus* Piripiri, que não apenas acolheu esta pesquisa, mas a viveu junto comigo com generosidade, compromisso e escuta sensível. Obrigada por partilharem saberes tecidos no cotidiano, por abrirem caminhos de reflexão e por manterem viva a esperança de uma Educação verdadeiramente inclusiva. Suas práticas, feitas de cuidado e resistência, foram fios fundamentais na tessitura desta obra. Que continuem sendo faróis onde muitos ainda veem escuridão.

Às amigas de trabalho do IFPI *campus* Piripiri, Amanda Princy e Leidiana Lima, pela parceria e apoio generoso nos bastidores da rotina. E a Sandra Cunha, por ser presença, colo e coragem nos dias que exigiram mais do que eu imaginava ter. Com vocês, os dias ficam mais leves e os sonhos, mais possíveis.

À Aline Silva, com quem compartilhei importantes passos no IFCE, minha gratidão pelas trocas sensíveis, pelas conversas que acolheram e impulsionaram, e por tudo o que ficou como lembrança boa de um tempo construído com afeto e respeito.

Aos amigos de uma vida, que permanecem comigo em cada estação, obrigada por serem porto e vento.

A todas as pessoas que me ofereceram palavras, tempo, silêncio, incentivo ou acolhimento ao longo do caminho, deixo meu sincero agradecimento.

A cada pessoa que faz da inclusão uma escolha diária de amor, luta e humanidade, esta travessia também é sua.

Que esta pesquisa não se encerre em si mesma, mas siga como linha solta em outras mãos, capaz de costurar novos sentidos, ampliar escutas e bordar, com delicadeza e coragem, caminhos de resiliência e esperança.

RESUMO

O estudo é desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Parnaíba, na área Ensino. Insere-se na linha de pesquisa 2: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, no macroprojeto 5, Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o presente estudo tem como tema “Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica”, reside, nesse sentido, a necessidade de uma temática que possa contemplar a inclusão escolar articulada com a participação da família, considerando a relevância dessa relação no processo de desenvolvimento do (a) aluno (a). Logo, defendendo que a permanência e o êxito, além do acesso são de responsabilidade da Instituição escolar e familiar. Nesta direção, a questão que norteia a pesquisa se constitui: como o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) pode contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos (as) com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no IFPI, considerando o contexto familiar? Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo é analisar como o NAPNE pode contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem de alunos (as) com necessidades educacionais específicas no IFPI, considerando o contexto familiar. Como aporte teórico destaca-se os seguintes autores: Carvalho (2005), Freire (2003), Mantoan (2011), Mazzotta (2011) e Jungles (2022). A pesquisa é de cunho qualitativo do tipo Pesquisa-ação Colaborativa (Thiollent, 2011; Silva, 2022) com geração de dados a partir de entrevistas e encontros reflexivos em rodas de conversas, utilizando-se da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) em Moraes e Galiazzi (2020). Os achados da pesquisa indicam que o NAPNE representa uma instância estratégica na mediação das práticas inclusivas, promovendo ações de escuta, apoio pedagógico e articulação institucional. Docentes e equipe do Núcleo reconhecem seu potencial. A análise documental revelou iniciativas relevantes, mas também lacunas na sistematização e continuidade das ações. A roda de conversa com familiares evidenciou a necessidade de maior envolvimento das famílias e de práticas escolares mais abertas ao diálogo. Como produto educacional, foi desenvolvida uma aplicação web (site do NAPNE), com o objetivo de fortalecer a comunicação entre escola e família, divulgar ações do núcleo, oferecer orientações acessíveis sobre inclusão e apoiar o acompanhamento dos(as) estudantes com NEE. Conclui-se que a construção de uma cultura inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica exige o fortalecimento de políticas institucionais, formação docente continuada, atuação integrada dos setores escolares e valorização da participação familiar como elemento essencial no processo educativo. O Produto Educacional configura-se como ferramenta mediadora entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, contribuindo para o enraizamento de práticas inclusivas e a efetivação dos direitos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; direitos de aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The study is conducted within the scope of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education in a National Network (PROFEPT), at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI), Parnaíba campus, in the Teaching area. It falls under research line 2: Organizations and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, within the macroproject 5: Organization of the integrated curriculum in Professional and Technological Education. Thus, the present study has as its theme "Inclusion in Professional and Technological Education," hence the need for a topic that can address school inclusion articulated with family participation, considering the relevance of this relationship in the development process of the student. Thus, arguing that the permanence and success, in addition to access, are the responsibility of both the educational institution and the family. In this direction, the question that guides the research is: how can the Center for Support for People with Specific Needs (NAPNE) contribute to ensuring the learning rights of students with Specific Educational Needs (SEN) at IFPI, considering the family context? In this sense, the general objective of this study is to analyze how the NAPNE can contribute to ensuring the learning rights of students with specific educational needs at IFPI, considering the family context. As theoretical support, the following authors are highlighted: Carvalho (2005), Freire (2003), Mantoan (2011), Mazzotta (2011), and Jungles (2022). The research is qualitative in nature, specifically Collaborative Action Research (Thiollent, 2011; Silva, 2022), with data generated from interviews and reflective meetings in discussion circles, using the technique of Discursive Textual Analysis (DTA) as per Moraes and Galiazzi (2020). The research findings indicate that the NAPNE represents a strategic instance in mediating inclusive practices, promoting actions of listening, pedagogical support, and institutional articulation. Teachers and the core team recognize its potential. The document analysis revealed relevant initiatives, but also gaps in the systematization and continuity of actions. The roundtable discussion with families highlighted the need for greater family involvement and more dialogue-oriented school practices. As an educational product, a web application (NAPNE website) was developed with the aim of strengthening communication between school and family, disseminating the core's actions, providing accessible guidance on inclusion, and supporting the monitoring of students with special educational needs (SEN). It is concluded that the construction of an inclusive culture within the scope of Professional and Technological Education requires the strengthening of institutional policies, continuous teacher training, integrated action of school sectors, and the appreciation of family participation as an essential element in the educational process. The educational product serves as a mediating tool among the different members of the school community, contributing to the rooting of inclusive practices and the realization of learning rights.

Keywords: inclusive education; learning rights; vocational and technological education.

DIAGRAMAS

Diagrama 01	Estrutura da Educação Profissional e Tecnológica.....	26
Diagrama 02	Competências do NAPNE.....	28
Diagrama 02	Estratégias para o Fortalecimento da PNEEPEI: Os Quatro Eixos.....	41

FIGURAS

Figura 01	Processo de delimitação do tema.....	20
Figura 02	Marcos Históricos Educação Inclusiva.....	25
Figura 03	Estrutura Administrativa do NAPNE.....	27
Figura 04	Evolução dos Paradigmas.....	31
Figura 05	Desenho Metodológico da Pesquisa.....	53
Figura 06	Município de Piripiri.....	55
Figura 07	Campus Piripiri.....	56
Figura 08	Ambientação da Roda de Conversa.....	61
Figura 09	Encontros Reflexivos.....	62
Figura 10	Ciclo da Análise Textual Discursiva.....	63
Figura 11	Aplicação, Relevância e Avaliação – Equipe Multidisciplinar.....	69
Figura 12	Aplicação, Relevância e Avaliação – Família.....	70
Figura 13	Tela Inicial Site NAPNE.....	71
Figura 14	Apresentação NAPNE.....	71
Figura 15	Competências NAPNE.....	72
Figura 16	Conteúdos Destaque NAPNE.....	73
Figura 17	Ações Permanentes NAPNE.....	73
Figura 18	Últimas Notícias NAPNE.....	74
Figura 19	Materiais de Apoio NAPNE.....	74
Figura 20	Produções Científicas NAPNE.....	75
Figura 21	Equipe NAPNE.....	75
Figura 22	Metas Eixo IV - Formação.....	90
Figura 23	Agrupamento das Entrevistas com os Docentes.....	96
Figura 24	Definição das Unidades de Significado.....	98
Figura 25	Agrupamento das Entrevistas com a Equipe do NAPNE.....	115
Figura 26	Nuvem de Palavras a partir das Vozes da Equipe Multidisciplinar....	116
Figura 27	Roda de Conversa NAPNE e Família.....	118

GRÁFICOS

Gráfico 01	Professores Regentes com Formação Continuada em Educação Especial.....	89
Gráfico 02	Fatores Necessários para a Inclusão de Estudantes com NEE na EPT.....	95

QUADROS

Quadro 01	Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura	54
Quadro 02	Formação das Unidades de Sentido	86
Quadro 03	Motivação para Participar do NAPNE	98
Quadro 04	Contribuição do NAPNE para Aprendizagem	100
Quadro 05	Dificuldades para Inclusão/Facilidades	102
Quadro 06	Principais Desafios	106
Quadro 07	Impacto das Ações do NAPNE	107
Quadro 08	Necessidades de Aprimoramento	109
Quadro 09	Participação Familiar	112

TABELAS

Tabela 01	Cursos ofertados pelo IFPI <i>campus</i> Piripiri.....	56
Tabela 02	Estudantes com Deficiências/Necessidades Específicas – Campus Piripiri.....	59
Tabela 03	Geração de dados de acordo com os objetivos propostos.....	60
Tabela 04	Fragmentação e Identificação das Unidades de Sentido.....	79
Tabela 05	Agrupamento das Unidades de Sentido – Categorias Emergentes..	81
Tabela 06	Captura do Novo Emergente.....	82

ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIA – Base Institucional Acadêmica do Instituto Federal do Piauí

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EI – Educação Inclusiva

IF – Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica

IFPI – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí

IRM – Instituto Rodrigo Mendes

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

NAPNE – Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

MEC – Ministério da Educação

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PcD – Pessoa com Deficiência

PE – Produto Educacional

PEI – Plano Educacional Individualizado

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PNEEPEI – Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

RSL – Revisão Sistemática da Literatura

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TAEs – Técnico-Administrativos em Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEC NEP – Política de Inclusão do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: contextualização E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM.....	24
2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT: um arcabouço geral	24
2.2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: o processo de construção de um novo paradigma.....	30
2.3. DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: um processo educativo permanente.....	37
2.4. PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: quais implicações?.....	44
2.5. TECNOLOGIAS DIGITAIS: ferramentas de inclusão na EPT.....	48
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM E PERCURSO DO ESTUDO.....	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO.....	51
3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	55
3.3 TÉCNICA DE GERAÇÃO DE DADOS	59
3.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS	62
3.5 PRINCÍPIOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	64
3.5.1 Riscos e benefícios da pesquisa.....	64
4. CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS: O SITE DO NAPNE COMO PRODUTO EDUCACIONAL INCLUSIVO.....	68
4.1. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	76
5. REVELANDO CAMINHOS: UMA JORNADA PELA ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS OBTIDOS.....	78
5.1. DESVENDANDO OS PLANOS DE AÇÃO: Uma Análise Estratégica....	78
5.1.1. Unitarização: fragmentação e Identificação de Unidades de Sentido.....	79
5.1.2. Categorização: agrupamento de unidades de sentido.....	80
5.1.3. Captura do Novo Emergente: reflexão e Interpretação.....	82

5.2. EXPLORANDO NARRATIVAS: vozes docentes.....	85
5.3. PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES: a voz da equipe do NAPNE.....	97
5.4. VOZES DA FAMÍLIA: reflexões e percepções na roda de conversa.....	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
Apêndice A – Entrevista semiestruturada para professores participantes da pesquisa.....	131
Apêndice B – Entrevista semiestruturada para a equipe Multidisciplinar do NAPNE	132
Apêndice C – Roteiro para Roda de Conversa com as Famílias	133
Apêndice D – Avaliação Produto Educacional.....	134

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

As políticas públicas inclusivas para o público-alvo da Educação Especial são resultantes de debates historicamente marcados pela busca do direito à Educação de qualidade, bem como a equiparação de oportunidades. Muito se tem avançado e as conquistas são visíveis, contudo, não encerram os debates, pois ainda há muito para que se possa de fato efetivar uma escola inclusiva.

Segundo Mazzotta (2011) a política educacional brasileira com práticas inclusivas, se deu no final dos anos 1950 e início da década de 1960 com um campo de atuação específico e paralelo ao ensino regular. Vale ressaltar que as práticas iniciais que se propuseram educativas eram de cunho meramente assistencialista, dessa forma, a Educação que deveria incluir acabava no viés oposto, uma vez que não promovia a inclusão dos(as) educandos(as) na sociedade.

Foi na década de 1990 que o Brasil, num cenário mundial de movimentos a favor da inclusão, passou a adotar diretrizes que visassem a garantia de direitos das Pessoas com Deficiência (PcD). A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco histórico para a Educação Inclusiva, pois preconizava que a Educação deveria ser acessível a todos, com deficiência ou não, proporcionando que os sistemas de ensino fossem revistos para a adoção de práticas inclusivas, independente de condições físicas, sociais, intelectuais, ou quaisquer outras que por algum motivo gerassem exclusão, ou seja,

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Brasil, 1994, p. 3)

Enfatizamos que uma escola inclusiva precisa oportunizar condições de acesso, permanência e êxito, pois segundo Carvalho (2005), o conceito de escola inclusiva pressupõe uma nova forma de entendimento das propostas educativas, baseadas na mudança de atitudes frente as diferenças individuais, uma vez que o ser humano está num constante e transformador processo ao longo da vida.

Nesse intuito, falar em Educação Inclusiva envolve uma reconstrução das escolas como um todo, garantindo assim que todos os (as) educandos (as) tenham acesso as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, de acordo com as peculiaridades inerentes a todo e qualquer indivíduo. Mittler endossa que

(2003) é preciso garantir o acesso e a participação de todos em todas as possibilidades de oportunidades que a escola pode oferecer impedindo assim, a segregação e o isolamento.

Fundamentando-se no princípio básico de ensino público, laico, gratuito e de qualidade, bem como Educação Profissional e Tecnológica, foi instituída pela Lei 11.892/2008 a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio Integrado, Concomitante, Subsequente, Cursos Superiores de Tecnologia e Licenciaturas.

Os IF's dispõem de uma política de inclusão e diversidade, que tem como suporte dois núcleos: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), ambos tratam das questões de inclusão dos(as) alunos(as), não apenas com deficiência ou necessidades específicas, mas todos aqueles que estão à margem da sociedade historicamente como os povos tradicionais indígenas, quilombolas e afro-brasileiros. Os Núcleos são regulamentados por resoluções de cada instituição de ensino.

Os NAPNE's foram institucionalizados a partir da Política de Inclusão do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP, implantado na Rede Federal no ano de 2000 pela Secretaria de Educação Tecnológica e pela extinta Secretaria de Educação Especial, ambas do Ministério da Educação – MEC, objetivando, segundo Anjos (2006), o ingresso e a permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho por meio das escolas profissionalizantes da rede federal.

Nesse sentido, intencionamos direcionar este estudo também para o contexto familiar, uma vez que no universo das relações sociais do indivíduo, a família se configura como primeira instância formadora de maneira única e peculiar. Acreditando assim, que a permanência e o êxito, além do acesso são de responsabilidade da Instituição escolar e familiar.

É partindo desse entendimento, no âmbito dos direitos de aprendizagem, que destacamos a presente pesquisa situada na área do Ensino, e na linha “Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, que versa sobre os processos de concepção e organização de espaços pedagógicos na EPT, tendo como foco estratégias transversais e interdisciplinares, que promovam formação integral e significativa do(a) estudante, fundamentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e

não formais (IFES, 2018). Está inserida no macroprojeto 5 “Organização do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”. Em relação a linha de pesquisa o estudo se propõe a analisar qual a contribuição do NAPNE para a garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos (as) com Necessidades Educacionais Específicas – NEE, considerando o contexto familiar.

Dessa forma, discorreremos cinco categorias teóricas, a saber: (1) *Educação Inclusiva na EPT*: um arcabouço geral, discorrendo sobre os marcos históricos da Educação Inclusiva, estrutura da EPT e a política de inclusão e diversidades dos IF's que tem o NAPNE como núcleo; (2) *Da Exclusão à Inclusão: o processo de construção de um novo paradigma*, na qual apresentamos uma discussão teórica acerca da construção do paradigma inclusivo; (3) *Direitos de Aprendizagem da Pessoa com Deficiência: um processo educativo permanente* defendendo o direito à aprendizagem na Educação Inclusiva como um processo contínuo; (4) *Papel da Família na Educação Inclusiva: quais implicações?* Trazendo uma breve discussão sobre o papel da família na Educação Inclusiva, haja que ela e a escola se constituem enquanto instituições basilares para o desenvolvimento dos processos educativos e de cidadania; e (5) *Tecnologias digitais: ferramentas de inclusão na EPT* em que refletimos sobre a utilização de tecnologias como um elemento a mais para a Educação Inclusiva, proporcionando assim um ensino mais acessível, inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho.

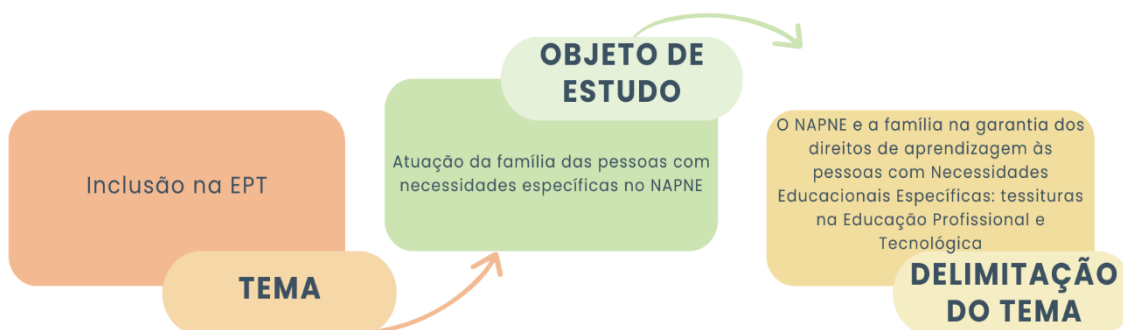
Assim, levando em consideração todos os caminhos metodológicos para a consecução dos objetivos propostos, intencionamos com o presente estudo divulgar as ações desenvolvidas pelo NAPNE e sua relevância para a comunidade acadêmica, colaborando assim para a promoção de ações concretas e significativas para tentar desconstruir e romper com práticas excludentes, por meio de ações conscientes e conscientizadoras, esperando nesse sentido, contribuir para o acesso e permanência e êxito da pessoa do NEE na EPT, considerando as contribuições da família neste processo.

O interesse pela Educação Inclusiva começou a ser germinado como uma necessidade acadêmica da pesquisadora enquanto estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, ocasião em que foi construída a monografia “**O trabalho em sala de aula com o aluno hiperativo: desafios e possibilidades**”, partindo do pressuposto de que para haver um bom desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e de outros profissionais que trabalham com alunos(as), com Transtorno

do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, é necessário um conhecimento bem elaborado de estratégias apropriadas, no sentido de adquirir resultados significativos em relação à aprendizagem e socialização do(a) estudante.

Temática posteriormente amadurecida durante a trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora, através da constatação de ações em relação a inclusão e ao respeito às diferenças, ocasionando o desejo de compreender como se dá a efetivação das políticas de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência e/ou necessidades específicas, para que se possa garantir os direitos de aprendizagem concernentes a todos(as) os(as) discentes. Ademais, em âmbito pessoal, tal motivação, se baseia também pelo fato da pesquisadora ser membro do NAPNE, campus Piripiri. Sendo assim, a delimitação do tema se deu da seguinte forma:

Figura 01 – Processo de Delimitação do Tema



Elaboração: autora (2024)

Academicamente, é oportuno destacarmos que essa temática e outras delimitações deste objeto de estudo no âmbito do PROFEPT-IFPI vêm sendo evidenciadas desde 2021, nas seguintes pesquisas e Produtos Educacionais (PE's), sendo que não correra ainda abordagens que consideram também o contexto familiar:

(1) Dissertação: O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI campus Teresina Zona Sul

Autor(a): Sousa, Karine Cardoso de.

Orientador(a): Profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa

Ano: 2021

Produto Educacional: Documentário: Ações inclusivas no IFPI

- (2) Dissertação:** Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
Autor(a): Ribeiro, Natércia Freitas
Orientador(a): Profa. Dra. Elenice Monte Alvarenga
Ano: 2022
Produto Educacional: Guia Orientador
- (3) Dissertação:** Nas trilhas da inclusão: a construção de saberes na experiência e TAE's do NAPNE no IFPI
Autor(a): Nolêto, Rute Glésia Lima.
Orientador(a): Dra. Francisca Raquel da Costa
Ano: 2023
Produto Educacional: Caderno inclusivo: Memórias das experiências em inclusão do IFPI campus São João
- (4) Dissertação:** Memórias, histórias e processos do NAPNE: fomento das políticas de inclusão como estratégia de acesso, permanência e êxito dos discentes do IFPI
Autor(a): Santos, Amaya de Oliveira.
Orientador(a): Profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa.
Ano: 2023
Produto Educacional: Manual de Implementação dos processos e ações do NAPNE para o IFPI
- (5) Dissertação:** Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central
Autor(a): Lima, Isabel dos Santos
Orientador(a): Profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa.
Ano: 2024
Produto Educacional: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

(6) Dissertação: A inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: com a palavra o aluno!

Autor(a): Marques, Rosélia Neres de Sena

Orientador(a): Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva

Ano: 2024

Produto Educacional: Guia Teórico-Prático para a Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Visual.

Destacamos que o IFPI possui uma Política de Diversidade e Inclusão tendo como suporte os Núcleos NAPNE e NEABI, embora a discussão seja antiga a criação é recente. Esse estudo será direcionado ao NAPNE. Aprovado pela Resolução Nº 035/2014 de 10 de junho de 2014 - CONSELHO SUPERIOR, o NAPNE responde pelas atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Políticas de Inclusão do IFPI, tendo por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. (Resolução Nº 035/2014).

Nesse sentido, surge então o **problema**: Como o NAPNE pode contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos (as) com necessidades educacionais específicas no IFPI, considerando o contexto familiar? Acreditamos que deslindar a situação problema apresentada é de fundamental importância para a compreensão dos processos educacionais inclusivos do IFPI, mostrando os desafios, dificuldades, bem como possibilidades que garantam o direito de aprendizagem de discentes com NEE.

Reside, a necessidade de uma temática que possa contemplar a inclusão escolar articulada com a família, considerando a importância dessa relação no processo de desenvolvimento do aluno (a), tendo como foco a Educação Profissional e Tecnológica, especificamente o NAPNE, que precisa proporcionar uma escuta ativa das famílias de alunos(as) acompanhados(as) por ele. Analisando que focos poderiam ser investigados, decidimos direcionar a pesquisa ao NAPNE, bem como ouvir as vozes das famílias dos(as) estudantes acompanhados(as) pelo referido Núcleo.

Sendo assim, para a consecução da problemática proposta, o **objetivo geral** do presente estudo é analisar como o NAPNE pode contribuir para a garantia dos

direitos de aprendizagem aos alunos (as) com necessidades educacionais específicas no IFPI, considerando o contexto familiar.

Para atender o objetivo acima exposto, elencamos abaixo os **objetivos específicos**:

- Conhecer as ações destinadas ao processo de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados (as) pelo NAPNE;
- Compreender as percepções de docentes e da equipe do NAPNE sobre as potencialidades da atuação do Núcleo na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes com NEE;
- Identificar o contexto da inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAPNE, considerando a perspectiva familiar;
- Desenvolver como Produto Educacional (PE) uma aplicação *web* voltada à escola e à família.

Acreditamos que estudos sobre a atuação do NAPNE contribuem para a produção de conhecimento científico sobre a temática, assim como trazem visibilidade às ações do NAPNE para a garantia dos direitos de aprendizagem do(a) discente NEE. Nesse sentido, defendemos que o estudo aqui pretendido apresenta relevância social, pois busca analisar como o Núcleo contribui no processo inclusivo desses(as) alunos(as), considerando também a perspectiva familiar, tão importante para o desenvolvimento do indivíduo.

Sob esta ótica, ainda que a inclusão de alunos(as) com NEE seja preconizada por políticas públicas específicas e frequentemente debatida em âmbito nacional e internacional, percebe-se que na prática permanecem lacunas deixadas pela dificuldade na articulação das ações, bem como na comunicação entre a família e instituição escolar, a insipiência de materiais acerca da temática, dada a relevância do tema.

A posteriori, apresentaremos as cinco categorias teóricas discutidas nas seções, a saber: (1) Educação Inclusiva na EPT: um arcabouço geral; (2) Da Exclusão à Inclusão: o processo de construção de um novo paradigma; (3) Direitos de Aprendizagem da Pessoa com Deficiência: um processo educativo permanente (4) Papel da Família na Educação Inclusiva: quais implicações? e (5) Tecnologias digitais: ferramentas de inclusão na EPT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

Compreender os desafios e as potencialidades da inclusão no contexto da EPT requer um olhar atento às transformações históricas, legais, pedagógicas e tecnológicas que moldam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. As subseções a seguir buscam aprofundar esse debate, apresentando um panorama conceitual sobre a Educação Inclusiva na EPT, os caminhos percorridos do modelo excludente ao paradigma da inclusão, os direitos de aprendizagem das pessoas com deficiência enquanto processo educativo permanente, as implicações da participação familiar nesse contexto e, por fim, o papel das tecnologias digitais como ferramentas que potencializam o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Esses eixos teóricos sustentam as reflexões e análises propostas neste trabalho, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica sobre a inclusão.

2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT: um arcabouço geral

Diversos olhares e interpretações a respeito da Educação Especial e Inclusiva são encontrados ao se fazer uma retrospectiva dos momentos históricos. O fato é que o grande marco se deu na década de 90, com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), percorrendo debates até a Declaração de Salamanca (1994). Passou-se então a pensar a respeito da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais, tanto em espaços sociais, quanto em salas de aula regulares.

A Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 reafirma o direito de criança à Educação, proclamado desde a Declaração de Direitos Humanos em 1948. Gomide (2007), assevera que não se pode negar a importância da compreensão do acesso à Educação Básica como a principal forma de garantir o alcance das necessidades elementares de aprendizagem para a população, defendendo a universalização, promoção da equidade, assim como ampliação dos meios e do raio de abrangência da Educação Básica, adequação do ambiente visando uma aprendizagem ao alcance de todos.

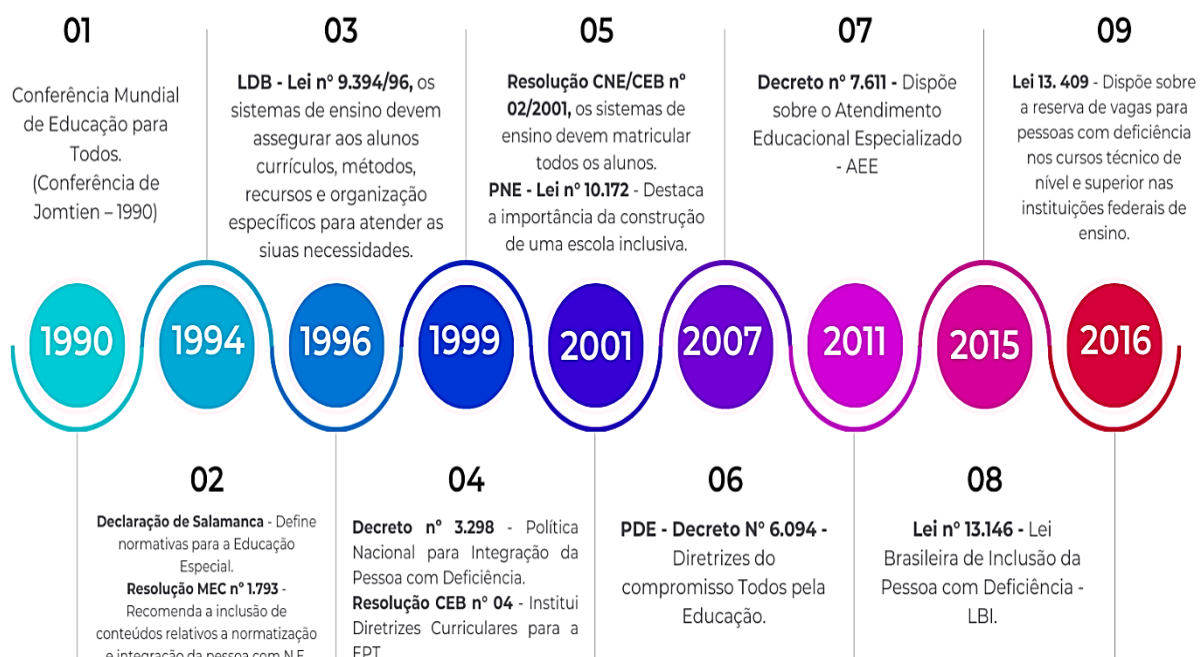
De acordo com Mittler (2003), a Declaração de Salamanca foi historicamente significativa por diversas razões, dentre elas, o esclarecimento entre a Filosofia e a prática de inclusão, resultando em um compromisso por parte da maioria dos

governos em se trabalhar pela Educação Inclusiva, bem como a necessidade de se incluir não só crianças com dificuldade de aprendizagem ou deficiência, mas também, todas aquelas que por alguma razão foram deixadas a margem do sistema.

Segundo Mazzotta (2011), as medidas educacionais propostas no decorrer dos anos para as Pessoas com Deficiência vão desde as de caráter estritamente assistencial, até as de educação escolar, ou seja, identificamos uma evolução do atendimento educacional aos alunos(as) com necessidades específicas no Brasil, apontando o favorecimento do acesso e permanência desse alunado nas situações comuns/regulares de ensino.

A seguir, apresentamos uma linha do tempo exemplificando marcos documentais legais que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil dos anos de 1990 até a contemporaneidade:

Figura 02: Marcos Históricos da Educação Inclusiva



Elaboração: autoras (2024)

Resguardadas as particularidades inerentes a cada um dos movimentos históricos em favor da Educação, observamos que existe uma linha continua nesses movimentos, uma vez que as discussões giram em torno da garantia do direito à Educação para todos. Ressaltamos que para a inclusão ocorrer de fato é necessário

que o(a) aluno(a) também seja autor(a) do processo de ensino e aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser inserido(a) no mundo do trabalho com qualificação adequada.

Atualmente a Educação Profissional e Tecnológica - EPT ofertada em instituições públicas e privadas de ensino define-se como uma modalidade de ensino, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de Educação e às dimensões de trabalho, da ciência e da tecnologia, como expressa o artigo 39 da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

A EPT é organizada por áreas profissionais, e de acordo com a estrutura sócio ocupacional e tecnológica, articulando a educação, trabalho, ciência e tecnologia. De acordo com Machado (2010), a EPT oferece uma matriz de interdependência entre as áreas científicas e culturais comuns a ramos do conhecimento tecnológico, bem como as linhas de trabalho tecnológico. Sendo estruturada da seguinte forma:

Diagrama 01 – Estrutura da Educação Profissional e Tecnológica



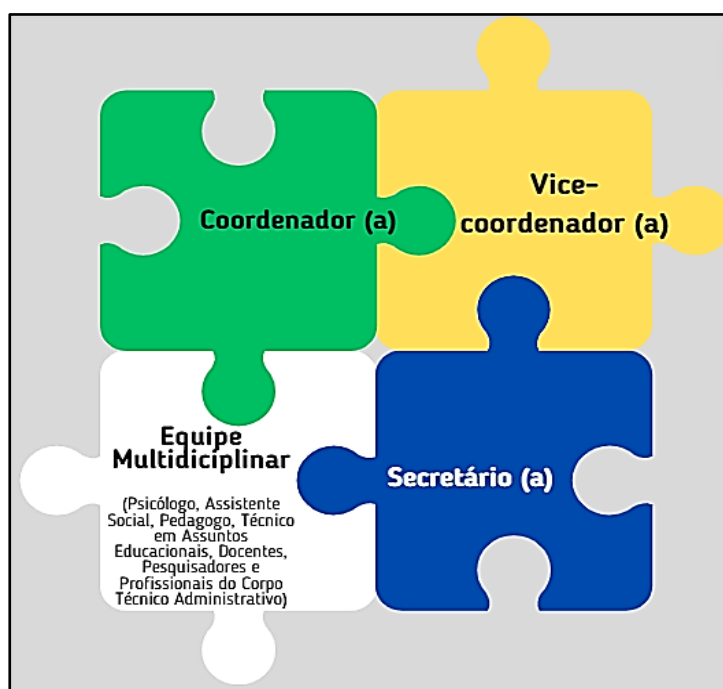
Elaboração: autoras (2025)

Focamos nas Instituições Federais de Ensino, especificamente ao IFPI campus Piripiri, uma vez que os IF's dispõem de uma política de inclusão e diversidade, que tem como suporte dois núcleos: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), ambos tratam das questões de inclusão dos alunos, não apenas com deficiência ou necessidades específicas, mas todos aqueles que estão à margem da sociedade historicamente, como: os povos tradicionais indígenas, quilombolas e afro-brasileiros.

Para Brasil (2015), o objetivo primordial do NAPNE é criar uma cultura de Educação para além da eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, mas principalmente, para aceitação da adversidade visando assim o fortalecimento da Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva, no âmbito do IFPI, o NAPNE é regulamentado pela Resolução nº 035/2014, que disciplina a organização, funcionamento, como também as atribuições dos Núcleos, possuindo a seguinte estrutura administrativa interna de cada campus.

Figura 03 – Estrutura Administrativa do NAPNE



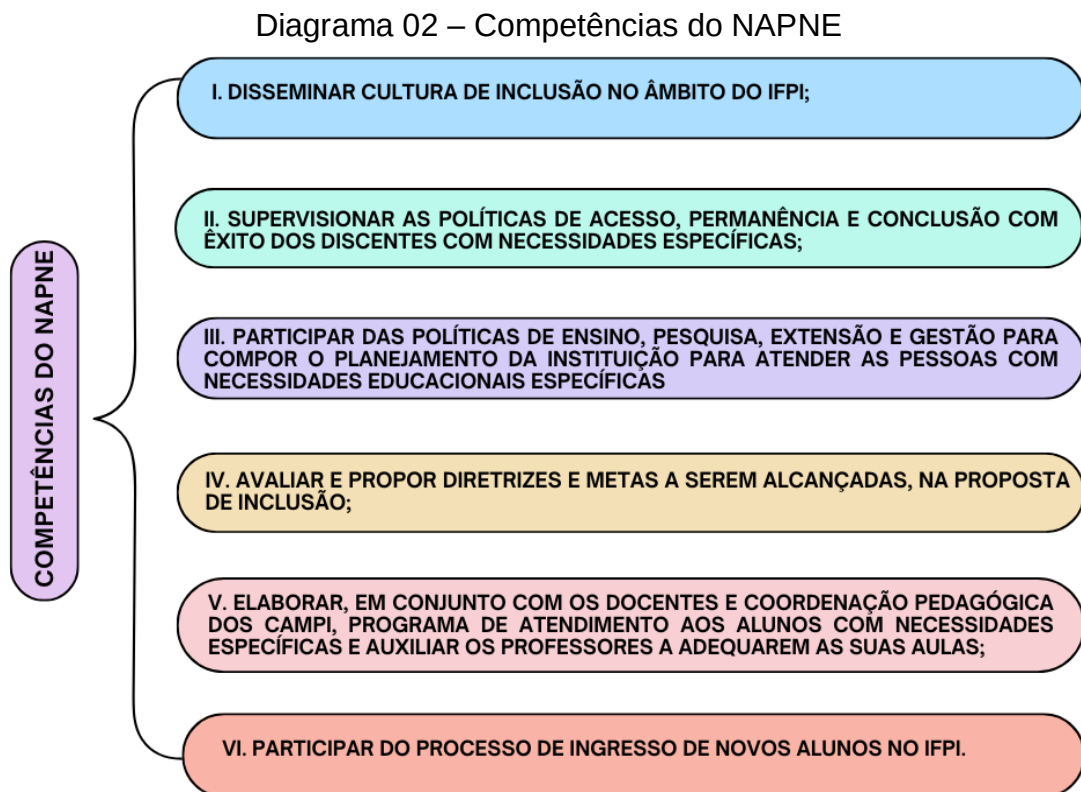
Elaboração: autoras (2024)

Segundo Guimarães (2021), o trabalho desenvolvido pelo NAPNE visa garantir a implementação de práticas inclusivas através do planejamento, execução e avaliação de estratégias que possam assegurar condições de acesso, permanência e êxito. Entendemos nesse sentido, que a atuação do Núcleo beneficia não só discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também outras necessidades específicas, e também a comunidade acadêmica em geral por meio de ações de pesquisa, ensino e extensão.

Franco e Vilaronga (2021) assinalam que o NAPNE realiza ações de apoio aos alunos(as), bem como suporte no desenvolvimento de estratégias pedagógicas

pensadas e planejadas para a acessibilidade curricular tão importante para a inclusão do(a) aluno(a) com NEE. Em se tratando da equipe multiprofissional, ela é composta por profissionais de diversas áreas como Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Docentes, bem como demais profissionais do corpo técnico administrativo que tenham interesse na temática inclusiva e consequentemente em atuar no núcleo.

O NAPNE busca incluir os(as) estudantes com Necessidades Educacionais Específicas em cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, Ensino Superior, bem como em cursos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, de acordo com a Resolução nº 035/2014 – Conselho Superior que aprova e regulamenta o NAPNE, o referido núcleo possui as seguintes atribuições:



Elaboração: autoras (2024)

Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), as competências do NAPNE de modo geral estão vinculadas a articulação de estratégias que possam possibilitar as condições de acesso, permanência e êxito dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas, seja para o ensino superior, seja para o mundo do trabalho. É válido ressaltar que o NAPNE não se constitui enquanto Sala de Atendimento

Educacional Especializado (AEE), pois o AEE ocorre em salas específicas de atendimento e no contraturno escolar, nas quais um professor especializado planeja, institui e avalia estratégias pedagógicas específicas (Brasil, 2018).

Para Marques (2024), as atribuições do NAPNE contribuem para a construção de um ambiente escolar inclusivo, por meio de ações que abrangem desde o acolhimento de alunos com NEE até a elaboração de projetos e o acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes, entre outras iniciativas. Em vista disso, consideramos que refletir sobre as estratégias e competências do NAPNE nos permite avaliar e reavaliar o processo inclusivo, uma vez que tal processo deve considerar múltiplos fatores tais como políticas públicas, formação continuada, aquisição de tecnologias e infraestrutura adequadas, dentre outros.

Sob essa perspectiva, Lima (2024) ressalta que os IF's se estruturam como agentes de inclusão e transformação social, reiterando o compromisso com uma educação equitativa e acessível oferecendo condições de acesso, permanência e êxito de alunos(as) com NEE. Ou seja, a oferta de um ambiente de fato inclusivo proporciona além das oportunidades de escolarização e preparo para o mundo do trabalho, uma participação social plena.

Recentemente foi instituída através da Resolução Normativa nº 200 de 1 de março de 2024, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, no IFPI. Estabelecendo assim, as diretrizes norteadoras para acesso, permanência, participação e aprendizagens dos discentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Sob tal prospectiva, a Instrução Normativa PROEN/REI/IFPI N° 5 de 06 de dezembro de 2024 estabelece os procedimentos necessários para a identificação, acompanhamento, promoção bem como certificação de alunos com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas nos termos da Resolução supracitada.

As referidas normativas buscam assegurar que os(as) discentes com NEE tenham todo o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico, bem como inclusão no ambiente acadêmico através da implementação de práticas inclusivas eficazes, o que inclui adaptação de materiais didáticos, recursos de acessibilidade, além da promoção de estratégias pedagógicas que possam atender as necessidades específicas desse público.

Nessa ótica entendemos que a Educação Inclusiva se constitui enquanto prática social, cujo paradigma educacional fundamenta-se na concepção de direitos humanos, viabilizando uma política democrática-participativa a todos (as) estudantes sem que haja distinção de raça, classe, gênero ou mesmo características pessoais, ofertando assim, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O tópico seguinte apresenta uma discussão teórica acerca da construção do paradigma inclusivo na qual assumimos como nomenclatura “Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”, tendo em vista ser esta adotada pela Resolução nº 035/2014 que aprova o regulamento do NAPNE no âmbito do IFPI.

2.2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: o Processo de Construção de um Novo Paradigma

Um Paradigma se refere a um modelo ou padrões que possibilitam a explicação de determinados aspectos da realidade, servindo como uma referência a uma área do conhecimento, teoria ou prática. Segundo Kuhn (1998), é mais que uma teoria se constituindo enquanto estrutura que gera novas teorias, levando também em consideração métodos, padrões e pressupostos, oferecendo assim uma estrutura básica para realização de pesquisas, à interpretação de resultados numa determinada área de conhecimento. Ou seja, “exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação — proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica” (Kuhn, 1998, p.30).

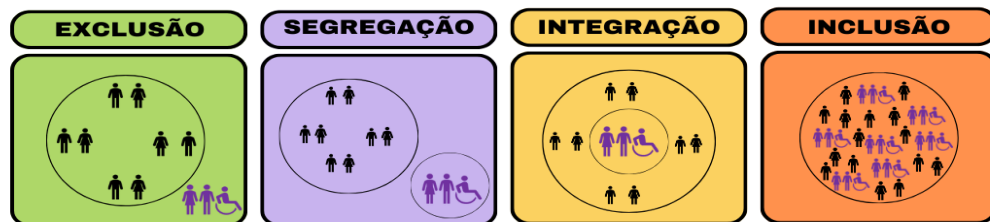
Nessa perspectiva, acreditamos que a construção de um paradigma envolve a formulação, a aceitação de um conjunto de ideias, teorias, métodos e pressupostos que passam a nortear a compreensão e a prática de uma determinada área do conhecimento. Portanto, há de considerar que tal construção pode ser influenciada por diversos fatores, como descobertas científicas, avanços tecnológicos, mudanças sociais e culturais, além das interações entre as diferentes áreas do conhecimento, surgindo assim novas perspectivas, podendo fortalecer um determinado paradigma ou mesmo levar o surgimento de um novo.

De acordo com Morin (1998), paradigma se constitui enquanto organização das teorias, havendo uma convivência tanto entre as teorias e conceitos soberanos quanto teorias e conceitos contrários ao paradigma vigente. Entendemos nesse sentido, que o autor propõe uma abordagem transdisciplinar que considere a

complexidade inerente aos temas educacionais, não podendo assim ser reduzida a uma única perspectiva, ou seja, um dos principais aspectos do paradigma educacional está justamente na complexidade do conhecimento e do processo de ensino aprendizagem.

Consideramos que o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas se intercala com a estrutura econômica, social e política da sociedade. Nesse sentido, para Sassaki (1999), a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, apresentando assim quatro fases/paradigmas, a saber: **exclusão, segregação, integração e inclusão**. É importante ressaltarmos que esses paradigmas não estão dispostos historicamente de maneira linear, ou seja, as fases ficam em transição. Ilustraremos a diferença entre um e outro na figura abaixo:

Figura 04: Evolução dos Paradigmas



Elaboração: Adaptada em Sassaki (1999)

O autor explana que no primeiro paradigma (exclusão), nenhum atendimento educacional era direcionado a quem tivesse algum tipo de deficiência, eram consideradas desmerecedoras de educação escolar.

No paradigma da segregação havia a impossibilidade de acesso as escolas regulares. Houve a iniciativa familiar e conforme Stainback (1999), os(as) alunos(as) recebiam pouca educação útil, valorizando pouco a diversidade, cooperação e respeito por aqueles que eram diferentes, posto que as escolas eram organizadas como asilos, nos quais havia mais controle do que ensino.

Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de Educação Especial, caracterizando assim o paradigma da integração.

Para Sassaki (1999), a inclusão consiste na adequação dos sistemas sociais gerais da sociedade, de tal forma que sejam eliminados os fatores que excluía

determinadas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas, num processo contínuo levando a sociedade a acolher todas as pessoas independentemente de suas diferenças. À escola, cabe, portanto, levar em consideração as necessidades de todos(as) os(as) alunos(as).

Ainda segundo Sassaki (1999) estamos na transição de um paradigma para outro, fazendo com que as palavras integração e inclusão sejam faladas e escritas com diversos sentidos, ou seja, há quem as utilizem em conformidade com o paradigma da inclusão, caracterizando assim sentidos distintos: integração enquanto inserção, e inclusão, enquanto modificação da escola como um pré-requisito para a busca da escolarização e exercício da cidadania.

Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011) trazem uma distinção importante entre os conceitos de integração e inclusão ao afirmarem que,

[...] paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão). (Fernandes, Schlesener e Mosqueira, 2011, p. 142)

Consideramos que tal abordagem está em consonância com os princípios da Educação Inclusiva, defendendo a necessidade de modificar práticas, currículos e ambientes para acolher as diversidades individuais. Salientamos que a inclusão não se refere somente a um processo individual, mas também um compromisso social e coletivo em tornar os espaços mais acessíveis e equitativos.

Contudo, Rodrigues (2003) aponta que pelo fato do movimento inclusivo ter sido desenvolvido após o movimento integrativo e frequentemente usando os mesmos agentes e recursos, dizer que a Inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome dado a Integração se configura enquanto equívoco, uma vez que a Integração acaba criando um modelo de educação “paralela” semelhante a uma escola tradicional onde os(as) alunos(as) com deficiência é apenas inserido na sala de aula. Ou seja, com condições especiais de apoio mas com o currículo inalterado, ao passo que a EI promove uma escola para todos trazendo uma pedagogia diferenciada, cumprindo assim o direito à plena participação de todos(as).

Por outro lado, há os que empregam as palavras integração e integração total ou plena, da seguinte maneira: a integração no sentido de "inserção do(a) discente com alguma especificidade preparado para conviver na escola regular" e a integração

total, como sendo o conceito moderno de inclusão, sem, no entanto, usarem a palavra inclusão.

Segundo Rodrigues (2006) para conceituar Inclusão no âmbito específico da Educação, é preciso antes de tudo, rejeitar a exclusão de qualquer aluno(a) da comunidade escolar, a escola precisa desenvolver políticas, culturas e práticas valorize o(a) aluno(a) como protagonista do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a Educação para que seja inclusiva, pressupõe uma efetiva participação numa estrutura na qual os valores e práticas são delineados levando em consideração as características, interesses, peculiaridades, objetivos e principalmente, os direitos de todos os participantes no ato educativo. Sendo assim,

[...] o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A EI dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes” isto é... todos os professores. (Rodrigues, 2006, p.06)

Mantoan (2006) nos traz uma reflexão sobre a transformação do conhecimento na contemporaneidade, fazendo emergir um novo paradigma através da interconexão entre diferentes saberes e a quebra das barreiras disciplinares. Pois,

[...] um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos. (Mantoan, 2006, p.12)

Torna-se mister a necessidade e a importância de pesquisas voltadas para a Educação Inclusiva, no âmbito do IFPI, nas quais o NAPNE vem sendo objeto de estudo em dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica desde o ano de 2021. Acreditamos que os estudos em Educação Inclusiva contribuem para o desenvolvimento de políticas educacionais, formação de profissionais da Educação, professores(as) e técnicos(as), mais preparados, por meio de formação permanente, além de favorecer ao desenvolvimento de ambientes e práticas inclusivas.

A exemplo, Sousa (2021), em sua pesquisa intitulada “O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI campus Teresina Zona Sul”,

objetivou analisar como o NAPNE contribui para o acesso, permanência e conclusão do Ensino Técnico Integrado ao Médio, a partir da percepção dos estudantes assistidos pelo Núcleo, fomentando assim discussões e reflexões sobre inclusão e diversidade nos IF's, resgatando também a memória do NAPNE enquanto setor de referência no atendimento de discentes com NEE.

Oportuno destacarmos que Sousa (2021) traz em sua pesquisa apontamentos acerca da participação da família no processo de inclusão e desenvolvimento de discentes com deficiência, mostrando que a maneira como se dá as relações familiares pode influenciar no acesso, permanência e êxito de alunos(as) com deficiência. A autora aborda que o papel da família vai além do aspecto emocional ou físico, se constituindo enquanto base emocional para o desenvolvimento da autoestima, segurança bem como confiança por quem possui deficiência, pois há a construção de um vínculo afetivo que é fundamental para o empoderamento do indivíduo, possibilitando que ele se sinta mais preparado para lidar com os desafios da vida escolar e social.

Ribeiro (2022) com a pesquisa 'Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí', trouxe a discussão de como o AEE vem sendo realizado pelo NAPNE no IFPI, no sentido de uma Educação Inclusiva ao alcance de toda a comunidade acadêmica, propondo enquanto PE um guia orientador como um instrumento de apoio às práticas de Educação Inclusiva na EPT.

A autora levanta uma reflexão pertinente acerca dos desafios e lacunas existentes em relação ao AEE na EPT, indicando que um(a) professor(a) especialista em AEE somaria forças ao trabalho já realizado no NAPNE, não sendo uma substituição ou mesmo transferência de atribuições e/ou responsabilidades, mas sim, um fortalecimento de vínculos entre os diferentes atores da Instituição. Traz a fragilidade do ordenamento legal ao que se refere a implementação do AEE no âmbito da EPT, uma vez que a ausência de diretrizes nacionais claras e diretivas compromete a efetividade de ações inclusivas.

Santos (2023) com seu estudo "Memórias, histórias e processos do NAPNE: fomento das políticas de inclusão como estratégia de acesso, permanência e êxito dos discentes do IFPI", buscou identificar as ações do NAPNE no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e gerenciais de permanência e êxito dos discentes com NEE, constatando que o IFPI tem uma Política de Diversidade e Inclusão que regulamenta

os processos de inclusão na instituição. No entanto, pontuou ser necessário o fortalecimento de políticas específicas para a educação especial, como por exemplo, a implementação do AEE.

O estudo aborda a relevância do NAPNE na efetivação das políticas de inclusão no âmbito da EPT, mostrando que o Núcleo se configura não apenas como um espaço de apoio, mas como um agente transformador, promovendo acessibilidade, respeito à diversidade e acompanhamento contínuo dos discentes com NEE. Outro ponto de reflexão trazido pela autora é o reconhecimento da interrelação entre o NAPNE e a gestão institucional, essencial para que a inclusão não seja tratada como um projeto paralelo, mas como uma política institucional, integrada ao planejamento pedagógico e administrativo.

Na pesquisa “Nas trilhas da inclusão: a construção de saberes na experiência e TAE’s do NAPNE no IFPI”, Nolêto (2023) apresenta uma análise sobre os saberes construídos pelos profissionais do NAPNE do IFPI ao atuarem em favor da inclusão de estudantes com NEE, configurando o Núcleo como um espaço de construção de conhecimento que favorece o desenvolvimento da perspectiva inclusiva.

O estudo traz uma análise acerca da realidade da inclusão educacional no IFPI, revelando tanto as potencialidades quanto os entraves vivenciados no cotidiano institucional. Um aspecto crucial é a reflexão sobre os saberes construídos pelos servidores do NAPNE a partir de suas experiências, valorizando assim o aspecto formativo da prática. Mas, em contrapartida, mostra a fragilidade da formação inicial e continuada em Educação Inclusiva ao constatar que os servidores não possuem formação específica na área. Esse dado por si só justifica a necessidade do fortalecimento de uma política de formação nacional articulada a programas locais, consolidando uma cultura organizacional para inclusão.

No trabalho intitulado por “Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central”, Lima (2024), analisou as demandas docentes e as estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão de alunos com TEA no IFPI, constatando que existem dificuldades comuns entre os docentes investigados em relação as formas de acolhimento e estratégias de acessibilidade curricular adequadas para discentes com TEA. Tais dificuldades incluem alegações acerca de conhecimento das ações do NAPNE e ausência de estratégias didáticas diferenciadas e/ou adaptadas para discentes com TEA.

A pesquisa traz uma discussão de extrema importância: a inclusão de estudantes com TEA no IFPI, com foco no Campus Teresina Central. A análise se constrói sobre um tripé essencial à inclusão - formação docente, estrutura institucional e produção de estratégias didáticas - mostrando a complexidade e os desafios que permeiam o processo de efetivação de uma educação inclusiva. Um dos aspectos destacados é a fragilidade da formação dos docentes em relação ao atendimento de alunos com TEA. A falta de formação específica se constitui como barreira estrutural à inclusão.

Outro ponto de destaque é a atuação do NAPNE no IFPI, cuja fragilidade é percebida tanto na ausência de ações estruturadas quanto no desconhecimento por parte dos docentes. O desenvolvimento de um manual prático para os docentes como PE se apresenta como uma estratégia potente de formação não formal, com foco na aplicabilidade e no suporte direto à prática docente.

A pesquisa “A inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: com a palavra o aluno!”, Marques (2024) trouxe a análise das concepções de ensino inclusivo dos(as) discentes com deficiência visual na perspectiva de contribuir com sua aprendizagem no IFPI, disponibilizando aos docentes suporte teórico e prático para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas dentro da EPT.

O trabalho revelou, por meio das vozes dos alunos com deficiência visual do IFPI Campus Teresina Central, sentimentos, crenças e experiências que espelham as conquistas e os desafios da inclusão escolar. Reconhecendo a inclusão como um direito fundamental, os(as) discentes valorizam a convivência no espaço comum, mas também denunciam obstáculos existentes e persistentes, como a ausência de formação continuada para os professores. Esse dado traz a urgência de repensar o papel do(a) educador(a) e investir em formação que favoreça práticas de fato inclusivas, não apenas no sentido de presença física, mas de participação efetiva no cotidiano escolar. Assim, ouvir os(as) estudantes e considerar suas experiências é crucial para a construção de uma educação mais equitativa, acessível e acolhedora para todos(as).

Diante dos estudos apresentados, percebemos que a efetivação da inclusão educacional de estudantes com NEE no IFPI exige um compromisso coletivo e contínuo. Os desafios identificados, como formação docente, estrutura organizacional e produção de estratégias didáticas, revelam a urgência de investimentos estruturais

e humanos que tornem o IFPI um espaço efetivamente inclusivo. No entanto, mais do que apontar limitações, as pesquisas reafirmam que a inclusão é um direito inegociável e uma oportunidade de transformação social.

Nessa perspectiva, ao valorizar as vozes dos sujeitos da inclusão, estimular a reflexão crítica acerca de práticas pedagógicas inclusivas e propor caminhos viáveis como a formação continuada, e a construção de materiais acessíveis, reforça que progressivamente é possível construir uma educação mais justa, diversa e humanizada. A inclusão, portanto, não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um processo vivo, que exige escuta, sensibilidade e ação coletiva.

No próximo tópico trazemos uma discussão sobre os direitos de aprendizagem da pessoa com deficiência enquanto um processo educativo permanente.

2.3. DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: um processo educativo permanente

Sabemos que o direito à Educação é o que garante o acesso a muitos outros, todavia, a garantia a uma Educação de qualidade continua sendo um grande desafio. Corroboramos com Araújo (2011) quando traduz o direito à Educação em dois aspectos: oportunidade de acesso e permanência na escola, por meio de uma Educação de qualidade para todos. Ou seja, “o desafio de construir uma escola democrática passa pelo acesso, pela permanência e pela garantia do direito de aprendizagem de todos, indistintamente” (Oliveira, 2020, p.16)

Oportuno enfatizarmos Miranda (*apud* Araújo e Cassini, 2017, p. 568) ao endossar que “a educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas”. E aqui, acrescentamos ainda que a grande utopia da Educação Inclusiva é proporcionar uma Educação de qualidade acessível a todos, sem limitação de capacidade de aprendizagem de seus discentes, possuindo alguma especificidade ou não. Há de se garantir um ensino de qualidade alinhado a uma aprendizagem eficiente.

Nesse sentido, não se trata somente de garantir o acesso, “é necessário realizar mudanças em todo o sistema educacional para que esses sejam capazes de incluir e garantir sua permanência e aprendizagem dos alunos” (Bertolde; Amorim, p.16, 2022). Destacamos aqui um ponto essencial: garantir o acesso à escola para

estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) é apenas o primeiro passo da trajetória, há de se considerar que a permanência, aprendizagem e consequentemente o êxito desses(as) alunos(as) dependem de mudanças bem como adaptações estruturais e pedagógicas em todo o sistema educacional.

Segundo Rodrigues (2006), a proposta pedagógica da EI está fundamentada na oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, visando assim um ambiente de aprendizagem acolhedor, acessível e eficaz independentemente, superando as barreiras que a participação e o êxito dos(as) alunos(as) com NEE. Portanto,

[...] se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. (Rodrigues, 2006, p.10)

Acreditamos que a aprendizagem da pessoa com NEE constitui um processo educativo permanente com configurações e reconfigurações contínuas, adaptado às necessidades individuais e coletivas, ou seja, é necessário a implementação de um currículo flexível, que permita ajustes dinâmicos e contínuos, contemplando os diferentes estilos de aprendizagem de modo que todos tenham acesso de maneira equitativa.

Mas, o que vem a ser aprendizagem? Ao longo do tempo, teóricos contribuíram com conceitos e abordagens oferecendo valiosas perspectivas no decorrer da História, por isso é importante ressaltarmos que cada abordagem tem suas próprias ênfases e implicações para a prática educacional. Nessa perspectiva, trazemos nossas concepções sobre as categorias aqui defendidas e conceituaremos aprendizagem, inicialmente, segundo a Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky.

Para Vygotsky (2001), a aprendizagem consiste numa experiência social através da mediação entre linguagem e ação. Nessa abordagem, o processo de aprendizagem se dá mesmo antes do ingresso na escola, contudo, é nela onde esse processo incluirá novas aprendizagens através das relações sociais. Ou seja, aprendizagem é um processo social culturalmente mediado, portanto, as interações sociais desempenham um importante papel na construção do conhecimento.

Destarte, o processo de aprendizagem está ligado ao desenvolvimento, pois

[..] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (Vygotsky, 2001, p.101)

Nesse sentido, embora a aprendizagem ocorra antes da chegada à escola, haja vista o homem desde o nascimento encontrar-se em constante interação com diferentes sujeitos, há um valor significativo quando falamos de aprendizagem escolar, pois produz conhecimentos fundamentalmente novos no desenvolvimento da criança, sendo que o processo de aprendizagem está ligado ao desenvolvimento e de modo permanente.

Diante do exposto, acreditamos os estudos de Vygotsky contribuíram de maneira significativa para a compreensão acerca da Educação Inclusiva, pois ressaltaram a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, fornecendo assim fundamentos teóricos importantes para nortear práticas inclusivas na Educação, ao reconhecer o nível de desenvolvimento de cada aluno(a).

A proposta de Educação Inclusiva, segundo Carvalho (2005), se configura como processo permanente, além de ser para todos(as), não deve impor limites, isto é, necessita que haja uma articulação entre as políticas públicas, de modo que se possa oferecer condições efetivas para o acesso, permanência e êxito desse alunado.

As políticas educacionais nacionais, na perspectiva inclusiva, tiveram um grande avanço em suas discussões, especialmente na década de 90, tendo como base os documentos internacionais, como por exemplo, a Declaração de Educação para Todos de 1990. Rech (2015) aponta que a área educacional em 1990 estava sendo pensada tendo como norte a nova racionalidade - neoliberal - que se instalava no país, isto significa que, buscou-se resultados mais expressivos e mais lucrativos aproximando a escola ao mercado do trabalho, operando reformas educacionais no Brasil.

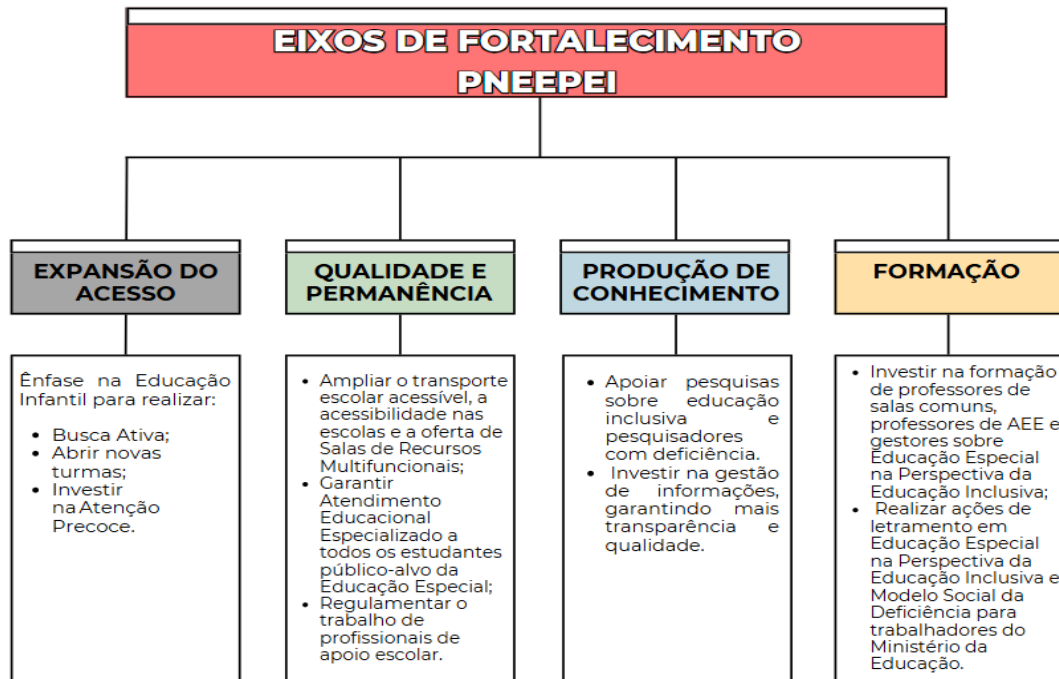
Sob esta ótica, o discurso inclusivo, já debatido anteriormente, tornou-se emergente para o sistema educacional, tornado a aprendizagem como meio para a inclusão. Em congruência com Carvalho (2005), a melhoria do processo ensino-aprendizagem basilar, inspira e orienta o sistema inclusivo. Por conseguinte, incluir e aprender constituem o ideário de Educação para todos.

Ao vislumbrarmos a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que por objetivo estabelece assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, podemos considerar um marco histórico. A Lei também estabelece que a Educação é um direito da Pessoa com Deficiência, devendo ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, cabendo as instituições de Ensino Superior e Educação Profissional e Tecnológica para a garantia de ingresso e permanência e consequentemente êxito a adoção das seguintes medidas:

- I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
 - II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
 - III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
 - IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
 - V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
 - VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
 - VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.
- (Brasil, 2015, Art. 30)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo organizada em 04(quatro) eixos conforme diagrama a seguir:

Diagrama 03: Estratégias para o Fortalecimento da PNEEPEI: Os Quatro Eixos



Elaboração: autoras com base em informações disponibilizadas no MEC (2025)

A estruturação da PNEEPEI reflete estratégias que buscam garantir não apenas o acesso, mas também a permanência em condições adequadas e qualidade da educação através de investimentos estruturais, produção científica e formação dos profissionais da Educação, com ações que priorizam a inclusão desde a primeira infância.

Para Vaz e Estabel (2023), a PNEEPEI assegura não apenas o acesso ao ensino regular, como também a permanência e a aprendizagem dos(as) estudantes em todos os níveis educacionais, reconhecendo a Educação Especial como uma modalidade presente desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e oferecendo o AEE de forma complementar e/ou suplementar, sem substituir o ensino regular. Além disso, traz a formação de professores(as) para a inclusão, incentiva a participação da família e da comunidade, garantindo a acessibilidade em diferentes aspectos.

No âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica foi criado o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, tendo como fruto de suas ações o NAPNE, se constituindo assim como um importante vetor no processo inclusivo nos IF's “por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e

saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2009b, p.17).

A Instrução Normativa PROEN/REI/IFPI nº 5, de 6 de dezembro de 2024, assevera que o Plano de Atendimento ao Aluno deverá conter as seguintes informações:

- I. dados do estudante, identificando a necessidade específica e suas características mais recorrentes (incluindo idiosincrasias, diagnósticos e encaminhamentos anteriores, comorbidades relevantes, uso de medicação contínua, grau de dependência/autonomia no contexto familiar, escolar e organizacional, frequência atual ou passada a serviços de apoio de outras instituições e/ou profissionais, e eventuais conflitos psicossociais relacionados à escolha profissional, como desentendimentos familiares ou desinteresse pelo curso);
- II. relato sistematizado dos avanços, dificuldades e potencialidades observados no percurso educacional do estudante (como objetivos de ensino já atingidos em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio, disciplinas em que apresenta mais facilidade e experiências positivas anteriores no ensino);
- III. principais demandas identificadas em conjunto com o estudante (incluindo as implicações da necessidade específica na aprendizagem, limitações encontradas em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio, disciplinas em que tem maior dificuldade, retenções ou adaptações temporais anteriores e experiências negativas anteriores no ensino);
- IV. descrição das propostas iniciais de intervenção (como adaptações de acessibilidade e aprendizagem, necessidade de adaptações curriculares de pequeno e grande porte, e atendimentos como assistência estudantil, monitoria e AEE). (Instrução Normativa PROEN/REI/IFPI, 2024, p.2024)

Entendemos que a referida Instrução Normativa detalha como deve se efetiva o acompanhamento de estudantes com NEE, trazendo um olhar integral tanto em relação ao seu desenvolvimento acadêmico quanto social. Entretanto, consideramos nesses artigos aspectos positivos e desafios a serem considerados na implementação desse plano.

Acreditamos que o levantamento detalhado dos dados do(a) estudante (Artigo I) é crucial para compreensão de suas especificidades para assim apresentar um suporte adequado. Ao serem considerados avanços, dificuldades e potencialidades do estudante, assim como das principais demandas identificadas, abre o leque de possibilidades para as adaptações curriculares. Sendo assim, as propostas de intervenção trazem a importância de as adaptações curriculares serem flexivas, direcionadas e contínuas. No entanto, queremos aqui refletir sobre a aplicabilidade e execução do referido plano, no sentido de serem evitados burocratizações e

abordagens meramente assistencialistas, de modo que possamos de fato e de direito garantir um ambiente inclusivo.

Nessa perspectiva, a Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas do IFPI prevê a acessibilidade curricular através do Plano Educacional Individualizado (PEI), devendo conter flexibilizações e adaptações curriculares adequadas aos alunos(as) com Necessidades Educacionais Específicas.

Segundo Tannús-Valadão (2014), o PEI se configura enquanto um planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante, Público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, acreditamos que o PEI é um instrumento norteador de práticas pedagógicas inclusivas, pois identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alcançadas levando em consideração as especificidades dos(as) alunos(as).

Para Rodrigues-Santos (2020), o PEI se caracteriza como um planejamento que se dá em todo um processo que resulta num documento subsidiado por uma avaliação criteriosa do(A) estudante com a participação de todos visando a definição dos caminhos necessários para a aprendizagem, sendo assim, são importantes pois apresentam

[...] as adequações/adaptações a serem realizadas e, mais especificamente, os objetivos das disciplinas e os respectivos saberes a serem construídos (conteúdos), assim como as metodologias específicas e os processos avaliativos (procedimentos/critérios/instrumentos) diferenciados. (Rodrigues-Santos, 2020, p. 88).

Acreditamos na Educação como um processo permanente para a formação integral do ser humano proporcionando aquisição do conhecimento, desenvolvimento de habilidades, ampliação da visão de mundo, fortalecimento de valores essenciais, dentre outros. Corroboramos com Ciavatta e Ramos (2011) quando asseveram que uma formação integral expressa uma concepção de formação humana que engloba todas as dimensões de vida (trabalho, ciência e cultura) no processo formativo do indivíduo.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que é necessária uma Educação voltada para totalidade social, capaz de direcionar o trabalho enquanto princípio educativo, em superação à dicotomia entre trabalho manual e intelectual, levando em consideração as múltiplas dimensões que formam o ser humano.

Mazzotta (2011) aponta emergentes a adoção de estratégias objetivando uma educação de fato inclusiva, tais como: formação continuada dos profissionais da Educação, flexibilização curricular, implantação de serviços e espaços de apoio, bem como estímulo à pesquisa. Observamos que no decorrer dos anos, a Educação Inclusiva, além de estar prevista nas legislações, faz-se presente nas pesquisas acadêmicas, através das políticas de pesquisa, desenvolvimento e extensão.

Assim, dada a diversidade de indivíduos presentes no contexto educacional, é de suma importância currículos e práticas pedagógicas no processo ensino aprendizagem que alcance a todos(as) os(as) alunos(as). Uma vez que “a escola precisa modificar-se para receber e conseguir atender a diversidade individual de cada aluno, para conseguir auxiliá-lo e garantir que sua aprendizagem seja eficaz”. (Bertolde; Amorim, 2022, p.17).

Enfatizamos a necessidade de transformação da escola de modo que possa acolher, atender e se adaptar à diversidade dos(as) estudantes, garantindo um processo de ensino-aprendizagem eficaz com mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais. Embora as autoras reforcem a importância da adaptação do ambiente escolar também é necessário considerarmos que outros fatores impactam o processo ensino-aprendizagem como a implementação de políticas públicas eficazes formação continuada dos profissionais da Educação bem como envolvimento da família e da sociedade.

Na seção seguinte traremos uma breve discussão sobre o papel da família na Educação Inclusiva, haja que ela e a escola se constituem enquanto instituições basilares para o desenvolvimento dos processos educativos. Um trabalho colaborativo entre ambas se faz de suma importância para a construção de um ambiente inclusivo, no qual o(a) discente possa desenvolver suas potencialidades.

2.4. PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: quais implicações?

Há diversos estudos que versam sobre o conceito no termo “família”, uma vez que se refere a agrupamentos sociais bastante peculiares do ponto de vista estrutural e funcional, contudo, aqui destacaremos o conceito de família e sua relação com a escola, e conseqüentemente, com a Educação Inclusiva. Corroboramos com Marques (1997) quando afirma que dada a variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral sobre o termo.

De acordo com Dessen e Polônia (2007, p.22) “como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”, sendo assim, a família se configura como matriz da aprendizagem humana, possuindo significados e práticas culturais próprias.

A família constitui a primeira instituição de desenvolvimento do ser humano, sendo imprescindível no processo de inclusão. Para Sassaki (1999), a família deve ser reconhecida pela escola como parceira participando ativamente das ações desenvolvidas com um eficaz sistema de comunicação.

Segundo Marques (1997), a escola é um sistema que precisa da colaboração de outros sistemas, que impreterivelmente incluem a família, ou seja, se estes sistemas estiverem articulados haverá uma contribuição significativa para o desenvolvimento do discente, pois

[...] a realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interação entre equipe e escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades e não pela realização de um projeto comum. (Marques, 1997. p.18)

Para além de um debate puramente teórico, inferimos que as implicações práticas são complexas e não podem ser resolvidas por uma fórmula única. Determinar a melhor forma de dividir responsabilidades entre família e escola e até mesmo comunidade, assim como designar estratégias para uma colaboração eficaz, tem sido um desafio constante. Presumamos que as respostas para tal dilema variam conforme as políticas educacionais, o contexto sociocultural e a situação econômica das famílias.

Quando se trata de Educação Inclusiva esse dilema se torna ainda mais significativo, uma vez que exige novas abordagens e reconfigurações, ainda que “o princípio fundamental do ensino comum nesta linha de ação de inclusão é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Correia, 2013, p.36).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assevera no Art.27 como sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir a educação de qualidade à Pessoa com Deficiência. Sendo assim,

corroboramos com Oliveira (2020) ao afirmar que a Educação Inclusiva “apresenta-se como um caminho que precisa ser trilhado com parceria e cooperação” (Oliveira, 2020, p. 152)

Nesse sentido, não há apenas um responsável em promover o processo inclusivo, contudo, conforme Frigotto (2007), não basta apenas a democratização do acesso, mas há também a necessidade de qualificar, dar suporte às famílias, e também aparelhar os sistemas de ensino para além da infraestrutura, sendo que as legislações precisam sair do âmbito contemplativo, para se tornarem ações acessíveis a toda comunidade escolar. Sob tal perspectiva,

[...] faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos. (Brasil, 2004, p.7)

Entendemos ser necessária a formação para pais e educadores(as) “no que diz respeito às práticas educativas específicas de cada âmbito: familiar e escolar” (Szymanski, 2010, p. 223), uma vez que ambos possuem papéis distintos, porém, complementares, a atuação de ambas pode ser aprimorada através de uma formação contínua e adequada.

Acreditamos que a escola é uma instituição que complementa a família, sendo ambas fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, isto é, quanto melhor for a parceria entre a escola e a família, mais significativos serão os resultados. Segundo Dessen e Polônia (2007), família e escola são as instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas. Sob tal perspectiva, Szymanski (2010) ao afirmar que “escola é escola e família é família, nos traz a reflexão sobre

[...] o que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.” (Szymanski, 2010, p. 214)

Segundo Jungles (2022, p.22), “nunca é demais reiterar que o objetivo principal da parceria família-escola é auxiliar todos os jovens a alcançarem o sucesso acadêmico na escola e, posteriormente, nos seus projetos de vida”. E nesta parceria, na qual cada instituição possui o seu papel, deve se configurar num diálogo que vise a construção de ações conjuntas objetivando o desenvolvimento das potencialidades

dos(as) discentes. Desta feita, acreditamos que o acesso, a permanência e o êxito, tendo em vista o desenvolvimento, exercício da cidadania, bem como a qualificação para o mundo do trabalho, se constituem numa ação conjunta entre escola e família.

Sendo assim, escola e família possuem uma relação estreita, porém é importante ressaltar que não se configura uma relação de dependência, mas apresentando papéis distintos no contexto educativo. À escola cabe o saber sistematizado, sendo o acompanhamento da família indispensável para que o sujeito possa interagir, integrar e incluir-se em seu direito ao exercício da cidadania. Em outras palavras, “o processo de ensino e aprendizagem é atravessado pela relação intersubjetiva que se estabelece entre professor, aluno e entre os pares” (Oliveira, 2020, p.22).

Para Dessen e Polônia (2007), a família e a escola configuram os dois principais ambientes de desenvolvimento humano, dessa maneira é imprescindível que sejam implementadas ações e políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, reconhecendo suas peculiaridades e similaridades, no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Há de considerarmos que a escola não é a família, como aponta Paulo Freire (1997) em “Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar”. Logo, a professora e tia são dois papéis distintos, pois ensinar é uma profissão que exige uma determinada especificidade no seu cumprimento ao passo que, ser tia envolve uma relação de parentesco. Assim, “se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos” (Freire, 1997, p. 9).

Contudo, Freire nos remete a uma profunda reflexão ao afirmar que “é nos bancos escolares que aprendemos a viver entre nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir tarefas, e não a se sentir excluído” (Freire, 2003, p.41). O ambiente escolar se configura como um espaço de convivência democrática, onde os(as) discentes aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores fundamentais como cooperação, respeito e senso de pertencimento.

Mantoan também destaca a importância da colaboração entre escola e família quando afirma que os pais “são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências” (Mantoan, 2006, p.30), reforçando assim que a participação familiar é

essencial para a garantia de uma escola de qualidade que atenta as necessidades dos(as) discentes.

Corroboramos com Szymanski (2010) ao acreditar que as equipes multidisciplinares também podem contribuir para a construção do conhecimento, as parcerias, trocas de saberes e experiências podem fazer surgir novas propostas educativas abertas, flexíveis a contínuas mudanças. Refletimos assim que a colaboração interdisciplinar pode resultar em metodologias inclusivas e adaptadas às especificidades de cada aluno(a), uma vez que cada membro traz uma visão especializada complementar ao demais membros da equipe.

Reputamos que a Educação precisa estar em constante evolução, adaptando-se às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. As equipes multidisciplinares ajudam a contribuir para a construção de propostas educacionais flexíveis e adaptáveis, à medida que novas necessidades surgem. A aprendizagem não é um processo linear e previsível, especialmente em contextos inclusivos, e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento torna possível ajustes contínuos e progressivos de estratégias pedagógicas. Assim, as práticas educativas podem ser constantemente revisadas e aprimoradas, assegurando que todos os alunos(as), independentemente de suas especificidades, possam ter acesso a uma educação de fato, e de direito, inclusiva.

Na seção seguinte, abordaremos o papel das tecnologias digitais como ferramentas cruciais para promover a inclusão na EPT, uma vez que a evolução tecnológica tem reconfigurado a maneira como o conhecimento é transmitido e assimilado. Abordaremos como esses recursos digitais têm potencial para reduzir desigualdades, criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis de modo a atender às necessidades específicas de cada discente, contribuindo assim para uma formação mais inclusiva e equitativa no contexto da EPT.

2.5. TECNOLOGIAS DIGITAIS: ferramentas de inclusão na EPT

Com o passar dos anos, a Educação tem enfrentado inúmeros desafios e passado por profundas transformações, especialmente intensificadas pela era digital em que vivemos atualmente, ou seja, a utilização de recursos digitais nas escolas passou a fazer parte da realidade educacional. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais tem se consolidado como um elemento transformador na Educação, uma vez

que essas ferramentas ampliam o acesso ao conhecimento, possibilitando uma aprendizagem mais inclusiva e personalizada, capaz de atender às diferentes necessidades dos (as) alunos (as), não apenas modernizando os métodos de ensino, como também contribuindo para a democratização da educação, promovendo a inclusão.

Segundo com Martínez e Jaimes (2012), as tecnologias digitais direcionadas para a Educação, diferentemente das tecnologias analógicas, incluem dispositivos como computadores, tablets e celulares, além da Internet, aplicativos e softwares, inteligência artificial, realidade aumentada e ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Sendo assim, as pessoas interagem diretamente com tecnologias digitais em seu dia a dia, mesmo quando não têm acesso direto a elas, uma vez que a sociedade está cada vez mais tecnológica devido aos avanços rápidos e contínuos em ciência e inovação, que têm transformado a forma como as pessoas vivem, trabalham e se comunicam.

Entendemos a relevância das Novas Tecnologias na Educação, à medida que possui a capacidade de promover abordagens pedagógicas inovadoras e gerar resultados diferenciados. Chiofi e Oliveira (2014) enfatizam a importância das tecnologias para a justiça social, ao possibilitar a democratização do acesso ao ensino ampliando assim o acesso ao conhecimento, pois,

[...] as Novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriem do conhecimento. (Chiofi; Oliveira, 2014, p.330)

Giroto, Poker e Omote (2012) trazem a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC no contexto educacional, se constituindo como um conjunto diversificado de ferramentas tecnológicas, a exemplo websites, homepages, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros. Nessa perspectiva,

[...] um dos principais motivos para investir em TIC na educação é que essas ferramentas podem promover a aprendizagem dos alunos – porque as TIC complementam as práticas de ensino e motivam os alunos a envolverem-se com seus processos de aprendizagem, ou porque alcançam populações que não teriam a oportunidade de aprender de outra forma, entre outras explicações. O objetivo comum é que os alunos aprendam e melhorem seu desempenho acadêmico. (Martínez; Jaimes, 2012, p.19)

Assim, acreditamos que a utilização de tecnologias pode ser transformadora quando integrada a um projeto político-pedagógico que valorize as capacidades individuais de cada estudante, posto que “é importante inferir que o uso de tecnologias educacionais se liga à qualidade do ensino, claro que se utilizado com propostas bem planejadas e de acordo com as concepções filosóficas e educacionais” (Chiofi; Oliveira, 2014, p.330). À vista disso, é necessário que haja uma intencionalidade pedagógica para gerar um impacto positivo, evitando assim uma visão puramente tecnicista.

No âmbito da Educação Especial tornam-se fundamentais para proporcionar oportunidades de aprendizado mais acessíveis e adaptadas às NEE dos (as) discentes. Contudo, conforme Carvalho (2001) é importante destacar que,

[...] a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania. (Carvalho, 2001, p.67)

Sob tal perspectiva, enfatizamos que, o simples uso de tecnologias digitais não assegura a escolarização bem como a inclusão do(a) estudante. Elas são parte de um conjunto de ferramentas disponíveis no processo de ensino, que, quando bem planejadas e utilizadas, podem facilitar de forma eficaz a mediação entre o estudante e o conhecimento.

Diante do exposto, acreditamos que as tecnologias digitais se configuram como importantes ferramentas para a implementação e fortalecimento de um sistema educacional inclusivo, devido às suas vastas possibilidades de criar recursos que facilitam o acesso a informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos dos quais direcionamos o presente estudo para a consecução dos objetivos propostos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM E PERCURSO DO ESTUDO

Nesta seção apresentaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização do presente estudo, descrevendo o tipo de estudo e caracterização; o campo de pesquisa e os participantes; as técnicas para geração de dados bem como os procedimentos de interpretação e análise de dados e os princípios e aspectos éticos da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO

Para compreensão da temática apresentada, direcionamos a pesquisa para a abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2007), esta se direciona a um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha num universo de significados num espaço mais profundo das relações.

Quanto aos objetivos, utilizamos a Pesquisa-Ação colaborativa que segundo Thiollent (2011) se define por

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

Sendo assim, entendemos que a Pesquisa-Ação requer uma ação sobre o problema observado, ou seja, através de uma investigação elaborada e conduzida para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que esta metodologia desempenha um papel importante nos estudos e na aprendizagem do(a) pesquisador(a) e dos participantes imersos em situações problemáticas. A Pesquisa Colaborativa visa à intersecção entre a academia e a escola, e em consonância com Bortoni-Ricardo (2011) promove conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas através da ação e da reflexão.

Segundo Silva (2022), a Pesquisa-Ação se configura enquanto democrática, pois “reconhece a potência do trabalho coletivo que propicia rever e reinventar ações, pensamentos, saberes e fazeres” (p.189). A autora aborda o caráter colaborativo do método, bem como a capacidade de gerar transformações ao envolver ativamente os participantes e favorecer a construção coletiva do conhecimento. Assim, entendemos

que durante processo investigativo há não apenas a intervenção, mas também a construção de saberes.

No que se refere ao método de pesquisa, convém aditarmos sobre o Paradigma no qual o presente estudo está inserido, uma vez que é o Paradigma de pesquisa que propicia a estrutura teórica e metodológica norteadoras no processo de investigação. Nesse sentido, entendemos que o presente estudo se insere no Paradigma Hermenêutico-interpretativo, considerando “que propõe uma base teórico-metodológica que se opõe à reprodução e à transmissão linear do conhecimento, permitindo o contato direto com os participantes, que, por meio de ações conjuntas”, e de certa forma, rompe com alguns aspectos das pesquisas tradicionais (Silva, 2022, p.26).

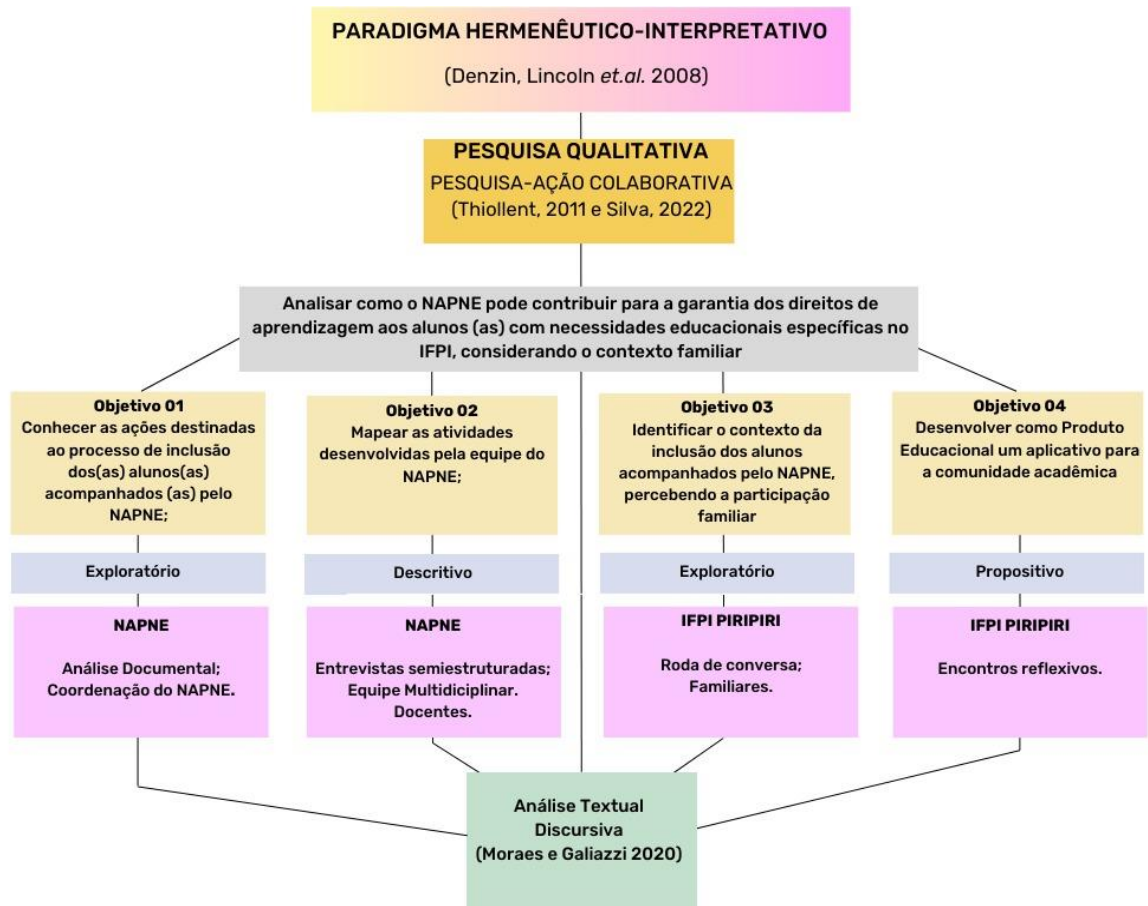
As concepções das pesquisadoras estão alinhadas as suas escolhas para esta trajetória investigativa, pois no Hermenêutico-Interpretativo reforça-se as múltiplas formas pelas quais interpretamos ‘algo’ no movimento crítico, criativo e dinâmico da existência humana, o que contribui para o formar-se e o educar-se. Ou seja,

[...] a pesquisa qualitativa em educação pode ser vista como de abordagem eminentemente hermenêutica, pois utiliza o diálogo na construção e interpretação da cultura, como forma de educar e educar-se, sendo que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem que pressupõe abertura ao outro. (Sidi; Conte, 2017, p. 1948)

De modo que, na interpretação, por sua vez, que pode decorrer de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, alcançamos as condições, habilidades e capacidades de comunicação e interação, mediatizadas por uma reflexão e busca pela compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências (Sidi; Conte, 2017).

Compreendemos que o Paradigma Hermenêutico-Interpretativo se baseia na compreensão e interpretação dos significados implícitos nas experiências humanas, levando em consideração o contexto social, histórico e cultural dos fenômenos estudados (Denzin; Lincoln, 2006). Nessa imersão, assumimos e percebendo as dimensões do grupo, permitindo a mistura de vozes e reflexividade, por meio da colaboração consciente e voluntária. O desenho metodológico do estudo está esquematizado a seguir:

FIGURA 05 – Desenho Metodológico do Estudo



Elaboração: autoras (2024)

Assim, endossando nossas perspectivas, buscamos, através de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), publicações a partir de um recorte temporal, que foi referenciado pela institucionalização do NAPNE em 2014. Objetivando analisar como o NAPNE pode contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos(as) com necessidades educacionais específicas no IFPI, considerando o contexto familiar, realizamos: **análise documental, entrevistas semiestruturadas com docentes, e equipe multidisciplinar, além de roda de conversa entre o NAPNE e a família, e encontros reflexivos seguindo as trilhas da Pesquisa-Ação**, pois segundo Silva (2022), é uma metodologia democrática que reconhece o trabalho coletivo, oportunizando a reformulação de ações, pensamentos, saberes e fazeres, partindo do princípio de que o processo investigativo da Pesquisa-Ação propicia à construção de saberes.

Apresentamos nas linhas abaixo o **Quadro 01** que mostra o protocolo da RSL, realizada nos meses de agosto de 2023 a fevereiro de 2025, a partir da qual foi

possível mapear e analisar as produções científicas já publicadas nos últimos anos sobre o nosso objeto de estudo. Justificamos o recorte temporal, dado a partir da institucionalização do NAPNE em 2014. Através da RSL buscamos compreender também as aproximações e lacunas ainda existentes.

Quadro 01 – Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura

Quadro 1 - Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura	
Questão de Pesquisa	O que as produções científicas de 2014-2025 destacam sobre as contribuições do NAPNE para a garantia dos direitos de aprendizagem de alunos (as) com necessidades específicas a partir do contexto familiar?
Objetivo	Analisar nas produções científicas de 2014-2025 as contribuições do NAPNE para as garantias dos direitos de aprendizagem de alunos (as) com necessidades específicas a partir do contexto familiar.
Descritores	NAPNE;Direitos de aprendizagem; Pessoas com deficiência; Família.
Fontes de Busca	Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.
Limite Cronológico	Publicações desde o ano de 2014 (ano de institucionalização do NAPNE) até 2025.
Critérios de Inclusão	Revisados por pares
Critérios de Exclusão	Artigos e/ou teses internacionais Ano de publicação anterior a 2014. Publicações que não sejam artigos científicos e temáticas fora desse objeto de estudo.

Elaboração: autoras (2025)

Assim, o Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura foi trilhado seguindo as etapas: escolhas da base de dados, operadores booleanos de busca, através dos filtros ("" e (AND), com uma lista de combinados entre uma categoria e outra. Para tal, analisamos publicações disponíveis na Plataforma de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, publicações desde o ano de 2014 (ano de institucionalização do NAPNE) até 2025.

Utilizamos como descritores “*contexto familiar*”, “*família*”, “*direitos de aprendizagem*”, “*educação especial*”, “*educação inclusiva*”, “*educação inclusiva na EPT*”, “*NAPNE*”, “*peessoas com deficiência*”, e “*política de acesso, permanência e êxito*”. A partir desses descritores foi possível esquematizar para as buscas utilizando AND e aspas, 37 (trinta e sete) combinações¹ entre os descritores.

¹ "NAPNE" AND Direitos de Aprendizagem. "NAPNE" AND Pessoas com deficiência. "NAPNE" AND Família. "NAPNE" AND Educação Inclusiva na EPT. "NAPNE" AND Educação Inclusiva. "NAPNE" AND Educação Especial. "NAPNE" AND Política de Acesso Permanência e Êxito. "NAPNE" AND Contexto Familiar. "Direitos de

3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

O Município de Piripiri (PI), emancipado politicamente por força da Lei Estadual n.º 570 foi elevado à condição de cidade em 04 de julho de 1910, com a denominação de Piripiri. Conforme o Censo Demográfico de 2022, sua população é de 65.450 habitantes, sendo a 4ª (quarta) cidade mais populosa do Estado do Piauí, e detentora do 8º (oitavo) maior PIB piauiense. Situa-se na Microrregião do Baixo Parnaíba Piauiense, conforme trazido na figura a seguir:

FIGURA 06 – Município de Piripiri - PI



Fonte: IBGE (2019)

Quanto ao Instituto Federal do Piauí, foi criado através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, vinculado ao Ministério da Educação, possuindo natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de Educação Superior,

aprendizagem" AND Pessoas com Deficiência. "Direitos de aprendizagem" AND Educação Inclusiva na EPT. "Direitos de aprendizagem" AND Educação Inclusiva. "Direitos de aprendizagem" AND Educação Especial. "Direitos de aprendizagem" AND Família. "Direitos de aprendizagem AND Política de Acesso Permanência e Êxito. "Direitos de aprendizagem AND Contexto Familiar. "Pessoas com deficiência" AND Família. "Pessoas com deficiência" AND Educação Inclusiva na EPT. "Pessoas com deficiência" AND Educação Inclusiva. "Pessoas com deficiência" AND Educação Especial. "Pessoas com deficiência" AND Política de Acesso, Permanência e Êxito. "Pessoas com deficiência" AND Contexto Familiar. "Família" AND Educação Inclusiva na EPT. Família AND Educação Inclusiva. "Família" AND Educação Especial. "Família" AND Política de Acesso, Permanência e Êxito. "Educação Inclusiva na EPT" AND Pessoas com Deficiência. "Educação Inclusiva na EPT" AND Educação Especial. "Educação Inclusiva na EPT" AND Direitos de Aprendizagem. "Educação Inclusiva na EPT" AND Política de Acesso Permanência e Êxito. "Educação Inclusiva na EPT" AND Família. "Educação Inclusiva na EPT" AND Contexto Familiar. "Educação Inclusiva" AND Pessoas com Deficiência. "Educação Inclusiva" AND Educação Especial. "Educação Inclusiva" AND Direitos de Aprendizagem. "Educação Inclusiva" AND Política de Acesso Permanência e Êxito. "Educação Inclusiva" AND Família. "Educação Inclusiva" AND Contexto Familiar

Básica e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Alcançamos geograficamente o IFPI, campus Piripiri, que oferta cursos técnicos de nível médio nas formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Além disso, conta com cursos superiores e pós-graduação. De acordo com a tabela abaixo:

Tabela 01: Cursos ofertados pelo IFPI *campus* Piripiri

Nível	Curso
Técnico Integrado ao Médio	Administração, Informática e Vestuário
Técnico Concomitante/Subsequente	Administração, Informática e Vestuário
Superiores	Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Administração, Design de Moda, Licenciatura em Matemática e Licenciatura Intercultural Indígena
Pós- Graduação	Por demanda. Atualmente Especialização em Marketing e Empreendedorismo em Moda

Elaboração: autoras (2025)

O *campus* Piripiri (Figura 07) foi criado em 2010 como uma Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do (CEFET-PI). A partir da Lei no 11.892/2008 que criou os Institutos Federais. Está sediado na avenida Rio dos Matos, s/no, Bairro Germano, Piripiri-Piauí, CEP: 64260-000.

Figura 07: IFPI *campus* Piripiri



Fonte: acervo das pesquisadoras (2024)

Nesse intuito, tivemos como partícipes a família dos alunos (as) acompanhados (as) pelo NAPNE, docentes, equipe multiprofissional do NAPNE, campus Piripiri. O NAPNE é regulamentado pela Resolução nº 035/2014, que disciplina organização, funcionamento bem como as atribuições dos Núcleos.

Ressaltamos que o Núcleo se constitui como um setor consultivo e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e à Pró-Reitoria de Extensão, respondendo pelas atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Políticas de Inclusão do IFPI, tendo por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

O Núcleo atualmente conta com uma equipe composta por diferentes profissionais e representantes institucionais, a saber: 04 (quatro) membros da Equipe Pedagógica; 01 (um) Assistência Social; 01 (um) Psicologia; 03 (três) Intérpretes de Libras; 03 (três) Apoios Pedagógicos; 01 (um) docente representando a Base Comum; 01 (um) docente representando o Eixo Industrial e 01 (um) docente representando o Ensino Superior.

Para fins deste estudo, a amostra foi composta por três grupos principais: membros do NAPNE, professores e familiares de estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio.

Em relação ao primeiro grupo, **composto pelos membros do NAPNE, contamos com a participação de 09 (nove) dos seus 15 (quinze) membros atuais.** No que se refere **ao grupo dos professores**, a representatividade considerou docentes dos seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio: Administração, Informática e Vestuário. Para a amostragem dos docentes desses cursos, contamos: **02 (dois)** docentes do Curso Técnico Integrado ao Médio em Administração; **02 (dois)** docentes do Curso Técnico Integrado ao Médio em Informática; e **02 (dois)** docentes do Curso Técnico Integrado ao Médio em Vestuário.

Considerando o quadro atual de pessoas com deficiência (PcDs) matriculadas no Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Piripiri (apresentado na Tabela 02) incluímos os **representantes familiares** de estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Os critérios de seleção, inclusão e exclusão da amostra foram definidos considerando a representatividade e diversidade necessárias para atingir os objetivos

do estudo. A quantidade mínima de participantes por grupo foi estabelecida com base na saturação teórica, garantindo uma coleta de dados abrangente e significativa.

Assim sendo, na amostragem de professores(as) usamos como critério de inclusão os pertencentes ao quadro efetivo do IFPI – Campus Piripiri e com atuação em turmas com alunos(as) com NEE e como critério de exclusão professores(as) que atuaram com esse alunado, mas que se encontram afastados do cargo por qualquer natureza, uma vez que não estão em situação de atuação em sala de aula.

Os critérios de inclusão e exclusão para a equipe multidisciplinar do NAPNE foram definidos com base na atuação plena de seus membros, considerando que não há afastamentos, todos estão em pleno exercício de suas atribuições, ou seja, a inclusão se deu por meio da participação dos membros atuantes, demonstrando engajamento e participação ativa nas atividades do núcleo. O critério de exclusão considerou o afastamento de qualquer membro por motivos de saúde ou licenças que comprometam a atuação no Núcleo.

Os critérios de inclusão e exclusão de familiares de alunos(as) atendidos(as) pelo NAPNE foram estabelecidos com base na relevância e na contribuição para o processo de acompanhamento desse alunado. A inclusão dos familiares considerou o interesse em participar do processo de desenvolvimento do(a) aluno(a), colaborando com a equipe multidisciplinar e acompanhando as orientações propostas. O critério de exclusão considerou o não interesse ou comprometimento.

Para a seleção dos(as) participantes, foram utilizados convites formais enviados por e-mail e aplicativo de conversa como uma forma de comunicação direta com o participante. No caso dos familiares não e-mail ou acesso à internet, foi providenciado um convite a ser entregue em mãos, visando a contribuição do máximo possível de participantes, independentemente das condições de acesso digital. Fornecemos informações claras sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, respeitando os princípios éticos de voluntariedade e consentimento informado.

A tabela a seguir apresenta o quadro geral dos estudantes que apresentam deficiências e/ou necessidades específicas no IFPI campus Piripiri.

Tabela 02: Estudantes que apresentam Deficiências/Necessidades Específicas –
Campus Piripiri

ESTUDANTES QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIAS/NECESSIDADES ESPECÍFICAS CAMPUS PIRIPIRI			
Física	Integrado Administração	2º ano	Manhã
Surdez	Integrado Informática	3º ano	Manhã
Surdez II	Concomitante em Administração	II módulo	Noite
TEA I	Integrado Informática	2º ano	Manhã
TEA II	Integrado Vestuário	3º ano	Manhã
TEA III	Integrado em Informática	1º ano	Manhã
TEA IV	Integrado em Informática	1º ano	Manhã
TDAH	Integrado Administração	3º ano	Manhã
TDAH, deficiência intelectual leve, atraso global do desenvolvimento e déficit de aprendizagem	Integrado Vestuário	2º ano	Manhã
TDAH, deficiência intelectual leve, atraso global do desenvolvimento e déficit de aprendizagem	Integrado Vestuário	2º ano	Manhã
TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR (TOD)	Integrado Administração	2º ano	Tarde
TOD + TDAH	Integrado Informática	2º ano	Manhã

Fonte: NAPNE (2025)

3.3 TÉCNICA DE GERAÇÃO DE DADOS

A primeira etapa para a produção dos dados do estudo foi a elaboração do referencial teórico do presente estudo, ainda no mês de agosto de 2023, durante a disciplina de Redação do Projeto de Pesquisa, na qual se fez a Revisão Sistemática de Literatura. De acordo com Galvão e Ricarte (2019) é uma modalidade de pesquisa indo além da atividade usual de realizar uma revisão de literatura seguindo protocolos específicos que visam entender e dar logicidade a um grande corpus documental.

Após a definição e organização da fundamentação teórica e fontes de pesquisa, considerando aspectos teóricos-metodológicos bem como os objetivos do estudo, elencamos as estratégias planejadas para a consecução dos objetivos propostos os quais apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 03: Geração de dados de acordo com objetivos propostos

OBJETIVO	GERAÇÃO DE DADOS
Conhecer as ações destinadas ao processo de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAPNE.	Análise documental
Compreender as percepções de docentes e da equipe do NAPNE sobre as potencialidades da atuação do núcleo na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas	Entrevistas semiestruturadas
Identificar o contexto de inclusão dos (as) alunos (as) acompanhados (as) pelo NAPNE considerando a perspectiva familiar	Roda de conversa
Desenvolver como produto educacional (PE) uma aplicação web voltada à escola e à família	Encontros reflexivos

Elaboração: autoras (2025)

Segundo Gil (2017), é recomendado que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, sendo assim, a análise documental considerará os **documentos institucionais que normalizam o NAPNE, projetos institucionais, Planos de Ação, relatórios anuais**, para que assim possamos conhecer quais as ações são destinadas ao processo de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo núcleo.

Uma entrevista é classificada como quando “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007, p.64). Ou seja, a flexibilidade possibilita ao entrevistador a adaptação das perguntas conforme o andamento da conversa, proporcionando uma abordagem mais personalizada. Nessa perspectiva, entrevistamos, com um roteiro de 05 (cinco) perguntas a serem entregues aos professores, e 07 (sete) perguntas à equipe do NAPNE.

A entrevista semiestruturada foi conduzida de maneira presencial, com a participação dos docentes e equipe multidisciplinar do NAPNE, conforme mencionado anteriormente, em ambiente respeitoso e aberto ao diálogo. O roteiro foi entregue antecipadamente com os tópicos a serem abordados, de modo que os participantes pudessem se preparar adequadamente. A gravação da entrevista ocorreu mediante consentimento prévio dos participantes, e estes tiveram a opção de escolher entre o registro escrito ou a gravação de áudio, conforme sua preferência.

Para que identificarmos o contexto de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAPNE, considerando a perspectiva familiar, *ou seja, em*

relação a dinâmica com as famílias, é preciso proporcionar o diálogo entre escola e família, ou seja, é de suma importância a criação de espaços reflexivos e acolhedores que viabilizem troca de perspectivas. Sob tal perspectiva, projetamos **as rodas de conversa**, que não se configura entrevista, pois é um diálogo coletivo.

Segundo Moura e Lima *apud* Minetto e Medina (2017), as rodas de conversa podem ser consideradas como um instrumento de pesquisa, uma vez que *coleta dados através das narrativas envolvidas*, podendo também se constituir enquanto instrumento de intervenção pois possibilita reflexões mediante intercâmbio de experiências, resultando assim na aprendizagem sobre o tema abordado.

Sob essa ótica, consideramos as rodas de conversa uma abordagem participativa e interativa que nos permite que a coleta de dados seja feita a partir das narrativas dos participantes. Nas rodas, os participantes foram convidados a compartilhar suas experiências, percepções bem como reflexões sobre os temas propostos, criando assim um espaço de diálogo aberto e inclusivo. As pesquisadoras e também responsáveis pela condução das rodas, fizeram o registro detalhado das conversas assegurando o registro das narrativas. Tais registros serviram como base para análise qualitativa, uma vez que permitiram uma visão mais profunda das vivências e interações dos participantes.

Nesse sentido, a roda de conversa contemplou temáticas entre NAPNE e família, com ambientação do local para acolhimento dos familiares e membros do núcleo, oferecendo assim, um ambiente acolhedor para a construção coletiva do conhecimento, respeitando as vozes de todos os envolvidos e promovendo uma troca rica de saberes. A figura a seguir mostra a ambientação da roda de conversa:

Figura 08: Ambientação da roda de conversa



Fonte: acervo das autoras (2025)

Os encontros reflexivos realizados ao longo da construção PE, uma aplicação web (site) dedicado ao NAPNE, configuraram-se como espaços de escuta, troca de saberes bem como fortalecimento com o compromisso com a inclusão. Esses momentos envolveram a equipe do NAPNE, docentes da instituição e também as autoras desta pesquisa, que, em diálogo contínuo, analisaram práticas, compartilharam experiências e resignificaram concepções. Abaixo ilustramos alguns desses momentos:

Figura 09: Encontros Reflexivos



Fonte: acervo das autoras (2025)

3.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados foi empregada a Análise Textual Discursiva (ATD), que conforme Moraes e Galiazzi (2020), se trata de uma abordagem que transita entre a análise de conteúdo e análise de discurso, “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (p.13). É caracterizada como um processo que tem seu começo na unitarização, em que textos são separados por unidades de

significados, sendo que essas unidades podem gerar outras oriundas de interlocução, empírica, teórica além das interpretações feitas pelo(a) pesquisador(a). Sendo assim, “a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre o tema investigado” (Moraes; Galianzi, 2020, p.33).

Assim sendo, “a utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo de os usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos” (Moraes; Galianzi, 2006, p. 120), por meio dos quais acreditamos que a construção e reconstrução de caminhos é um processo de constante revisão possibilitando sucessivas aprendizagens por meio dos fazeres e refazer.

De acordo com Moraes e Galianzi (2020), a ATD estrutura seus argumentos em torno de quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo tendo como foco um processo auto organizado, a saber:

1. **Desmontagem dos textos (unitarização):** processo que analisa os textos em seus detalhes, fragmentando-os a fim de se produzir **unidades constituintes**.
2. **Estabelecimento de relações (categorização):** processo de visa construir relações entre as unidades de base, as combinando e classificando, gerando assim os **sistemas de categorias**.
3. **Captação do novo emergente:** refere-se a uma compreensão renovada do todo através da análise dos focos anteriores, resultando na **construção de metatextos**.

A figura abaixo mostra o ciclo da ATD com os focos citados acima, tendo como quarto foco, um processo auto-organizado:

Figura 10: Ciclo da Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: autoras (2024) a partir de MORAES; GALIAZZI (2020)

A partir de tais concepções entendemos que a ATD se configura como um processo auto organizado resultante de um processo cíclico entre unitarização, categorização e captação do novo emergente, ou seja, é compreendida como “um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 134). Sendo assim, acreditamos que a ATD é uma metodologia que possibilita um processo de construção e reconstrução resultando em novas compreensões e aprendizagens sobre o fenômeno estudado.

3.5 PRINCÍPIOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa, o levantamento de dados está propício às situações que podem comprometer a essência das informações obtidas com os partícipes do estudo. Dados adquiridos por fontes primárias, cujas informações não passaram por um crivo científico anterior, podem corromper a licitude do trabalho. Sob tal perspectiva, nesse estudo, apresentamos algumas medidas que intencionavam evitar que os riscos possam comprometer a produção dos dados inescusáveis para o estudo, ou violar princípios e aspectos éticos da pesquisa.

Sendo assim, os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012).

3.5.1 Riscos e benefícios da pesquisa

O presente estudo é justificado pela necessidade de uma temática que possa contemplar a inclusão escolar articulada com a família, considerando a importância dessa relação no processo de desenvolvimento do (a) aluno (a) e tendo como foco a Educação Profissional e Tecnológica, especificamente o NAPNE, que deve proporcionar uma escuta ativa das famílias de alunos acompanhados por ele. Sendo assim, para alcançarmos os objetivos propostos utilizaremos entrevistas semiestruturadas, além de rodas de conversa que preveem momentos reflexivos de falas e escutas.

É importante ressaltarmos que, como qualquer tipo de pesquisa que envolve pessoas, o estudo em questão apresenta possíveis riscos que podem se constituir em

entraves a sua realização.

Com o intuito de garantir a aplicação e coleta dos dados essenciais à conclusão da pesquisa e mantendo as dimensões e princípios éticos, algumas medidas foram tomadas para erradicar, ou ao menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização. Destacamos também, como estratégia de diminuição de riscos, a presença da Psicóloga do campus que também é membro do NAPNE.

No que se refere ao risco de quebra de anonimato e invasão de privacidade, será garantida a não identificação nominal, esclarecendo e informando a respeito do anonimato. O sigilo da identidade dos(as) participantes da pesquisa fora informado logo no início, assegurando dessa maneira, o respeito aos sentimentos de autopreservação que favorecem a liberdade de expressão necessária para a veracidade das respostas apresentadas.

Os dados obtidos foram utilizados, única e exclusivamente, para fins deste estudo, em que os resultados poderão ser publicados. O nome do(a) participante aparecerá apenas no documento de consentimento e esclarecimento por meio de sua assinatura. A suspensão ou interrupção imediata do processo seria realizada em face de qualquer indício de problemas e/ou danos ao bem-estar e saúde dos entrevistados.

Em relação do partícipe apresentar o receio de prestar alguma informação que porventura possa vim de alguma forma, prejudicar a si e/ou aos outros ou mesmo dificuldade de acesso a ambientes virtuais, asseguramos que os dados produzidos sejam baixados para um dispositivo eletrônico local e apagados de toda e qualquer plataforma virtual, “nuvem” ou compartilhado.

A realização da pesquisa ocorrera somente após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) como forma de garantir a integridade dos participantes. Para isso, seguiremos os Critérios Éticos da Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Com essas medidas e a devida comunicação dos envolvidos, buscamos minimizar possíveis inseguranças quanto à cientificidade da pesquisa e proteção dos dados fornecidos. As informações coletas foram mantidas em sigilo, conforme Resolução 466/2012, e estão sob nossa responsabilidade por um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa.

Para o risco dos participantes não se sentirem à vontade para responderem às perguntas, seja por desconforto, falta de tempo de privacidade ou mesmo de local adequado, propomos para as entrevistas/questionários uma aplicação num espaço

reservado, seguro e tranquilo para esse fim, com tempo adequado para a apresentação das respostas solicitadas, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças.

O(A) partícipe teve a liberdade de escolher o local e o horário para responder, ou não, às perguntas, sendo asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo, também, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas nesta pesquisa.

Ressaltamos que a participação, ou não, na pesquisa não trouxe qualquer implicação legal, sanção ou custo financeiro aos envolvidos. Dessa forma, deixamos explícito que, além de desistirem no momento que assim desejarem, também não houve a obrigatoriedade de participação, sendo-lhes mantidas as garantias mencionadas, assim como a utilização de dados apenas para fins já delimitados, dentre eles a possibilidade de publicação científica.

Destacamos que os participantes da pesquisa receberam, previamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível nos Apêndices do presente estudo. O TCLE foi assinado pelos partícipes caso que aceitaram participar da pesquisa. O documento supracitado explicita os possíveis riscos e benefícios da pesquisa, além de fornecer informações sobre os dados que serão coletados, os objetivos do estudo e o processo investigativo como um todo. O TCLE foi entregue em formato impresso para que os participantes assinassem.

Ainda que não origine nenhum benefício direto e imediato, a participação voluntária proporcionou um estudo exploratório do tema com impacto positivo para o participante visto que consiste na oportunidade de experienciar uma autorreflexão. Nos momentos dos encontros oportunizamos um ambiente agradável, receptivo por meio de um acolhimento fraternal, regado com um delicioso café.

Consideramos que os partícipes foram beneficiados com o Produto Educacional que foi desenvolvido por meio de uma colaboração voluntária, e na sua conclusão a oferta do Produto foi totalmente gratuita. Para os familiares, comunidade interna do IFPI, e os(as) alunos(as) atendidos(as) pelo Núcleo, constituiu um recurso de extrema importância ao processo educativo, de ensino aprendizagem, sobretudo, de inclusão educacional.

Nesse cenário, ao participarem das ações da pesquisa, os docentes e a família de alunos atendidos pelo NAPNE puderam refletir sobre o papel do NAPNE para a garantia dos direitos de aprendizagem de alunos (as) com necessidades

educacionais específicas no IFPI.

Na próxima seção explicitaremos a proposta Produto Educacional a ser derivada deste estudo bem como aplicação, relevância e avaliação do mesmo.

4. CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS: O SITE DO NAPNE COMO PRODUTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Nesta seção apresentamos o Produto Educacional (PE) desenvolvido no âmbito desta pesquisa: um site institucional voltado à divulgação das ações e objetivos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Piauí – Campus Piripiri.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece ser necessário no mestrado profissional construir um PE, o Documento de Área – Área 46, da CAPES traz exemplos de PE, esclarecendo que,

[...] no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico A dissertação/tese deve ser um metodológico escolhido. (Brasil, 2019, p.5)

Dadas orientações da CAPES, optamos por desenvolver enquanto PE uma aplicação *web* (site) que pudesse contemplar a comunidade acadêmica em geral e a família dos(as) estudantes, levando em consideração todos os caminhos metodológicos para a consecução dos objetivos propostos com uma linguagem clara, objetiva e inteligível.

O site (<https://drupal-napne.fly.dev/>) tem como público-alvo os(as) estudantes, servidores(as), familiares, comunidade externa e demais interessados(as) em conhecer e participar das ações inclusivas promovidas pelo NAPNE. Para isso, foi construído com linguagem acessível, recursos visuais e seções organizadas de modo a proporcionar uma navegação intuitiva e informativa.

A escolha do PE ser um aplicativo *web* emerge no sentido de acompanhar a utilização de tecnologias digitais na vida cotidiana, intencionando colaborar com o acesso e disseminação de informações fundamentais acerca da atuação do NAPNE e contribuições das famílias.

Inicialmente, a proposta é que o Produto Educacional fosse elaborado a partir de experiências externas (família) para o âmbito interno, direcionado também ao trabalho pedagógico realizado por professores, professoras e técnicos administrativos

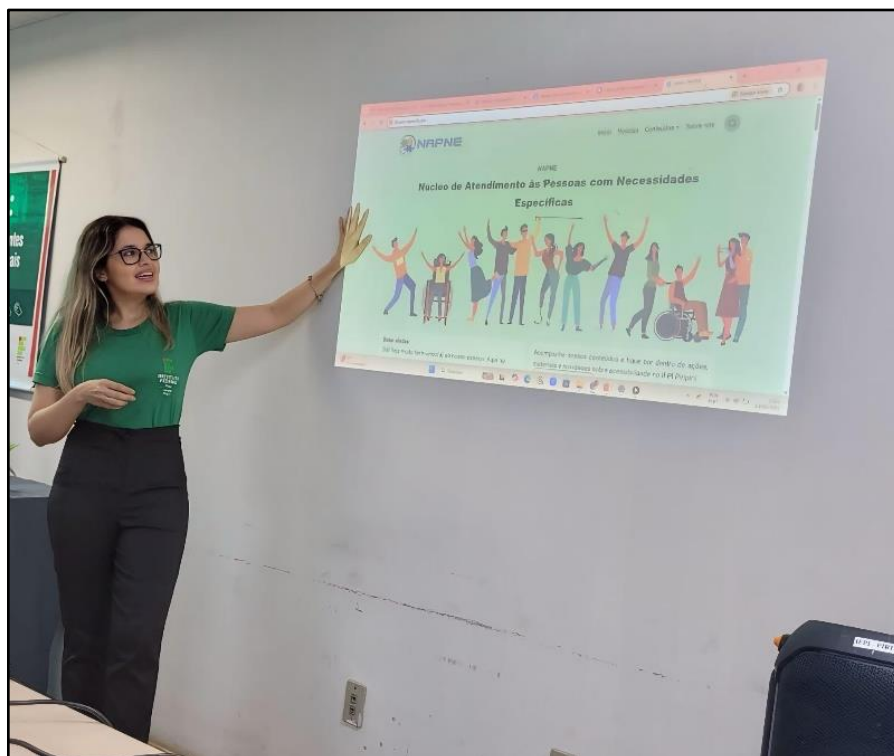
que atuam com alunos(as) com NEE. Intencionamos desse modo possibilitar reflexões que caminhem na direção de uma Educação cada vez mais inclusiva e acessível a toda a comunidade acadêmica, contribuindo assim para o acesso, permanência e êxito dos discentes atendidos pelo NAPNE, o que inclui a atuação familiar.

Almejamos a construção de um PE que pudesse contribuir com informações sobre a inclusão, no formato de um repositório, ou seja, conteúdos previamente selecionados de relevante interesse, que assim possa estimular, bem como aprofundar o fluxo de comunicação entre o NAPNE, familiares, docentes, discentes e demais membros da comunidade acadêmica.

A aplicação *web* contém informações gerais sobre o NAPNE (apresentação, competências), conteúdos destaques (adaptação/flexibilização curricular), ações permanentes, últimas notícias, materiais de apoio (atividades adaptadas, legislação, dicas de filmes), produções científicas, equipe do NAPNE.

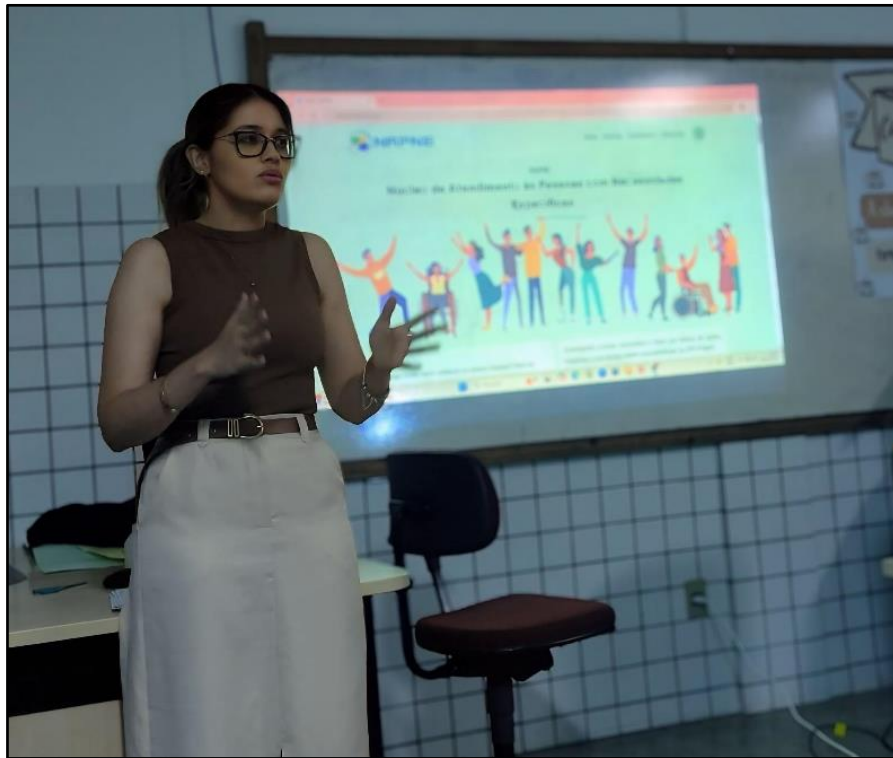
A aplicação, relevância e avaliação da efetividade do aplicativo foi feita pela equipe do NAPNE, familiares, por meio da aplicação de físico, facilitando assim o acesso e envio do documento. Oportunizamos também espaço para coleta de sugestões, assim como melhorias para o PE.

Figura 11: Aplicação, relevância e avaliação – Equipe Multidisciplinar



Fonte: acervo das autoras (2025)

Figura 12: Aplicação, relevância e avaliação – Família



Fonte: acervo das autoras (2025)

O desenvolvimento do site buscou representar os valores que fundamentam o trabalho do NAPNE. A escolha por uma plataforma *online* justifica-se pelo seu potencial de alcance, atualização contínua e integração com outras ferramentas de comunicação institucional.

Sob tal perspectiva, o site é apresentado como um instrumento de apoio pedagógico e formativo, que pretende fortalecer a cultura da inclusão no IFPI e fomentar o diálogo entre comunidade acadêmica e família sobre o direito à educação para todos.

Ressaltamos que visamos com essa proposta de PE dar maior visibilidade e possibilitar a conscientização sobre a importância da atuação da família, professores(as) e a Instituição como um todo no NAPNE, para a garantia dos direitos de aprendizagem de discentes com necessidades específicas, assim apresentaremos a seguir especificaremos a aplicação supracitada:

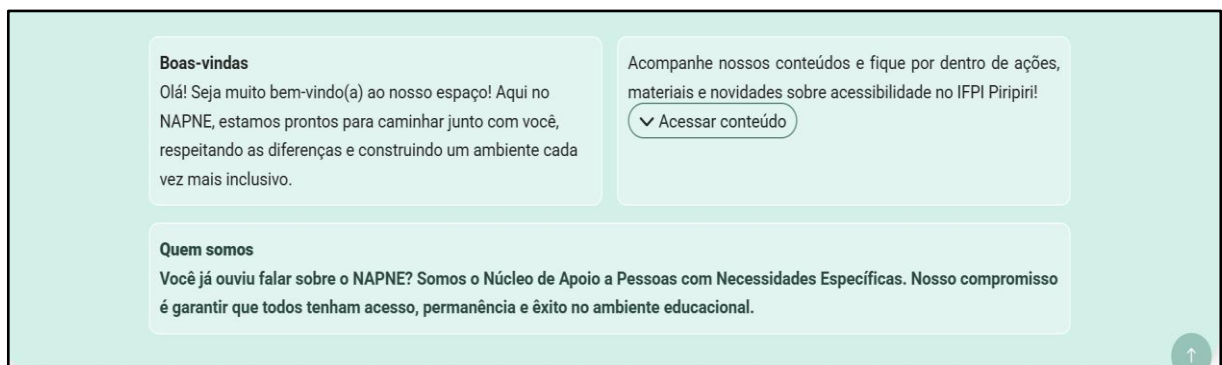
Figura 13: Tela inicial site NAPNE



Fonte: autoras (2025)

A imagem acima compõe a página inicial do site do NAPNE – IFPI, Campus Piripiri, que apresenta um grupo diverso de pessoas, representando de forma simbólica a inclusão e a convivência com as diferenças visando a valorização das singularidades de cada sujeito. Ilustrações de indivíduos com e sem deficiência, dispostas em atitude de celebração, com expressões alegres e braços erguidos, sugerindo acolhimento, respeito e participação ativa. O plano de fundo em tom pastel transmite leveza, enquanto o logotipo do NAPNE, no canto superior esquerdo, reforça a identidade visual institucional. Centralizado na imagem, o título "Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas" se destaca em letras grandes e em negrito.

Figura 14: Apresentação NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Dando continuidade, temos a apresentação do Núcleo, apresentamos um recorte da página inicial do site do NAPNE – IFPI Campus Piripiri, composta por três blocos de informações. No primeiro bloco, há uma mensagem de **boas-vindas**, que acolhe o(a) visitante com um convite afetuoso à participação: *“Olá! Seja muito bem-vindo(a) ao nosso espaço! Aqui no NAPNE, estamos prontos para caminhar junto com você, respeitando as diferenças e construindo um ambiente cada vez mais inclusivo.”* Ao lado, um segundo bloco destaca o incentivo à interação com os conteúdos do site, com um botão de acesso e o convite: *“Acompanhe nossos conteúdos e fique por dentro de ações, materiais e novidades sobre acessibilidade no IFPI Piripiri!”*. Abaixo, um terceiro bloco responde à pergunta *“Quem somos”*, trazendo uma apresentação sintética da missão do núcleo: garantir acesso, permanência e êxito dos educandos com necessidades específicas.

Figura 15: Competências NAPNE

O que faz o NAPNE?

Para garantir que a inclusão aconteça de forma concreta e eficaz, o NAPNE atua com base em competências definidas institucionalmente. Essas atribuições orientam o trabalho da equipe e asseguram que todos os estudantes com necessidades educacionais específicas tenham seus direitos respeitados, desde o acesso até a permanência e conclusão dos cursos. Conheça as principais competências do NAPNE no IFPI:

Competências do NAPNE (Art. 6º)

I. Disseminar a cultura da inclusão no IFPI por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo também para políticas de inclusão em níveis municipal, estadual e federal.
II. Supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com necessidades específicas.
III. Participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, contribuindo para o planejamento institucional com foco nas pessoas com necessidades educacionais específicas.
IV. Avaliar e propor diretrizes e metas que fortaleçam as ações de inclusão.
V. Elaborar, em conjunto com docentes e núcleos pedagógicos, programas de atendimento para alunos com necessidades específicas, além de apoiar os professores na adaptação de suas aulas.
VI. Participar dos processos de ingresso de novos estudantes no IFPI, garantindo acessibilidade desde o início da jornada acadêmica.

Fonte: autoras (2025)

A imagem acima traz mais uma das seções do site do NAPNE – IFPI Campus Piripiri, intitulada **“O que faz o NAPNE?”**. Logo abaixo do título, há um texto introdutório que explica a atuação do núcleo com base em competências institucionais que garantem o respeito aos direitos dos(as) estudantes com NEE, desde o ingresso até a conclusão dos cursos. Em destaque, aparece o subtítulo **“Competências do NAPNE (Art. 6º, Resolução Normativa 55/2021 – CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI)”**,

seguido de uma tabela com seis itens numerados, que detalham as atribuições do núcleo: desde a disseminação da cultura da inclusão no IFPI por meio de projetos e ações educacionais, passando pela supervisão das políticas de acesso, permanência e conclusão, até a participação no planejamento institucional e apoio direto a docentes.

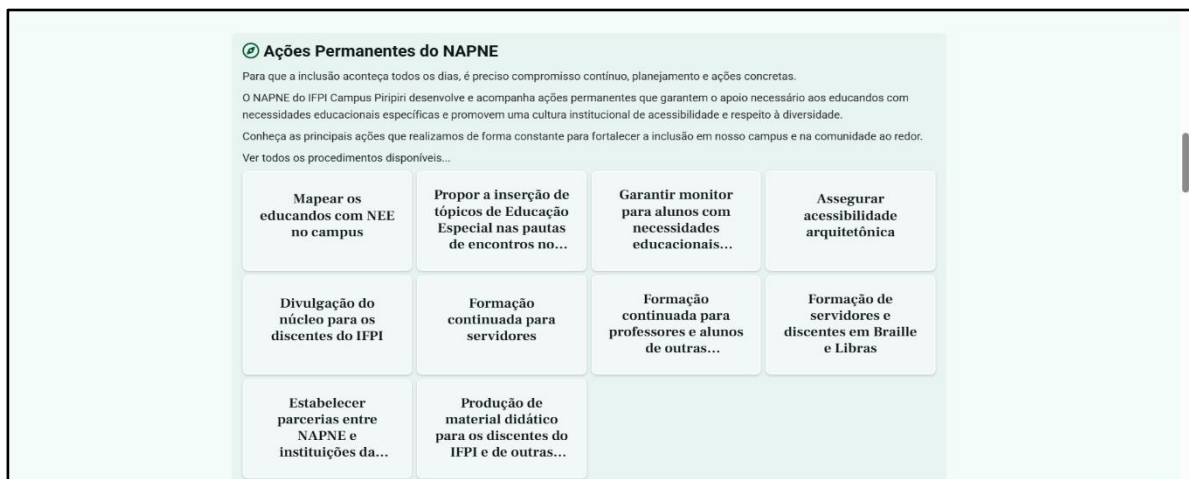
Figura 16: Conteúdos destaque NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Trazemos mais um recorte do site do NAPNE – IFPI Campus Piripiri, composta por três blocos de informações compondo os conteúdos de destaque. No primeiro bloco, há o destaque de **Procedimentos NAPNE** (Adaptação Temporal do Currículo – Como funciona a adaptação temporal do currículo para estudantes. Ao lado, um segundo bloco destaca Flexibilização e Adaptação Curricular – Como o currículo é adaptado.

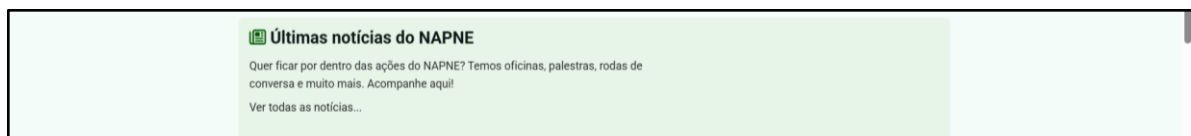
Figura 17: Ações permanentes NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Exibimos no recorte acima outra seção do site – **Ações Permanentes do NAPNE** - detalhamento das ações continuadas desenvolvidas pelo NAPNE para promover a inclusão, trazendo um convite para o(a) visitante conhecer as principais ações que o Núcleo realiza para fortalecer a inclusão no campus, cada ação está disposta num quadro com botão de acesso.

Figura 18: Últimas notícias NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Expomos no recorte acima outra seção do site – **Últimas notícias do NAPNE** - traz um convite para o visitante acompanhar as notícias Núcleo (oficinas, palestras, rodas de conversa, reuniões) com cor em destaque e botão de acesso.

Figura 19: Materiais de Apoio NAPNE

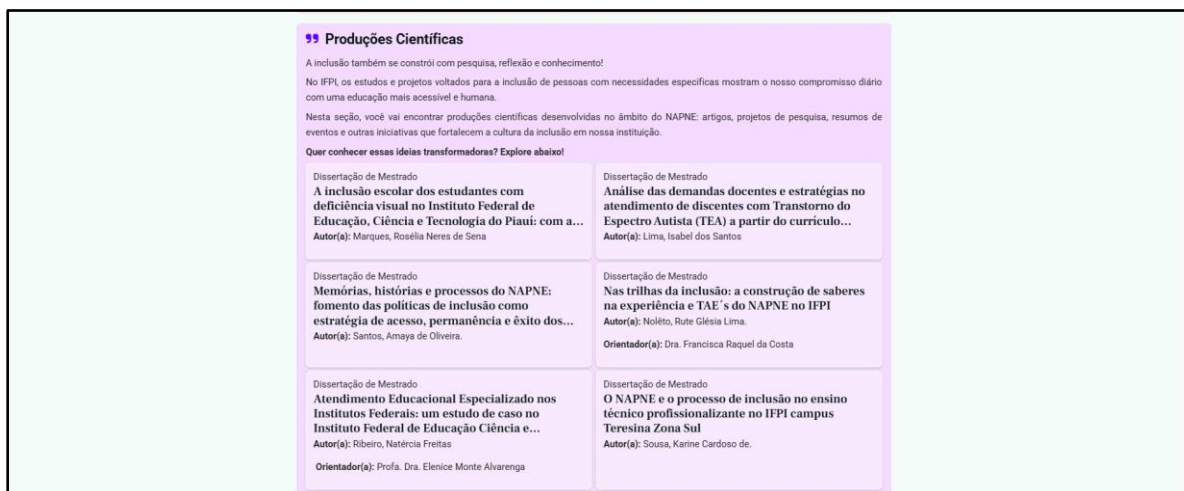


Fonte: autoras (2025)

Demonstramos no recorte acima mais uma seção do site – **Materiais de Apoio** - traz um convite para o visitante explorar e conhecer uma seção com conteúdos diversos com cor em destaque e botão de acesso. O primeiro conteúdo se refere as atividades adaptadas – um espaço de compartilhamento de práticas pedagógicas que respeitem a singularidades dos(as) educandos. O segundo conteúdo diz respeito a legislação e políticas inclusivas com a disponibilização das principais normativas que embasam o trabalho do Núcleo. O terceiro, traz sugestões

de filmes com indicações que fomentem o debate e a sensibilização sobre a diversidade e inclusão.

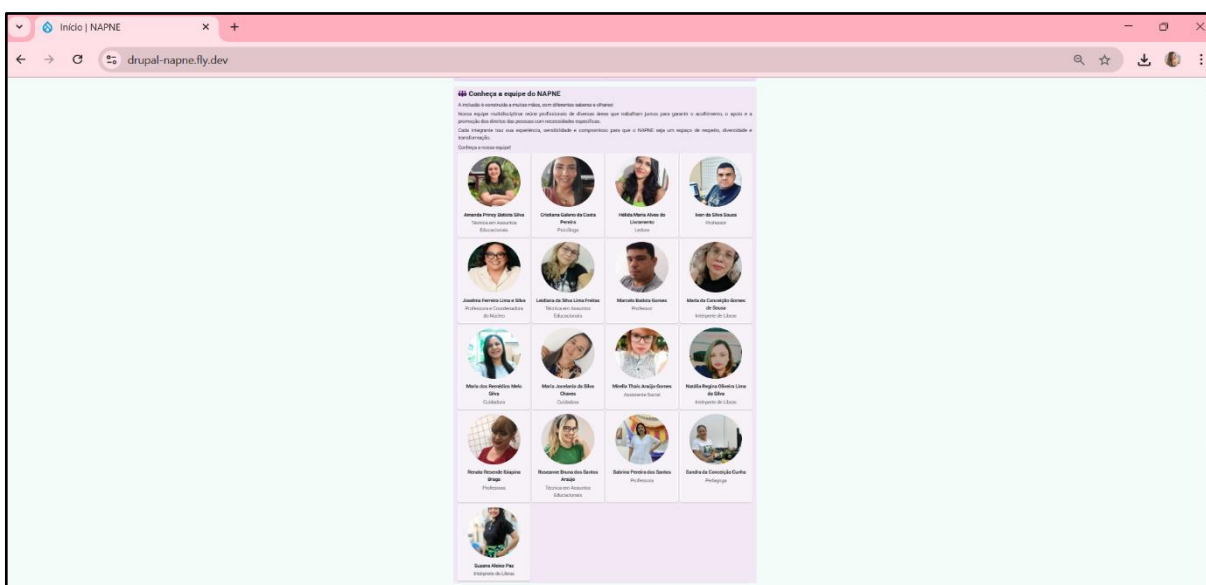
Figura 20: Produções Científicas NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Revelamos no recorte acima a seção referente as **Produções Científicas** com cor em destaque e botão de acesso. Apresentamos as produções científicas que trazem o NAPNE como objeto no âmbito do IFPI, convidando o(a) visitante a conhecer os estudos acerca do Núcleo.

Figura 21: Equipe do NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Na última seção do site mostramos a **Equipe Multidisciplinar do NAPNE** – um espaço destinado à apresentação dos(as) profissionais que compõem o Núcleo com suas respectivas funções, cor em destaque e botão de acesso, convidando o(a) visitante a conhecer os profissionais que trabalham em prol da inclusão.

Em linhas gerais, o conjunto gráfico e textual expressa, de forma clara e acolhedora, a identidade inclusiva do NAPNE, convidando a comunidade a conhecer, interagir e se engajar com suas ações com cores em tom pastéis, que reforçam a leveza visual e a acessibilidade da navegação.

4.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando a obrigatoriedade dos materiais didáticos gerados nos Mestrados Profissionais na Área de Ensino, passem por uma avaliação, processo no qual se verifica se eles atendem às necessidades do público ao qual se destinam, seguindo os parâmetros estabelecidos pela CAPES, submetemos PE originado dessa pesquisa a um processo avaliativo.

Nesse sentido, a avaliação do PE desenvolvido, o site institucional do NAPNE do IFPI Campus Piripiri, teve como finalidade verificar sua clareza, funcionalidade, relevância e coerência com os princípios da inclusão. Para tanto, aplicamos uma ficha avaliativa composta por (04) quatro questões de múltipla escolha e (01) uma questão aberta. O público-alvo da avaliação foi formado por Equipe Multidisciplinar do NAPNE e representantes das famílias dos(as) alunos(as) atendidos(as) pelo Núcleo, totalizando 20 (vinte) participantes.

A primeira questão, referente a **clareza e facilidade de compreensão do conteúdo**, 100% dos respondentes avaliaram como "Excelente", o que demonstra que os textos e a estrutura do site se mostraram acessíveis e bem compreendidos. A segunda pergunta abordou a **navegação e usabilidade da página**. Também aqui, todos os participantes responderam que a navegação foi "totalmente acessível e intuitiva", o que evidencia a funcionalidade da interface, a praticidade de navegação e o alcance da aplicação.

Em relação à **contribuição do conteúdo para o conhecimento sobre inclusão e o papel do NAPNE**, novamente 100% dos participantes avaliaram que o site contribui "muito", validando a relevância pedagógica e institucional das informações disponibilizadas. A **estética visual**, por sua vez, incluindo cores, layout

e imagens, foi considerada "muito adequada" por 70% dos respondentes (14 respostas) e "adequada" por 30% (06 respostas), sem registros de avaliações negativas.

A questão aberta permitiu refletirmos sobre os aspectos a serem aprimorados. Entre as sugestões mais recorrentes, destacaram-se:

- Criação de um espaço para dúvidas ou contribuições, com formulário para envio de perguntas, sugestões e relatos de experiências;
- Disponibilização de materiais para download, como cartilhas acessíveis, orientações para professores sobre adequações curriculares e conteúdos formativos;
- Inclusão de vídeos em Libras, promovendo maior acessibilidade ao público surdo.

Tais apontamentos reforçam a importância de manter o *site* em constante atualização, almejando assim ampliar a acessibilidade, a interatividade e a disseminação de práticas inclusivas. Ademais, destacamos o interesse dos usuários por uma plataforma cada vez mais colaborativa, que dialogue diretamente com as necessidades da comunidade escolar, dando assim visibilidade as ações do Núcleo e voz as famílias.

Frente aos resultados obtidos inferimos que o PE cumpre com os objetivos propostos, consolidando-se como um importante instrumento de visibilidade institucional bem como promoção da cultura da inclusão no âmbito do IFPI campus Piripiri. Acreditamos que a avaliação positiva tanto em aspectos técnicos quanto pedagógicos respalda a proposta do site como estratégia efetiva no fortalecimento das ações do NAPNE.

5. REVELANDO CAMINHOS: UMA JORNADA PELA ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS OBTIDOS

Na seção anterior, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa. E na seção atual, apresentaremos os dados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, gerados a partir de cada uma das etapas do estudo. Após análise e discussão dos dados, evidenciamos como o NAPNE contribui para a garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos (as) com NEE no IFPI e como o contexto familiar pode influenciar o desenvolvimento educacional desses discentes. Também constatamos os pontos relevantes abordados no PE.

De acordo com Moares e Galiuzzi (2020) as pesquisas qualitativas têm recorrido cada vez mais às análises textuais, seja utilizando textos já existentes, seja elaborando material de análise por meio de entrevistas e observações. Objetivando assim interpretar os fenômenos investigados com base em uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação.

5.1 DESVENDANDO OS PLANOS DE AÇÃO: Uma Análise Estratégica

Iniciamos com a coleta de dados trilhando a pesquisa documental do estudo, uma vez que “a análise textual se propõe a descrever e interpretar sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar.” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 36). Nesse sentido, consideramos que a ATD permite a interpretação de materiais bibliográficos e textuais possibilitando ulterior comunicação do pesquisador sobre o objeto investigado, ou seja, é uma metodologia de análise de informações qualitativas com o objetivo de gerar novas compreensões sobre fenômenos e discursos.

Dito isso, adotamos a perspectiva de compreender, de forma qualitativa, as ações voltadas ao processo de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAPNE, utilizando como *corpus* os Planos de Ação do NAPNE referentes ao período de 2015 (ano do início das atividades) a 2025, selecionados documentalmente para subsidiar as análises propostas.

Os Planos de Ação se direcionam no sentido de promover uma cultura inclusiva tanto para alunos(as) com NEE, quanto para a comunidade acadêmica em geral. Para isso, buscam fortalecer práticas inclusivas, com destaque para aspectos como *formação continuada, aprimoramento da acessibilidade e estabelecimento de*

parcerias externas. Sob tal perspectiva, a seguir, aplicamos as etapas da ATD - **unitarização, categorização e captação do novo emergente** – à análise dos Planos de Ação do NAPNE como forma de aprofundarmos a nossa compreensão e destacarmos aspectos importantes.

5.1.1. Unitarização: Fragmentação e Identificação de Unidades de Sentido

Nessa etapa fragmentamos o texto em unidades de sentido, ou seja, trechos que carregam consigo significados relevantes para análise, examinando-os em seus detalhes. Aqui trazemos a ênfase dada por Moraes e Galiazzi (2020) à importância de um envolvimento profundo e uma imersão detalhada no material analisado, se constituindo enquanto elemento essencial para a emergência de compreensões acerca dos fenômenos estudados.

As unidades de sentido são pontos-chave que refletem as ideias e objetivos centrais do Plano, sendo elencadas na tabela abaixo:

Tabela 04 – Fragmentação e Identificação de Unidades de Sentido

Unidades de Sentido	Descrição
Objetivo Geral	Foco na inclusão de alunos(as) com NEE
Atividades	Mapeamento de necessidades, formação continuada, formação de parcerias e eventos regionais além de metodologias para implementação
Metodologia	Sensibilização, aplicação de questionários, organização de eventos e capacitações
Cronograma	Etapas claras e progressivas, respeitando um ciclo de planejamento, execução e avaliação
Alinhamento Institucional	Integração entre setores internos e externos do IFPI
Formação e Capacitação	Treinamentos em Braille e Libras, com ênfase em formação continuada e cursos para discentes
Acessibilidade Arquitetônica	Preocupação com a estrutura arquitetônica do campus. Há indicativo de melhoria de acessibilidade arquitetônica
Parcerias Externas	Colaboração com instituições locais e regionais
Produção de material didático	Produção de material didático acessível
Acompanhamento e avaliação	Indicadores para monitorar o impacto das ações e avaliar seu sucesso

Elaboração: autoras a partir dos Planos de Ação do NAPNE (2025)

O Artigo 4º 035/2014 que aprova o Regulamento do NAPNE, estabelece as competências fundamentais do Núcleo. A primeira delas é expandir a cultura inclusiva no IFPI através de projetos e ações educativas, colaborando assim com as políticas de inclusão em diferentes esferas. A sensibilização e organização de eventos está estritamente relacionada a essa competência uma vez que promove atividades de suma importância para a inclusão de alunos(as) com NEE envolvendo a comunidade acadêmica em geral.

Além disso, o Núcleo supervisiona as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos (a) alunos(as) atendidos(as) pelo Núcleo. Os Planos de Ação enfatizam o mapeamento de necessidades bem como capacitações e formação continuada para a comunidade acadêmica com estratégias que visam garantir o acesso, a permanência e êxito.

O Núcleo participa das políticas de ensino, pesquisa e gestão visando compor o planejamento da IF de modo ao atender as pessoas com NEE, o Plano traz a integração entre os setores internos e externos do IFPI, acreditamos que a participação ativa nas políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão é de suma importância para a inclusão de um ambiente inclusivo e consequentemente o êxito desses(as) alunos (as).

A proposta de acompanhamento e avaliação no Plano de Ação, com o uso de indicadores para monitorar o impacto das ações e avaliar o sucesso reflete a competência do NAPNE em avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta da inclusão.

Ao alvidrar a formação continuada com treinamento em Braille, curso de Libras bem como o apoio aos professores(as) para a adaptação das aulas de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as) com NEE está relacionada a competência do NAPNE em elaborar em conjunto com docentes e coordenação pedagógica do campus, programa de acompanhamento para os(as) alunos(as) com NEE, bem como auxiliar professores(as) na adequação das aulas.

5.1.2 Categorização: agrupamento de unidades de sentido

Dadas as unidades de sentido identificamos categorias mais amplas que sintetizam e organizam as ideias principais, construindo, combinando e classificando as relações entre as unidades de sentido. Sendo, portanto, “um processo de

comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (Moraes; Galiazzi, 2020, p.44).

Em relação aos Planos de Ação do NAPNE foi possível observarmos que a categorização nos permitiu organizar e interpretar as informações de modo a evidenciar como as ações são estruturadas e organizadas, possibilitando assim a construção de uma visão mais ampla sobre as estratégias abordadas e suas implicações no contexto educacional inclusivo.

As categorias descritas na tabela a seguir agrupam aspectos semelhantes, revelando os eixos temáticos centrais, considerando as análises no Plano de Ação.

Tabela 05 – Agrupamento de Unidades de Sentido – Categorias Emergentes

Categorias Emergentes	Descrição
Inclusão e Acessibilidade	Ações práticas para inclusão de alunos(as) com NEE.
Formação Continuada	Ênfase no desenvolvimento contínuo de servidores e discentes
Integração e Colaboração	Articulação entre diferentes setores internos e parcerias externas visando o fortalecimento de ações inclusivas
Planejamento e Execução	Cronograma distribuído, mas com lacunas em atividades essenciais como produção de material didático. Ausência de indicadores de monitoramento

Elaboração: autoras a partir dos Planos de Ação do NAPNE (2025)

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, regulamentada através da Resolução Normativa CONSUP/OSUOCOL/REI/IFPI Nº 200/2024, prevê, dentre outros aspectos, ações práticas e colaborativas que promovem a inclusão escolar, fortalecendo uma rede integrada de apoio e formação contínua para todos os envolvidos.

O Artigo 5º da Resolução supracitada refere-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e formas de educação, tendo uma proposta pedagógica estruturada para oferecer recursos e serviços educacionais organizados institucionalmente. Objetivando dessa forma, complementar ou suplementar o ensino, garantindo o acesso à educação e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes nas classes regulares.

5.1.3 Captura do Novo Emergente: reflexão e interpretação

Após a categorização, passamos a interpretar o que emergiu do processo, revelando os principais significados da análise por meio de uma compreensão renovada do todo. Uma vez que “o processo de Análise Textual e Discursiva se volta à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto”. (Moraes; Galiuzzi, 2020, p.54).

Os Planos de Ação revelam um processo contínuo de proporcionar um ambiente inclusivo no IFPI, abordando tanto aspectos técnicos, como por exemplo mapeamento de alunos com NEE quanto a capacitação de todos os envolvidos no processo educacional. Trazemos na tabela a seguir reflexões e interpretações partindo da captura do novo emergente.

Tabela 06 – Captação do Novo Emergente

Aspectos Positivos Emergentes	Possíveis Melhorias Emergentes
Organização e clareza: A estrutura detalhada e organizada permite que o plano seja factível, com atividades e metodologia alinhadas Formação como Foco Central: A ênfase na formação continuada de servidores e alunos reflete uma estratégia coerente para garantir a inclusão a longo prazo Integração entre Setores: O plano destaca a importância da articulação entre setores internos e externos, promovendo uma rede colaborativa potencializadora de resultados das ações	Definição de variáveis Metodologias de acompanhamento, implementação e avaliação para mensurar os ajustes necessários para garantir a eficácia das ações propostas bem como o impacto dessas atividades Ausência de ações direcionadas especificamente para a família dos(as) discentes atendidos(as) pelo NAPNE

Elaboração: autoras a partir dos Planos de Ação do NAPNE (2025)

Os Planos de Ação refletem o compromisso do NAPNE com a inclusão de alunos com NEE, abordando elementos fundamentais como formação continuada, acessibilidade arquitetônica, sensibilização da comunidade acadêmica além da articulação entre parcerias internas e externas. Nesse sentido, corroboramos com Mazzotta (2011) que aponta como emergentes a adoção de estratégias objetivando uma Educação de fato inclusiva, tais como: formação continuada dos profissionais da

educação, implementação de serviços e espaços de apoio, bem como estímulo a pesquisa.

Outro aspecto de grande relevância abordado pelos Planos de Ação são as atividades adaptadas, uma vez que desempenham um papel de suma importância na inclusão e no desenvolvimento de alunos(as) com NEE, pois visam garantir que os(as) discentes independentemente de suas especificidades possam aprender de maneira igualitária, respeitando suas particularidades e proporcionando um ambiente de aprendizado mais igualitário. Nessa perspectiva, endossamos o que traz Mantoan (2011) ao afirmar que o êxito na aprendizagem está em identificar e valorizar os talentos, ampliar oportunidades e estimular as capacidades inatas de cada aluno, embora existam as dificuldades e limitações, elas não podem impedir ou limitar o processo de ensino aprendizagem.

As atividades propostas nos Planos de Ação são bem definidas, como ações de mapeamento de necessidades discentes e institucionais, realização de cursos e seminários bem como a organização de eventos educacionais com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica com a promoção de rodas de conversa e palestras mostrando assim a intenção de sensibilizar a comunidade sobre as questões relacionadas à inclusão, incentivando também mudanças atitudinais no campus. É necessário garantir a implementação de práticas inclusivas através do planejamento, execução e avaliação de estratégias que possam assegurar condições de acesso, permanência e êxito (Guimarães, 2021).

Acreditamos que o processo inclusivo é um caminho trilhado por acertos, equívocos e aprendizados, pois se configura um fluxo contínuo de ajustes e reconfigurações, é sobre o poder de fazer e de refazer, de criar e recriar, tão amplamente abordado por Paulo Freire. Sob tal perspectiva, trazemos nas linhas a seguir as fragilidades e lacunas encontradas nos Planos.

Os Planos abordam elementos essenciais para a garantia de uma Educação Inclusiva, contudo, faltam detalhes mais precisos em algumas atividades bem além da ausência de metodologias de acompanhamento, implementação e avaliação de modo que possam ser mensurados os ajustes necessários para garantir a eficácia das ações propostas e mensuração do impacto dessas atividades.

Ademais, identificamos enquanto lacuna a ausência de ações direcionadas especificamente para a família dos(as) discentes atendidos(as) pelo NAPNE. É válido ressaltar que o Núcleo faz uma escuta ativa aos familiares desses (as) alunos,

estabelecendo assim uma parceria que visa um acompanhamento mais abrangente. Nesse sentido, Carvalho (2001) aponta que é fundamental estabelecer vínculos mais estreitos com as famílias, incentivando sua participação nos processos decisórios criando assim uma rede de apoio e fortalecimento através da parceria entre família e escola.

No entanto, é importante ressaltarmos que ao retomarmos a Resolução 200/2024 (Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas), detectamos que a participação da família acontece de maneira colaborativa e consultiva, fazendo parte do processo educacional inclusivo. Constatamos o envolvimento da família nos aspectos apresentados a seguir:

- **Encaminhamento e Identificação do Estudante:** A família pode procurar o campus para informar a condição do estudante, solicitando atendimento no NAPNE (Art. 12, IV).
- **Plano Educacional Individualizado (PEI):** A família participa da elaboração do PEI junto ao NAPNE, docentes e equipe técnica (Art. 16). Deve também aprovar o PEI para estudantes menores de idade (Art. 19).
- **Adaptações Curriculares e Avaliações:** A família é consultada sobre as adaptações curriculares necessárias para o estudante menor de idade (Art. 23) e participa das decisões relacionadas às formas de avaliação, acompanhando o desenvolvimento escolar do(a) discente (Art. 25, II).
- **Apoio e Colaboração:** A família é orientada sobre recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade (Art. 11, V), integrando a rede de apoio escolar (Art. 8, VI).

Contudo, apontamos que a lacuna de uma participação mais expressiva da família nos planos do NAPNE pode ser justificada pelo caráter recente da resolução acima mencionada. Consideramos que a implementação de políticas inclusivas é um processo gradual, que precisa de adaptação e reorganização nas práticas institucionais. A construção de uma cultura de participação familiar requer tempo para sensibilização, esclarecimento de direitos e deveres, além do desenvolvimento de canais efetivos de comunicação entre a escola e as famílias.

É importante destacarmos que a Educação Inclusiva se configura enquanto processo contínuo, que requer constantes reflexões, ajustes e melhorias para

assegurar que todos(as) os(as) discentes, independentemente de suas características ou necessidades, tenham acesso a uma aprendizagem significativa. À luz desse olhar, Carvalho (2005) nos leva a refletir que as mudanças no modo de pensar, sentir e fazer Educação para todos(as) não acontecem de maneira imediata. É preciso estabelecer conexões entre evidências identificadas em análise de dados para a tomada de decisões, ouvir as vozes de diferentes setores, fortalecer os sistemas de capacitação e aumentar os recursos para o desenvolvimento e aprendizagem de todos(as).

5.2 EXPLORANDO NARRATIVAS: vozes docentes

As narrativas docentes são essenciais para a Educação Inclusiva, pois tecem uma rede de significados ao longo do tempo, revelando a trajetória profissional dos educadores por meio da compreensão de suas experiências, desafios e práticas pedagógicas no cotidiano escolar. A construção e análise dessas narrativas trazem uma gama de reflexões sobre os caminhos trilhados na busca por uma educação que valorize a diversidade e assegure o acesso, a permanência e consequentemente o êxito de todos(as) no ambiente escolar.

Aplicamos a ATD segundo Moraes e Galiuzzi (2020) nas entrevistas direcionadas aos docentes e estruturamos os três processos principais de unitarização, categorização e captação do novo emergente.

Na presente pesquisa, os(as) professores(as) entrevistados(as) foram identificados(as) por códigos alfanuméricos com o intuito de preservar sua identidade. Cada docente será nomeado com a letra "P", que representa a palavra "Professor", seguida por um número correspondente à ordem de participação na pesquisa, como P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Essa nomenclatura será utilizada ao longo de todo o trabalho para se referir aos(as) entrevistados(as) de forma clara e organizada, respeitando os princípios éticos de anonimato e confidencialidade.

O primeiro passo aplicado a análise foi transcrição das entrevistas para que fossem fragmentadas em unidades de sentido. Assim, partimos para a etapa de unitarização ou desmontagem dos textos que de acordo com Moraes e Galiuzzi (2020) implica analisar o texto em detalhes, dividido-os de maneira a gerar as unidades constituintes. Apresentamos no quadro abaixo o processo de formação das unidades de significado:

Quadro 02: Formação das Unidades de Significado

Unidades de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
Formação Inicial	P1. "Licenciatura em Física"
	P2. "Licenciatura Plena em Letras/Espanhol."
	P3. "Licenciatura em matemática, na Universidade Federal do Piauí. Concluído em 2007"
	P4. "Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFPI Teresina Central) concluído em 2010."
	P5. "Graduação em Bacharelado em Economia Doméstica. Conclui em 2004"
	P6. "Graduação em Administração. Conclui em 2022"
Disciplinas sobre inclusão na graduação	P1. "Duas disciplinas sobre essa temática. A abordagem durante a execução de tais disciplinas foi bem superficial e penso que há muito a ser explorado ainda."
	P2. "Não tive nenhuma disciplina com temática inclusiva"
	P3. "Não houve, na época não existiam disciplinas voltadas à Educação Inclusiva na matriz da UFPI, na verdade, as disciplinas pedagógicas se resumiam em Psicologia, LDB, Didática e Prática Profissional"
	P4. "Não. Durante o curso não houve qualquer componente curricular que abordasse a temática da inclusão. Acredito que, além de ter sido um curso de tecnologia mais focado no mercado de trabalho e não na prática docente, na época pouco se discutia a temática dentro dos componentes curriculares mas apenas em ações de extensão realizadas isoladamente por outros cursos como os de licenciatura."
	P5. "Não houve nenhuma disciplina com a temática inclusiva"
	P6. "Não foram ministradas disciplinas com esta temática. Na matriz curricular, a disciplina que poderia envolver o tema seria "Diversidade nas Organizações. Contudo, esta era optativa e não foi ofertada na época."
Formação complementar em Educação Especial	P1. "Não"
	P2. "Um curso de criação de atividades adaptadas, no campus em que atuo."
	P3. "Não fiz, participei de eventos, palestras, minicursos e etc. voltados para educação especial, mas curso mesmo de duração considerável não fiz ainda."
	P4. "Não. Participei apenas de algumas oficinas no IFPI quando fui professor de um aluno cego e depois quando fui professor de uma aluna surda. Essas foram as formações que participei durante minhas experiências como docente de alunos com necessidades específicas."
	P5. "Sim. Estou finalizando uma pós-graduação em Educação Especial. O maior desafio foi realmente de conciliar o tempo para a realização dos estudos."
	P6. "Não. Esta é uma lacuna a ser preenchida enquanto profissional da educação, tendo em vista que, dada a relevância da temática, todos os profissionais da área devem ter, no mínimo, uma capacitação básica sobre o tema."

Conceito de inclusão Escolar	P1. “Algo que objetiva integrar alunos com necessidades educacionais específicas no âmbito escolar.”
	P2. “Um ambiente em que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos necessários para sua formação.”
	P3. “Antigamente as crianças com necessidades especiais estudavam em classes separadas, até escolas próprias para este público alvo, a inclusão escolar trouxe um modelo de ensino que visa inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares, com os princípios de aceitação dos diferentes indivíduos, respeito as capacidades de cada discente, maior interação e convivência dentro da diversidade humana.”
	P4.” Entendo que a Inclusão escolar é um processo que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, em um ambiente educacional. Acredito que a inclusão vai além da simples presença física na escola, pois ela exige adaptações pedagógicas, recursos de acessibilidade e mudança da cultura institucional. Dessa forma, a inclusão escolar promove o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferentes formas de aprender.”
	P5. “Quando uma escola quebra todas as barreiras que impedem o aluno com alguma necessidade aprender. É procurar oferecer um ensino com equidade, possibilitando que o aluno, mesmo com suas limitações faça parte do processo, do conjunto.”
	P6. “Entendo como a capacidade efetiva da instituição – incluindo todos os profissionais, processos e infraestrutura – de promover uma educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais, de forma que estes consigam obter um pleno rendimento escolar, educacional e, posteriormente, profissional, com suas demandas sendo atendidas integralmente.”

Elaboração: autoras (2025)

Ao analisarmos as falas sobre **formação inicial, disciplinas sobre inclusão durante a graduação e formação continuada**, constatamos que há uma abordagem superficial de disciplinas relacionadas a Educação Especial se constituindo assim como um desafio para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos(as) os(as) alunos(as). Nesse sentido, corroboramos que,

[...] de fato, a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os seus alunos. O foco se reduz à aprendizagem – o que fazer para que os alunos aprendam? Os problemas de ensino, o que deve e pode ser mudado

para que os alunos tenham oportunidade de aprender, ficam para trás. (Mantoan, 2011, p.13)

Como consequência, os(as) futuros(as) professores(as) não recebem a devida preparação para lidar com a diversidade em sala de aula, o que compromete a qualidade do ensino e pode gerar dificuldades no atendimento a alunos(as) com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas.

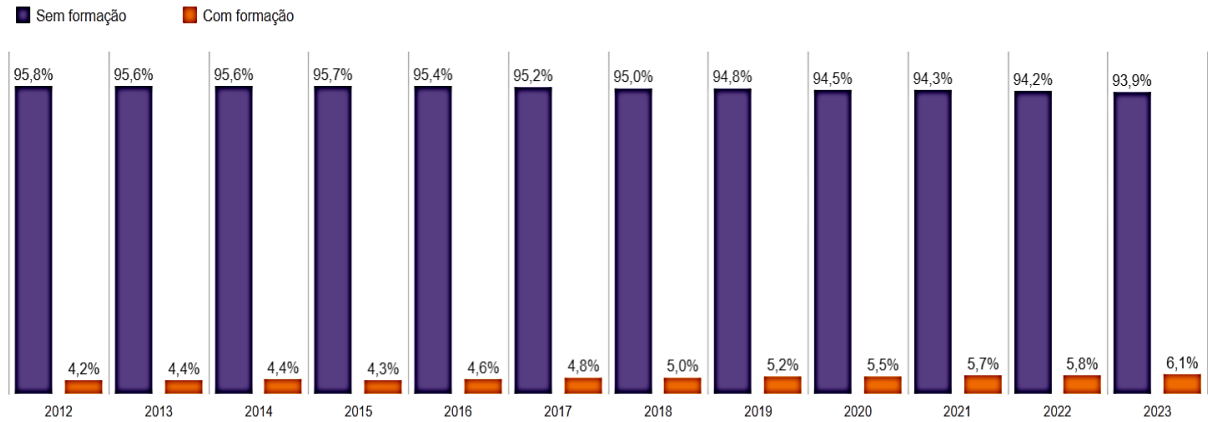
A **formação inicial de professores**, que acontece durante a graduação, é um momento essencial para que futuros docentes sejam preparados(as) para a heterogeneidade presente nas salas de aula. Entretanto, observamos que a maioria dos(as) docentes entrevistados não cursaram disciplinas sobre inclusão na graduação, apenas P1 ao relatar que ***“duas disciplinas sobre essa temática. A abordagem durante a execução de tais disciplinas foi bem superficial e penso que há muito a ser explorado ainda.” (P1)***. Contudo, Pedroso, Campos e Duarte (2013), afirmam que dada a complexidade da Educação Inclusiva, a oferta de apenas algumas disciplinas não garantirá que os(as) professores(as) adquiram competências o suficiente para lidar com essa complexidade, consideram que é fundamental avançar e garantir que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam objeto de estudo, reflexão e pesquisa de forma sistemática, contemplando diversas disciplinas do curso.

Embora a legislação educacional reforce a importância da inclusão, determinado até mesmo por meio da Lei nº 13.146/2015, que o poder público deve assegurar a inserção de temas relacionados à pessoa com deficiência nos conteúdos curriculares de cursos de nível superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva ou tratam o assunto de forma superficial. Sob tal perspectiva, Mantoam (2011) nos leva a refletir que a escola para todos exige uma grande mudança na formação inicial e continuada de professores, centrada em discussões concretas e reais.

Trazendo a discussão para o contexto nacional, os dados do Censo Escolar – MEC/Inep e a Sinopse da Estatística da Educação Básica – MEC/Inep indicam que, embora historicamente a **Formação Continuada** em Educação Especial tenha apresentado crescimento no decorrer dos anos, em 2023, apenas 6,1% dos

professores regentes da Educação Básica possuíam essa formação, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Professores Regentes com Formação Continuada em Educação Especial



Fonte: Indicadores Educacionais - MEC/Inep -.IRM.Diversa (2025)

Sob tal perspectiva, constatamos que a ausência ou pouca formação continuada em Educação Inclusiva não é um cenário exclusivo da rede federal de ensino, mas sim, um desafio presente em diversas esferas do sistema educacional brasileiro, incluindo as redes estaduais e municipais. Essa lacuna reflete um déficit histórico na preparação dos(as) profissionais da Educação para liderem com a diversidade presente na sala de aula, comprometendo dessa maneira a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante dessa realidade, a formação continuada se torna essencial, pois possibilita que os(as) professores(as) adquiram um leque de conhecimentos sobre práticas inclusivas, estratégias de adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas que favorecem a aprendizagem de todos(as) os(as) discentes. Além disso, permite a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, incentivando uma postura mais empática e comprometida com a inclusão. Assim, acreditamos que a inclusão deixa de ser um desafio e passa a ser um compromisso real da escola e da sociedade.

Entendemos que políticas públicas consistentes aliadas a investimentos em capacitação e atualização docente contribuem para a formação de um modelo educacional que atenda plenamente às necessidades dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todo o país. Nesse sentido, trazemos a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI que no IV eixo – Formação, aponta as seguintes metas a serem alcançadas até 2026:

Figura 22: Metas Eixo IV Formação



Elaboração: autoras com base em informações disponibilizadas no MEC (2025)

As metas definidas nesse eixo visam preparar os profissionais da Educação para lidar com a diversidade nas salas de aula, caso efetivadas, constituem um avanço significativo nas políticas públicas inclusivas no Brasil. Ao integrar a temática da inclusão nas formações inicial e continuada, capacitar gestores e professores para o atendimento das necessidades educacionais específicas e fomentar parcerias com instituições de ensino superior, essas metas fortalecem a construção de um sistema educacional mais justo, acessível e democrático.

Sabemos que os dados demonstram que as dificuldades ainda não foram sanadas e há muito a ser feito para que possamos alcançar uma escola de fato inclusiva. Contudo, Aranha (2004) nos leva a refletir ao afirmar que a transformação em práticas sociais não é efetiva apenas por decreto, nem de um dia para outro, é processual. Todavia, políticas públicas formalizadas em legislação desvelam dificuldades a favorecerem a criação de espaços que propulsionam reflexões, estudos, pesquisas bem como a busca de soluções para a promoção das demandas a serem alcançadas.

Destacamos a importância da contribuição do NAPNE para a construção de um ambiente inclusivo como aponta Marques (2024), por meio de ações que vão desde o acolhimento do aluno com NEE até mesmo a elaboração de projetos e acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes, bem como na formação continuada. Sendo constatado através da fala de um dos partícipes quando

questionado acerca da formação complementar em Educação Especial, onde assevera que foi ofertado pelo NAPNE ***“Um curso de criação de atividades adaptadas, no campus em que atuo.” (P2).***

Nesse sentido, concordamos com Franco e Vilaronga (2021), ao afirmarem que o NAPNE desenvolve uma série de atividades essenciais, como encontros, palestras formativas, parcerias com profissionais e organizações voltadas para a inclusão social e educacional, além de oferecer orientações aos docentes. Essas ações são cruciais para ampliar a compreensão sobre as necessidades dos(as) alunos(as), formação continuada dos(as) professores(as) para práticas pedagógicas inclusivas bem como ações que visem um ambiente educacional mais acessível e equitativo.

Contudo, ainda nesse direcionamento, há docentes que não consideram eventos, palestras, minicursos como práticas de formação complementar. A saber, os partícipes P3 e P4 que ao serem questionados sobre Formação Complementar em Educação Especial afirmam ***“Não fiz, participei de eventos, palestras, minicursos e etc. voltados para educação especial, mas curso mesmo de duração considerável não fiz ainda” (P3); “Não. Participei apenas de algumas oficinas no IFPI quando fui professor de um aluno cego e depois quando fui professor de uma aluna surda. Essas foram as formações que participei durante minhas experiências como docente de alunos com necessidades específicas.” (P4)***

Para Pacheco e Flores (1999), o modelo de formação apresentado pelos participantes do estudo se enquadra num modelo próximo ao administrativo considerando que neste o sujeito é visto como passivo sem nenhuma participação ativa no processo formativo, talvez por isso não há o reconhecimento desse tipo de formação como complementar.

A ausência de formação complementar em Educação Especial constitui uma das principais barreiras para a efetivação de práticas inclusivas nas instituições de ensino, apontada pelo(a) docente como uma ***“lacuna a ser preenchida” (P6)***, revela uma dimensão crítica da realidade educacional pois ***“tendo em vista que, dada a relevância da temática, todos os profissionais da área devem ter, no mínimo, uma capacitação básica sobre o tema.” (P6)***, ao reconhecer a relevância do tema o(a) depoente expressa uma compreensão conforme apontado por Mantoan (2006), que defende a necessidade de formação continuada como condição essencial para a condução de práticas pedagógicas inclusivas.

Acreditamos que a formação de professores(as) na perspectiva inclusiva precisa ser intencional e contínua de modo que possam subsidiar práticas pedagógicas efetivas e garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas. Ou seja, é preciso “trilhar uma trajetória de formação continuada em que a prática pedagógica seja destacada nas relações dialéticas, e pautadas nas mediações entre totalidades e particularidades. (Silva, 2022, p.46)

O **conceito de inclusão escolar** abordado pelos(as) docentes revela diferentes níveis de compreensão por parte dos partícipes, oscilando entre concepções mais tradicionais e visões mais amplas e alinhadas ao paradigma da inclusão.

A princípio observamos a inclusão como integração, presentes nas falas de **P1 “Algo que objetiva integrar alunos com necessidades educacionais específicas no âmbito escolar”** uma vez que o uso do termo integrar nos evidencia uma concepção ainda atrelada ao paradigma integracionista, mostrando uma visão centrada na adaptação do(a) aluno(a) às normas e estruturas já existentes, o que, segundo Rodrigues (2003) traz uma educação “paralela”, na qual o aluno é apenas inserido na sala de aula.

Mantoan (2006) nos chama atenção para o conceito de integração escolar, no qual o(a) aluno(a) tem acesso à escola através de possibilidades educacionais que vai desde a inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. Como consequência, há a individualização de programas escolares com “compensações” de dificuldades de aprendizagem, ou seja, a escola não se adapta ou mesmo não muda como um todo em relação a práticas inclusivas, mas acaba levando os(as) discentes a mudarem para se adaptarem a escola.

Evidenciamos o conceito de inclusão nas respostas nos participantes P2 e P5 como igualdade de oportunidades e equidade. **P2** designa inclusão como **“um ambiente em que todos tenham a mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos necessários à sua formação”** ao passo que **P5** sublinha **“quando uma escola quebra todas as barreiras que impedem o aluno com alguma necessidade de aprender”**. Nesse sentido, entendemos a equidade enquanto princípio, ou seja, pontuamos o entendimento dos partícipes avança em relação apenas a presença física do(a) aluno(a) com NEE em sala de aula, reconhecendo as limitações sem excluí-lo(a) do processo.

Desta feita, as concepções apresentadas oscilam entre a perspectiva integracionista e inclusiva à medida que destacam o direito à aprendizagem para todos(as), embora ainda de forma genérica, pois conforme Sassaki (1999) estamos na transição de um paradigma para outro, caracterizando integração enquanto inserção e inclusão enquanto modificação da escola como um pré-requisito para escolarização e busca da cidadania. Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011) trazem uma reflexão importante em relação a integração e inclusão ao pontuarem que a inclusão coloca a necessidade não só do sujeito mudar e se adaptar à sociedade, pois assim estaríamos falando apenas de integração, mas sim também da sociedade mudar e promover ajustes para o processo de desenvolvimento deste sujeito.

Consideramos que as falas de **P3** e **P4** são as que trazem contribuições mais alinhadas ao paradigma da Educação Inclusiva, pois de modo geral, envolvem a compreensão da inclusão escolar como um processo contínuo, sistêmico e de valorização da diversidade. **P3** reconhece a evolução histórica da inclusão, ao apontar que ***“antigamente as crianças com necessidades especiais estudavam em classes separadas [...] a inclusão escolar trouxe um modelo de ensino que visa inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares, com os princípios de aceitação dos diferentes indivíduos, respeito às capacidades de cada discente, maior interação e convivência dentro da diversidade humana.”*** **P4**, por sua vez compreende a inclusão como ***“um processo que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades”*** pontuando ainda a necessidade de ***“adaptações pedagógicas, recursos de acessibilidade e mudança da cultura institucional.”*** (**P4**)

As concepções descritas acima dialogam com Aranha (2004, p. 07) uma vez que ***“a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de seus alunos, de acordo com suas potencialidades e necessidades”***. Ou seja, ***“a capacidade efetiva da instituição – incluindo todos os profissionais, processos e infraestrutura – de promover uma educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais, de forma que estes consigam obter um pleno rendimento escolar, educacional e, posteriormente, profissional”*** (**P6**).

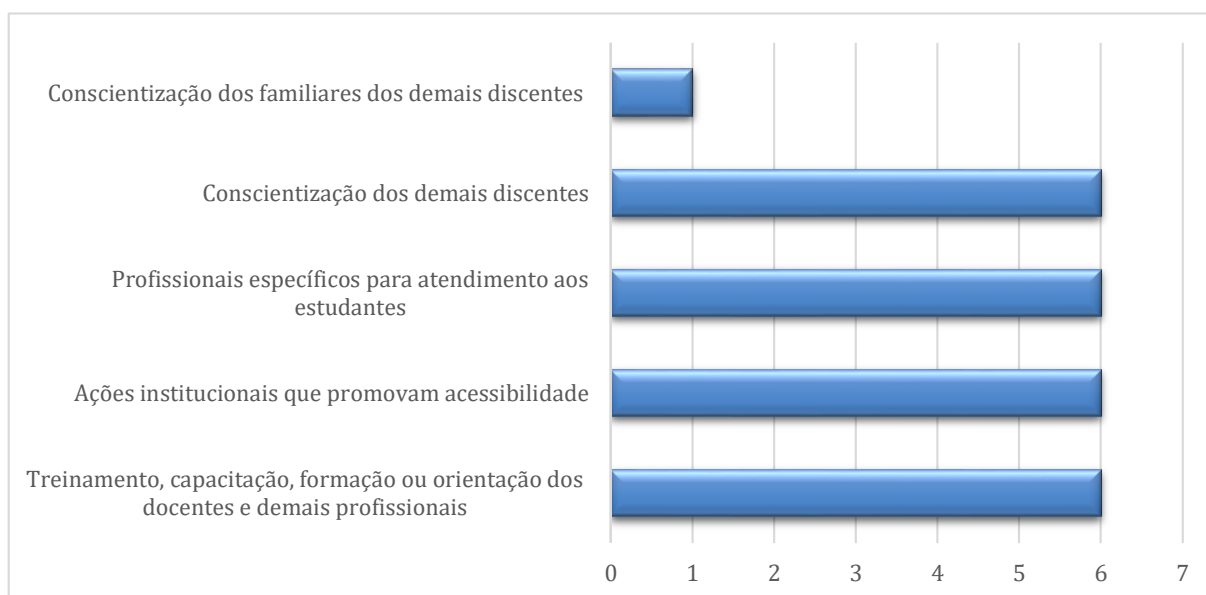
Sendo assim, a inclusão é concebida como num movimento político-pedagógico de enfrentamento das desigualdades, não se restringindo apenas a aspectos legais ou estruturais, mas também mudanças de ordem cultural, ética, práticas pedagógicas flexíveis, currículo adaptado e estratégias diferenciadas que valorizem as peculiaridades de cada aluno(a) e garantam a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte,

[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político – pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola. (Carvalho, 2005, p.72)

Reputamos que as falas analisadas demonstram a coexistência de diferentes concepções acerca da inclusão escolar entre os(as) docentes, o que reflete tanto avanços nas políticas públicas inclusivas quanto os desafios que ainda persistem no cotidiano escolar. A maioria se aproxima de uma visão que reconhece a diversidade e a necessidade de ações concretas para efetivação da inclusão. Entretanto, ainda há resquícios de concepções integracionistas, mostrando assim a importância de processos contínuos de formação docente para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Ao pontuarmos sobre os fatores necessários para inclusão efetiva de estudantes com NEE na EPT, obtivemos os resultados a seguir:

Gráfico 02: Fatores Necessários para Inclusão de Estudantes com NEE na EPT



Elaboração: autoras (2025)

Os resultados revelaram um consenso expressivo quanto aos fatores considerados essenciais para a promoção da inclusão educacional. Todos os participantes (100%) destacaram a necessidade de **formação, capacitação ou orientação dos docentes e demais profissionais**, bem como a importância de **ações institucionais voltadas à acessibilidade**, a presença de **profissionais específicos para o atendimento aos estudantes com NEE** e a **conscientização dos demais discentes**. Por outro lado, um dos respondentes (17%) apontou a conscientização dos familiares dos demais discentes bem como a triangulação ou diálogo entre a família, escola e terapias (caso o estudante faça), o que pode indicar uma participação inexpressiva das famílias para a consolidação de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, de acordo com as perspectivas docentes.

Durante o trajeto analítico, as narrativas docentes passaram por revisões minuciosas, essenciais para o processo investigativo. Cada etapa permitiu a compreensão e aprofundamento dos discursos, esclarecendo e refinando as ideias do pesquisador por meio do diálogo com os textos, possibilitando assim a identificação de novos significados emergentes. Abaixo, descrevemos a realização do processo analítico com base nas narrativas docentes:

Figura 23: Agrupamento das Entrevistas com os(as) Docentes



Elaboração: autoras (2025)

Foi possível constatar que unidades de significado revelam aspectos fundamentais da formação docente frente aos desafios da inclusão. As categorias iniciais — como disciplinas sobre inclusão na graduação, formação complementar em Educação Especial e o próprio conceito de inclusão escolar — apontam a diversidade de experiências formativas dos partícipes. Tais elementos, ao serem agrupados, nos permitiram perceber que a formação inicial ainda apresenta limitações quanto à abordagem efetiva da inclusão, o que acaba influenciando a atuação dos profissionais em contextos educacionais que demandam práticas inclusivas.

Assim, a partir geração dos temas emergentes, observamos que a formação docente (inicial e continuada) são pontos críticos, o que acaba influenciando na compreensão de inclusão escolar apresentada por muitos participantes, pois revela um entendimento que ainda carece de aprofundamento. Na captura do novo emergente, evidenciamos lacunas na formação inicial e continuada, fragilidades na compreensão ampliada do que significa incluir, apontando assim para a necessidade de reestruturações que envolvam tanto a formação docente quanto o fortalecimento de políticas institucionais inclusivas.

Ao relatarem suas vivências, os(as) docentes promovem um processo contínuo de reflexão sobre seus saberes e práticas. Acreditamos que as vozes

docentes não apenas documentam experiências, mas também fomentam reflexões, orientam práticas pedagógicas e influenciam políticas educacionais. Ao valorizar a escuta e o compartilhamento dessas experiências, há a construção de um espaço mais democrático e acessível para todos(as) os(as) estudantes.

5.3 PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES: a Voz da Equipe do NAPNE

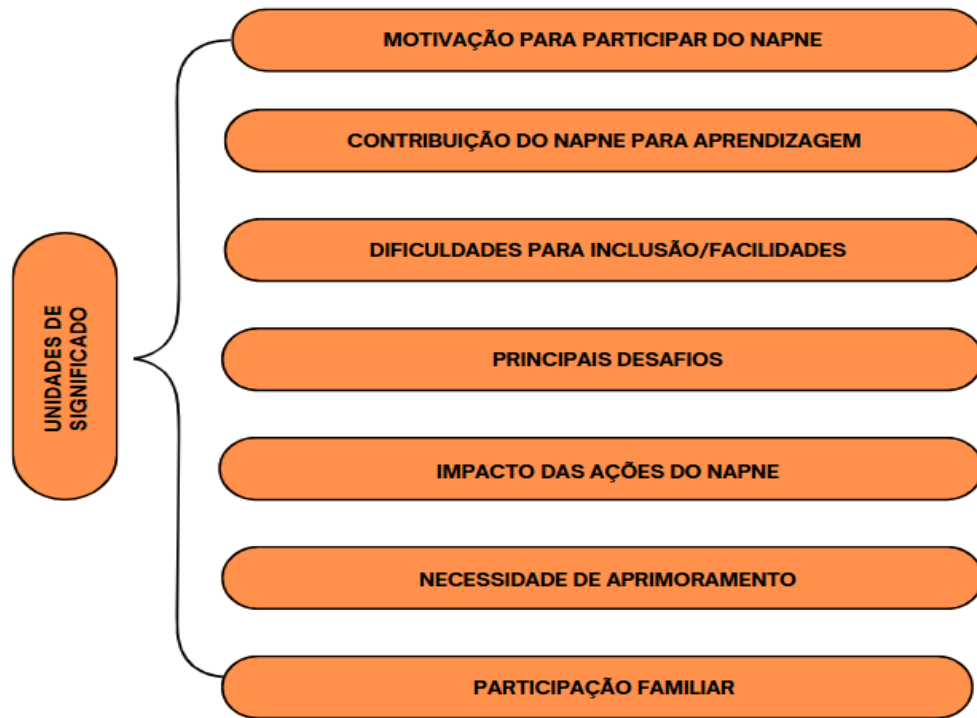
A construção de uma Educação Inclusiva envolve diferentes saberes e práticas profissionais para que seja possível compreender, acolher e responder às múltiplas dimensões do processo de aprendizagem bem como a experiência escolar dos(as) estudantes com NEE. Nesse cenário, a atuação da equipe multidisciplinar do NAPNE emerge como elemento fundamental para a efetivação de políticas inclusivas no contexto educacional.

As narrativas da equipe multidisciplinar são essenciais para a Educação Inclusiva, pois oferecem uma visão ampla, integrada e sensível do processo de desenvolvimento do(a) discente com NEE. Ao ouvirmos a "voz" dessa equipe buscamos reconhecer sua relevância na mediação dos processos inclusivos e valorizar seu papel estratégico na construção de uma escola mais equitativa e acessível a todos(as).

De forma semelhante as narrativas docentes, aplicamos a ATD segundo Moraes e Galiazzi (2020) nas entrevistas direcionadas a equipe multidisciplinar estruturando os três processos principais de unitarização, categorização e captação do novo emergente.

Os(as) participantes da equipe multidisciplinar também foram identificados(as) por códigos alfanuméricos com o intuito de preservar sua identidade. Cada membro da equipe será nomeado com a letra "M", que representa a palavra "membro", seguida por um número correspondente à ordem de participação na pesquisa, como M1, M2, M3 e assim sucessivamente. Assim, trazemos na figura abaixo as unidades de significado:

Figura 24: Definição das Unidades de Significado



Elaboração: autoras (2025)

Ao analisarmos as falas dos(as) partícipes em relação a **motivação para participação no NAPNE** inferimos um compromisso significativo com a promoção da inclusão educacional, interligamos essa motivação em três perspectivas: o desejo de contribuir com a inclusão, o desenvolvimento profissional e a vivência de valores humanos como empatia, cuidado e acolhimento. Trazemos no quadro abaixo a formação da unidade **motivação para participar do NAPNE**:

Quadro 03: Motivação para participar do NAPNE

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
Motivação para participar do NAPNE	M1. “Necessidade de fomentar a inclusão das pessoas com necessidades específicas [...] objetivando garantir o direito de aprendizagem dos discentes”
	M2. “Aprender mais sobre inclusão para desenvolver melhor meu trabalho junto aos alunos com deficiência.”
	M3. “Ajudar outras pessoas de alguma forma, e como o grupo é voltado para a inclusão, para as pessoas que na sua grande maioria são colocadas à parte da sociedade, na família, em vários ambientes, busco ajudar justamente essas pessoas [...]”
	M4. “Ajudar os alunos com necessidades educacionais. Contribuir com o processo inclusivo [...]”
	M5. “Contribuir de forma positiva [...] Contribuir com a inclusão.”

	M6. “[...] Acolhimento para inclusão. Contribuir para a comunidade [...]”
	M7. “[...] Sentimento de afetividade. Cuidar de pessoas. Contribuir. [...]”
	M8. “[...]Contribuir para a comunidade [...]”
	M9. “[...]conhecer mais de perto a realidade e as histórias dos estudantes com necessidades educacionais específicas que chegam à nossa instituição [...]”

Elaboração: autoras (2025)

A primeira perspectiva reflete o engajamento com a Educação Inclusiva, manifestada no desejo de **“contribuir com o processo inclusivo” (M4)**, **“garantir o direito de aprendizagem” (M1)** e **“acolher para a inclusão” (M6)**. Tais posicionamentos demonstram congruência com a PNEEPEI (2008), que destaca o papel da escola e de seus profissionais para construção de um ambiente educacional inclusivo e Rodrigues (2006) ao fundamentar a proposta da EI na oferta de oportunidades para todos num ambiente de aprendizagem acolhedor, acessível e eficaz.

A segunda perspectiva está relacionada o interesse no aprimoramento pessoal e profissional. Os membros M2 e M9 apontam que participar do NAPNE é uma oportunidade para **“aprender mais sobre inclusão” (M2)** e **“conhecer mais de perto a realidade dos estudantes” (M9)**. Inferimos através das falas a importância dos saberes construídos na prática, ou seja, conhecimentos e habilidades adquiridos através da experiência em contextos específicos, o que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) designam como saberes da experiência, um conjunto de saberes adquiridos e construídos no âmbito da prática.

A terceira perspectiva está relacionada a valores éticos e afetivos, conforme percebemos nas falas dos participantes M3 e M7, sobre **“ajudar outras pessoas de alguma forma [...]” (M3)**, e **“[...] Sentimento de afetividade. Cuidar de pessoas. Contribuir. [...]”. (M7)**. Percebemos aqui a sensibilidade do ato educativo defendida por Freire (1996) ao discorrer que a prática educativa não pode ser dissociada da ética e da estética pois a educação deve ser um processo prazeroso, enriquecedor e transformador.

Frente ao exposto depreendemos que a motivação da equipe para atuar no NAPNE mostra uma articulação entre compromisso social, valorização de saberes adquiridos através de experiências bem como um processo contínuo de reflexão sobre práticas. As motivações supracitadas evidenciam uma equipe comprometida com a causa inclusiva com valores de empatia, solidariedade e responsabilidade social.

Em relação a **contribuição do NAPNE para a aprendizagem de alunos com NEE** buscamos compreender as percepções sobre a atuação do Núcleo que revelaram diferentes aspectos: acolhimento e inclusão, apoio acadêmico e acessibilidade bem como formação continuada para docentes e equipe multidisciplinar conforme a síntese das respostas coletadas apresentada no quadro abaixo:

Quadro 04: Contribuição do NAPNE para aprendizagem

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
Contribuição do NAPNE para aprendizagem	M1. “A partir do momento que o NAPNE faz o acolhimento do discente com necessidade educacional específica, já promove uma ação inclusiva [...] Dessa forma contribui com ações formativas para os discentes, bem como de formação continuada para os docentes e equipe do Núcleo”
	M2. “O NAPNE oferece recursos humano e material para os alunos tenham acesso ao IFPI e obtenham êxito durante a permanência deles no campus”
	M3. “Então, o Núcleo fornece uma equipe que tem a formação específica para lidar com cada especificidade de cada aluno. Tem uma equipe que é bem formada e que já tem uma bagagem de forma, com experiência, tanto na questão de certificação quanto na questão de prática. [...]”
	M5. “Crescimento emocional e acadêmico, sentimento de superação e aprendizagem, de pertencimento aquele lugar [...] Visibilidade e apoio [...]”
	M4. “Apoio e auxílio aos alunos”
	M6. “Em todos os aspectos, acadêmico, social, emocional, desenvolvimento como um todo”
	M7. “Atenção voltada para cada aluno. [...] O NAPNE é um espaço de convivência”
	M8. “Profissionais capacitados [...] Preocupação com a acessibilidade [...]”
	M9. “[...] A própria criação do Núcleo, que se apresenta como ponto de apoio para nossos alunos e um “norte” para a própria instituição, [...] Formação para os professores: o núcleo tem realizado com os docentes da instituição momentos formativos para que os mesmos possam conhecer e adequar suas práticas de ensino [...] Garantia de suporte profissional: o núcleo, mesmo dentro de limitações, tem conseguido ofertar ao público que a instituição atende, profissionais como cuidadores e intérpretes de Libras [...]”

Elaboração: autoras (2025)

No que se refere ao acolhimento dos discentes com NEE, Franco (2017, p.967) nos leva a uma importante reflexão uma vez que “acolher sim, no entanto inclui-

los também no processo de crescimento, formação e aprendizagem”. Entendemos que acolher é o primeiro passo, **“a partir do momento que o NAPNE faz o acolhimento do discente com necessidade educacional específica, já promove uma ação inclusiva” (M1)**, e **“atenção voltada para cada aluno [...] o NAPNE é um espaço de convivência” (M7)**. Incluir por sua vez visa garantir uma participação ativa e significativa no processo educacional **“crescimento emocional e acadêmico, sentimento de superação e aprendizagem, de pertencimento àquele lugar” (M5)**.

Acerca do apoio acadêmico e à garantia de acessibilidade. M2 relata que **“o NAPNE oferece recursos humanos e materiais para que os alunos tenham acesso ao IFPI e obtenham êxito durante a permanência deles no campus” (M2)**, ao passo que M6 acrescenta que o Núcleo contribui **“em todos os aspectos, acadêmico, social, emocional, desenvolvimento como um todo” (M6)**. M8 substanciou **“preocupação com a acessibilidade” (M8)**, e (M3) sobrelevou a qualificação da equipe multidisciplinar **“o Núcleo fornece uma equipe que tem a formação específica para lidar com cada especificidade de cada aluno [...] uma equipe bem formada e com experiência, tanto na questão de certificação quanto na de prática” (M6)**.

Os relatos supracitados evidenciam o compromisso do NAPNE com a Educação Inclusiva em conformidade com Anjos (2006) ao afirmar que o Núcleo visa a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais e Santos e Morin (2024) as ações propostas pelo NAPNE se fortalecem em âmbito educacional, pois envolve diversos profissionais da Educação num trabalho colaborativo visando promover e estimular a Educação Inclusiva.

Outro aspecto recorrente nas falas é a **formação continuada oferecida aos profissionais da educação**. De acordo com M1, além de contribuir com os discentes, o NAPNE também atua na **“formação continuada para os docentes e equipe do Núcleo” (M1)**, M9 acrescenta que **“o núcleo tem realizado com os docentes da instituição momentos formativos para que os mesmos possam conhecer e adequar suas práticas de ensino” (M9)**. Isso evidencia uma preocupação do Núcleo com a criação de espaços formativos e está em consonância com Carvalho (2005), que assevera que a formação continuada é de suma importância na qual todos devem estar, (ou mesmo buscar) preparação para lidar com a diversidade, criando assim um ambiente acolhedor para os(as) alunos(as), caminhando assim em direção a uma escola inclusiva.

Constatamos também que a atuação do NAPNE é reconhecida no que se refere ao **fortalecimento da estrutura institucional e à profissionalização do atendimento**, *“mesmo dentro de limitações, o núcleo tem conseguido ofertar ao público que a instituição atende profissionais como cuidadores e intérpretes de Libras” (M9)*. A fala de **M4**, ainda que mais sucinta, corrobora nesse sentido: *“apoio e auxílio aos alunos” (M4)*. Sob tal perspectiva, evidenciamos o esforço institucional em estruturar uma rede de apoio qualificada, assegurando que os(as) discentes não apenas ingressem, mas também, permaneçam e aprendam em condições equitativas.

A oferta da Educação Inclusiva nos IF's, embora respaldada por marcos legais, ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano escolar. Para aprofundarmos a compreensão sobre esses desafios e identificarmos possíveis facilitadores, os(as) partícipes foram convidados a refletir sobre as dificuldades e facilidades encontradas no processo de inclusão de estudantes NEE no IFPI. Percebemos que a análise das falas nos oferece subsídios valiosos para pensarmos e repensarmos acerca da construção de ambientes escolares mais acessíveis, compreendendo a inclusão como um processo contínuo mais também complexo, que exige transformação institucional num compromisso coletivo.

A promoção da Educação Inclusiva nos IF's, embora respaldada por marcos legais, ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano escolar. A fim de aprofundarmos a compreensão sobre esses desafios e identificarmos possíveis facilitadores, os(as) participantes foram convidados(as) a refletir sobre as dificuldades e facilidades encontradas no processo de inclusão de estudantes com NEE.

As respostas obtidas apontaram para a existência de barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que dificultam a consolidação de uma cultura inclusiva. Ao mesmo tempo, as falas enfatizam a importância de iniciativas como a atuação do NAPNE, a formação continuada e o engajamento de alguns profissionais como fatores que, mesmo diante das limitações, possibilitam avanços concretos. Apresentamos a síntese das respostas coletadas no quadro abaixo:

Quadro 05: Dificuldades para inclusão/facilidades

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
	M1. “Os professores ainda são resistentes em aceitar esse público, em participar de formações e de realizar as adaptações necessárias para garantir o processo de aprendizagem [...]”

Dificuldades para inclusão/facilidades	“Não há facilidades.”
	M2. “A principal dificuldade é a comunidade docente que precisa se qualificar continuamente para atender à demanda. Já a facilidade é o apoio que o NAPNE oferece dentro das suas limitações, claro.”
	M3. “Dificuldades, a gente observa muito a questão da dificuldade de adaptação das atividades, de provas com os alunos, de interesse dos professores em querer saber quem é aquele aluno. [...] Facilidade é a existência do próprio Núcleo [...]”
	M4. “Dificuldade: recursos direcionados aos alunos. [...] Atividades adaptadas de acordo com as necessidades do aluno”
	M5. “Dificuldade: entender o comportamento e as especificidades de cada aluno. [...] Fazer as atividades adaptadas [...] quando a família ajuda é uma facilidade, quando a família não ajuda é uma dificuldade [...]”
	M6. “Dificuldades: barreiras atitudinais. Preconceito. [...]”
	M7. “Professores que não aceitam, apenas suportam [...] indiferentes [...]. Facilidades: Profissionais do NAPNE [...]”
	M8. “Dificuldade: Falta de apoio dos professores. Facilidade: acompanhamento com os profissionais. [...]”
	M9. “ Dificuldades: apesar dos momentos de formação que o NAPNE realizada com docentes, ainda há por parte de alguns a falta de adaptação das atividades de ensino para os discentes [...] A instituição não tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE que contaria com a presença de outros profissionais, como por exemplo, o psicopedagogo, dentre outros, que seriam importante para o acompanhamento e desenvolvimento de aprendizagens; A própria Reitoria não oferta aos seus Campis e isso inclui, consequentemente, o Campus Piripiri, formação dentro da área de Educação Especial e Inclusiva aos seus servidores, [...]. Os próprios membros do NAPNE e servidores ligados ao ensino tem que procurar por conta própria formação para lidar com situações desafiadoras e desconhecidas, muitas vezes. Facilidades: oferta de cursos para a comunidade escolar [...] busca prévia junto às escolas do município de possíveis alunos, com o intuito de preparar um ambiente adequado para eles; O NAPNE realiza com o responsável pelo novo discente, diálogo que favoreça o conhecimento do aluno a ser atendido pela instituição e também realiza um sondagem com o próprio estudante [...] o NAPNE apresenta a todos os professores os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas [...] diálogo constante com o responsável pelo aluno [...] Alguns poucos docentes já tem se destacado na produção de material e atividades adaptadas [...]”

Elaboração: autoras (2025)

No tocante às **dificuldades**, um dos pontos de maior recorrência foi a resistência de parte do corpo docente em acolher e adaptar suas práticas pedagógicas aos discentes com NEE. Como no relato de **M1**, ***“os professores ainda são resistentes em aceitar esse público, em participar de formações e de realizar as adaptações necessárias para garantir o processo de aprendizagem” (M1)***. Tal resistência é manifestada também sob forma de indiferença, conforme **M7**: ***“professores que não aceitam, apenas suportam [...] indiferentes” (M7)***. Tais falas expressam o que Sassaki (2010) define como *barreiras atitudinais*, e indo de encontro ao que expressa Mantoan (2004),

[...] a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, indivíduo qualquer, com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (Mantoan, 2004, p.81)

Mantoan (2004) nos leva a refletir que a inclusão escolar deve ser vista como uma mudança profunda de atitude em relação ao “Outro” que não é um sujeito genérico ou distante, ou seja, a inclusão não trata somente de um conjunto de práticas pedagógicas ou adaptações curriculares (que são de extrema importância), mas como uma transformação ética e relacional. Sob esse olhar intuimos que o NAPNE atua como um catalisador de uma mudança não só pedagógica, mas também, cultural e ética, ao sensibilizar a comunidade escolar para a importância do reconhecimento do “Outro” em sua singularidade.

Outro óbice apontado nas falas da equipe multidisciplinar se refere a falta de formação continuada. Como exposto por **M2**, ***“a principal dificuldade é a comunidade docente que precisa se qualificar continuamente” (M2)***. **M9** avulta que ***“a própria Reitoria não oferta [...] formação dentro da área de Educação Especial e Inclusiva aos seus servidores [...] os próprios membros do NAPNE e servidores ligados ao ensino têm que procurar por conta própria formação para lidar com situações desafiadoras e desconhecidas” (M9)***. Uma alternativa para essa realidade está na PNEEPEI que prevê investimentos em formação continuada como uma das metas para a promoção da Educação Inclusiva.

Também foram sinalizadas **limitações estruturais e materiais**, como a ausência de recursos específicos e de um espaço apropriado para o AEE. Como externa **M4**, ***“dificuldade: recursos direcionados aos alunos” (M4)***. **M9** acrescenta:

“a instituição não tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE [...] com profissionais como psicopedagogo” (M9) de modo que se possa **“entender o comportamento e as especificidades de cada aluno” (M5)**. De acordo com Ribeiro (2022) no contexto da EPT, o ordenamento legal referente ao AEE ainda é incipiente, uma vez que não existem resoluções em âmbito nacional que orientem sua efetiva implementação.

Outro ponto achado negativo se refere à **falta de apoio da família**, que, como afirma **M5**, pode tanto contribuir quanto dificultar o processo: **“Quando a família ajuda é uma facilidade, quando a família não ajuda é uma dificuldade” (M5)**. Tal perspectiva está alinhada conforme Mantoan (2006), ao destacar que a família é uma força estimuladora e reivindicadora para recriação da escola.

Apesar dos muitos percalços, **facilidades e avanços** também foram identificados, sendo o principal deles a **atuação do NAPNE**, ou seja, **“facilidade é a existência do próprio Núcleo” (M3)**, reconhecendo **“o apoio que o NAPNE oferece dentro das suas limitações” (M2)**. **M9** destaca iniciativas como **“busca prévia junto as escolas do município de possíveis alunos” (M9)** a fim de mapear estudantes com NEE, o diálogo com a família, **“O NAPNE realiza contato com o responsável pelo novo discente, diálogo que favoreça o conhecimento do aluno a ser atendido pela instituição e também realiza uma sondagem com o próprio estudante” (M9)**. Tais ações demonstram o papel articulador do NAPNE, funcionando como ponte entre os diversos agentes escolares e englobando atividades que envolvem assessoramento, planejamento, monitoramento e execução de ações com foco interventivo na realidade da instituição (Sousa, 2021).

Ademais, observamos que a cultura da inclusão está em processo de construção, uma vez que **“alguns poucos docentes já têm se destacado na produção de material e atividades adaptadas” (M9)**, o que sinaliza avanços ainda que tímidos e pontuais. Ou seja, corroboramos com Carvalho (2005) ao entender a Educação Inclusiva como um processo amplo, manifestado nas escolas por meio de culturas, políticas e práticas voltadas à inclusão. Tratando-se de uma transformação nos conceitos e nas práticas pedagógicas, a qual não ocorre de maneira repentina ou mesmo isolada, mas sim de uma maneira gradual e intencional.

Em relação aos **desafios vivenciados pelo NAPNE**, a análise das entrevistas realizadas com membros da equipe multidisciplinar nos revelou um cenário composto por resistências culturais, carências materiais e lacunas na articulação com

a comunidade escolar. Elencamos a síntese das respostas coletadas no quadro abaixo:

Quadro 06: Principais Desafios

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
Principais Desafios	M1. “O principal desafio está em diariamente tentar conscientizar os docentes para que se estabeleça práticas pedagógicas inclusivas. (...) insuficiência de recursos financeiros [...] estrutura da sala do Núcleo [...]”
	M2. “A falta de uma estrutura mais adequada tanto em termos de acessibilidade quanto de material e de pessoal que ainda é insuficiente.”
	M3. “Eu acho a relutância dos professores, [...] eles ainda são muito resistentes a entender algumas coisas. [...]”
	M4. “Conhecer e saber lidar com os transtornos(...)”
	M5. “Desafios: falta de visibilidade, o NAPNE é invisível. Quando o professor não adapta as atividades [...] Facilidade: a existência do próprio núcleo”
	M6. “Resistência de alguns profissionais [...] Materiais e recursos”
	M7. “Desafio: família. Tem que andar junto com a escola [...] Precisa de uma conexão [...]”
	M8. “A família não procura saber como está o desenvolvimento do aluno [...] A procura pelo núcleo por parte dos professores”
	M9. “Resistência por parte de alguns docentes na adaptação das atividades de ensino; A falta de avaliações adaptadas; O envio, pelo docente, do material da aula em tempo hábil para que o intérprete de Libras, por exemplo, possa se preparar melhor; Falta de material que possa melhorar o suporte ao discente; A falta de formação para membros do NAPNE ofertados pela Reitoria; Falta da sala de AEE; Falta de profissionais como psicopedagogo, fonoaudiólogo. A demora no laudo ou ausência dele [...]”

Elaboração: autoras (2025)

A priori, destacamos resistência de parte do corpo docente em adaptar suas práticas às necessidades da inclusão, **“o principal desafio está em diariamente tentar conscientizar os docentes para que se estabeleça práticas pedagógicas inclusivas” (M1)**, ou seja, **“resistência por parte de alguns docentes na adaptação das atividades de ensino; a falta de avaliações adaptadas [...]” (M9)**. Tais colocações vão de encontro com o que defende Mantoan (2006), as escolas de qualidade não excluem nenhum aluno da classe, das atividades, mas proporciona que todos os alunos tenham possibilidade de aprender. Hedero (2010) sustenta que as adaptações são possibilidades de atuação frente às dificuldades de aprendizagem,

propondo assim um currículo apropriado as especificidades dos alunos com NEE, portanto, um currículo dinâmico, alterável, flexível, contínuo, passível de ampliação de modo que possa atender de fato os discentes.

Outro desafio mencionado se refere a falta de recursos materiais e humanos, **“falta de uma estrutura mais adequada tanto em termos de acessibilidade quanto de material e de pessoal” (M2), “insuficiência de recursos financeiros” (M1). Somado a isso, “a falta de formação para membros do NAPNE ofertados pela Reitoria; falta da sala de AEE; falta de profissionais como psicopedagogo, fonoaudiólogo” (M9).** Nessa óptica, refletimos que tais elementos indicam a necessidade urgente de um maior investimento institucional e político, conforme preconiza a PNEEPEI (2008), que orienta a oferta de serviços de apoio especializados em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro aspecto crítico abordado pelos participantes se refere à fragilidade no envolvimento familiar. Haja vista que **“a família tem que andar junto com a escola [...] precisa de uma conexão” (M7), “a família não procura saber como está o desenvolvimento do aluno” (M8).** Inferimos que a pouca participação familiar nas ações do NAPNE pode comprometer a continuidade das estratégias de inclusão dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que de acordo com Jungles (2022) a parceria família-escola visa melhorar tanto o desempenho quanto as conquistas acadêmicas e socioemocionais dos alunos.

Ao analisarmos as respostas acerca do **impacto das ações do NAPNE** percebemos que os depoimentos apontam que as ações do Núcleo têm promovido importantes transformações na postura de servidores e estudantes, especialmente no que se refere à empatia e aceitação da diversidade. No quadro abaixo apresentamos a síntese das respostas coletadas:

Quadro 07: Impacto das ações do NAPNE

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
	M1. “Mesmo de forma tímida, já é perceptível os impactos das ações do NAPNE no campus, principalmente em relação às formações ofertadas a alunos e servidores, [...] sendo mais empáticos e compreendendo que os aspectos legais estão presentes na instituição e que somos responsáveis por sua efetivação [...]”

Impacto das ações do NAPNE	M2. “[...]Podemos ver que os alunos atendidos pelo NAPNE desenvolvem sua autonomia, autoestima, o que favorece o desempenho dos alunos tanto em questões acadêmicas quanto pessoais.”
	M3. “Formação continuada de professores e servidores [...]”
	M4. “As ações de apoio aos alunos desenvolvidas pelo núcleo dão credibilidade”
	M5. “De forma transformadora, tudo o que é feito no NAPNE é feito com muito zelo”
	M6. “Empatia, mudança de atitudes [...]”
	M7. “Receptividade. [...] Aceitação [...] Empatia [...]”
	M8. ‘O NAPNE proporciona formação continuada através de oficinas, cursos de libras para servidores, discentes e comunidade externa [...]’”
	M9. “As ações são refletidas na procura da instituição por pais ou responsáveis de alunos com necessidades educacionais específicas [...]”

Elaboração: autoras (2025)

A princípio, destacamos a mudança de cultura institucional no sentido de **“empatia, mudança de atitudes” (M6)**, ou seja, aceitação da diversidade, **“mesmo de forma tímida, já é perceptível os impactos das ações do NAPNE no campus, principalmente em relação às formações ofertadas a alunos e servidores” (M1)**. Os depoimentos supracitados estão em consonância com Marques (2024) ao refletir que as atribuições do NAPNE colaboram significativamente para a construção de um ambiente inclusivo desde o acolhimento dos alunos com NEE à elaboração de projetos, auxílio aos docentes, dentre outras iniciativas. Nesse mesmo sentido, M5 e M7 também destacam que **“de forma transformadora, tudo o que é feito no NAPNE é feito com muito zelo” (M5)** o que acaba gerando um ambiente de **“receptividade [...] aceitação [...] empatia [...] (M7)**.

A valorização das formações promovidas pelo núcleo também foi um aspecto presente nas falas. **M3** destaca a **“formação continuada de professores e servidores” (M3)**, ao passo que **M8** aponta que o NAPNE **“proporciona formação continuada através de oficinas, cursos de Libras para servidores, discentes e comunidade externa” (M8)**. Acreditamos que as ações formativas são primordiais para efetivação de práticas inclusivas, ou seja, as ações do Núcleo caminham no sentido de fomentar um ambiente escolar inclusivo (Lobão, 2019).

Elencamos também como efeitos positivos, o desenvolvimento dos(as) estudantes atendidos pelo núcleo, uma vez que **“os alunos atendidos pelo NAPNE**

desenvolvem sua autonomia, autoestima, o que favorece o desempenho dos alunos tanto em questões acadêmicas quanto pessoais” (M2), ou seja, o trabalho que o núcleo desenvolve é feito “de forma transformadora” (M5), “as ações de apoio aos alunos desenvolvidas pelo núcleo dão credibilidade” (M4). Apontamos também a repercussão dessas ações fora do IFPI, pois “as ações são refletidas na procura da instituição por pais ou responsáveis de alunos com necessidades educacionais específicas” (M9), evidenciando assim a confiança social construída a partir de práticas inclusivas.

Assim, acreditamos que o impacto das ações do NAPNE transcende a esfera da assistência pontual pois assume um caráter estruturante e transformador para a promoção da cultura inclusiva, conforme defende Carvalho (2005), uma escola inclusiva é aquela que promove a aprendizagem reconhecendo a diversidade e as necessidades de cada um.

A análise das entrevistas nos revela que, apesar dos avanços promovidos pelo NAPNE, ainda há importantes **necessidades de aprimoramento** que precisam ser enfrentadas para que a inclusão escolar se efetive. Os eixos centrais dessas necessidades se referem à ampliação dos recursos financeiros e humanos, ao fortalecimento da formação continuada, à ampliação da visibilidade institucional do núcleo e à intensificação das parcerias e ações práticas voltadas à acessibilidade pedagógica. Contemos no quadro abaixo a síntese das respostas coletadas:

Quadro 08: Necessidade de Aprimoramento

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
Necessidade de Aprimoramento	M1. “Investimento financeiro nos núcleos, estrutura arquitetônica adequada, mobiliário, jogos de natureza inclusiva, em recursos humanos e formação continuada”
	M2. “Mais recursos financeiros e humano”
	M3. “Projetos que deem mais visibilidade ao NAPNE, para que a comunidade acadêmica conheça o Núcleo”
	M4. “Formação continuada para a equipe do núcleo”
	M5. “Mais formação continuada para professores [...]”
	M6. “Trazer a comunidade para o campus. Trazer os familiares, dá visibilidade [...]”
	M7. “Parcerias, principalmente com os professores.”
	M8. “Mais oficinas de materiais adaptados. [...] Mais recursos [...]”

	M9. “[...] A formação aos membros do NAPNE é importante, não apenas no nosso Campus, mas a todos os Campis, assim como também, a ampliação do número de profissionais que atendam às necessidades dos alunos que se apresentam”
--	--

Elaboração: autoras (2025)

O primeiro aspecto destacado pelos entrevistados concerne à insuficiência de recursos, tanto materiais quanto humanos, o que acaba limitando a efetivação das ações inclusivas. Conforme **M1**, é urgente o **“investimento financeiro nos núcleos, estrutura arquitetônica adequada, mobiliário, jogos de natureza inclusiva, em recursos humanos e formação continuada” (M1)**, ou seja, **“mais recursos financeiros e humanos” (M2)**. A ampliação do quadro de profissionais, oferta de materiais pedagógicos bem como melhorias estruturais adequados as necessidades dos(as) estudantes são condições basilares para o funcionamento do Núcleo, uma vez que como pontua Sousa (2021, p.44) “que a inclusão é um processo contínuo que depende de diferentes atores em sua mobilização, bem como condições reais de estrutura e recursos humanos”.

Outrossim, novamente a formação continuada aparece como um elemento-chave para o aprimoramento das práticas inclusivas. **M4** relata **“formação continuada para a equipe do núcleo”**, ao passo que **M5** robustece a necessidade de formação para os docentes: **“mais formação continuada para professores”**. **M9** amplia o debate ao afirmar que **“a formação aos membros do NAPNE é importante, não apenas no nosso Campus, mas a todos os Campis”**. Corroboramos com os(as) partícipes pois a qualificação permanente dos profissionais da educação é essencial para o enfrentamento dos desafios e peculiaridades apresentados no contexto inclusivo, sendo assim,

[...] uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologia, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (Libâneo, 2017, p. 187)

Oportuno pontuarmos a recorrência nas falas dos(as) partícipes no que diz respeito à falta de visibilidade institucional do NAPNE. **M3** sugere a criação de **“projetos que deem mais visibilidade ao NAPNE, para que a comunidade**

acadêmica conheça o Núcleo”, enquanto **M6** destaca a importância de **“trazer a comunidade para o campus”** e de envolver os familiares nas atividades. Acerca disso, Sousa (2021) pontua a importância de uma maior visibilidade do NAPNE junto à comunidade externa, pois isso pode ser favorecer o aumento do interesse, da procura e do acesso de alunos(as) com NEE aos cursos ofertados pelo IFPI, haja vista que a atuação do Núcleo contribui diretamente para o atendimento desse alunado. Concebemos que a presença visível e ativa do NAPNE nos espaços sociais e educativos contribui para a desconstrução de barreiras atitudinais e para a promoção de uma cultura institucional inclusiva.

Os(as) partícipes também apontam a importância de parcerias e práticas pedagógicas acessíveis. **M7** sintetiza ao sugerir **“parcerias, principalmente com os professores”**, ao passo que **M8** indica a necessidade de **“mais oficinas de materiais adaptados”** e **“mais recursos”**. Tais considerações trazem uma abordagem colaborativa, promovendo o compartilhamento de responsabilidades bem como a construção conjunta de soluções educativas que atendam à diversidade dos(as) estudantes.

Sob tal perspectiva, Mantoan (2006) destaca que a formação em serviço pode incluir cursos, oficinas e outras atividades de atualização, desde que atendam às necessidades específicas de grupos de professores que buscam aprimorar sua atuação em temas particulares. A autora também ressalta a importância de parcerias com universidades, grupos de pesquisa e profissionais especializados, sem desconsiderar a possibilidade de que docentes da própria rede de ensino, reconhecidos por sua expertise, também contribuam nesses processos formativos.

Através dos depoimentos percebemos que o aprimoramento do NAPNE requer um conjunto articulado de ações estruturais, formativas e culturais, que envolvam a instituição como um todo. Sendo assim, a consolidação de uma escola inclusiva depende de um compromisso coletivo com a equidade e com o direito de todos(as) à aprendizagem, em sua diversidade de formas, tempos e percursos.

Consideramos que participação da família no processo educacional de estudantes com deficiência ou com NEE é um basilar na Educação Inclusiva. Dessa forma, compreender como essa participação ocorre no contexto das ações desenvolvidas pelo NAPNE torna-se essencial para avaliar a efetividade das políticas de inclusão no campus. A pergunta referente à participação familiar buscou identificar, a partir da percepção dos profissionais entrevistados, o grau de envolvimento dos

responsáveis no acompanhamento escolar dos(as) alunos(as) atendidos(as) pelo Núcleo. Percebemos diferentes nuances, que vão desde a ausência quase total da família até casos pontuais de colaboração ativa, exibimos no quadro abaixo a síntese das respostas coletadas:

Quadro 09: Participação Familiar

Unidade de Significado	Síntese das Respostas Coletadas
Participação Familiar	M1. “A participação da família ainda é pouco, somente buscam quando solicitado”
	M2. “Alguns pais são mais presentes e conhecem a rotina do NAPNE e do pessoal que acompanha os alunos, contribuindo assim para a melhoria dos serviços prestados pelo Núcleo.”
	M3. “À margem, distante”
	M4. “Distante, falta de interesse [...] precisa de mais proximidade”.
	M5. “Difícil. Não há. Depende do aluno. Há pais mais ativos e outros não”
	M6. “Pouquíssima, não por falta de interesse, mas porque não sabem como agir”
	M7. “Defasada. [...] A família não tem interesse.”
	M8. “Não perceptível [...] Raro [...]”
	M9. “A participação é pequena, que a presença dos responsáveis na instituição para acompanhamento dos alunos também poderia ser melhor, mais próxima, de mais contribuição. [...]”

Elaboração: autoras (2025)

Evidenciamos que as falas convergem para a ideia de um distanciamento significativo entre as famílias e o Núcleo, tendo em vista que **“a participação da família ainda é pouco, somente buscam quando solicitado” (M1)**, enquanto **M3** resume: **“à margem, distante”**. **M4** avigora: **“distante, falta de interesse [...] precisa de mais proximidade”**, e **M8** acrescenta que **“não é perceptível [...] raro”**. Inferimos que as falas supracitadas sinalizam um cenário preocupante, uma vez que o envolvimento da família é considerado pela literatura como condição essencial para o êxito da inclusão educacional.

Em consonância com Aragão (2023), a participação dos pais no processo educacional dos filhos é um fator determinante para o sucesso acadêmico dos(as) estudantes e tem um papel fundamental para a promoção da Educação Inclusiva. O envolvimento da família na escola contribui para o fortalecimento do suporte

emocional e social, além de fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento do(a) aluno(a).

Mantoan (2006) reforça o diálogo afirmando que a parceria entre professor, família e escola como basilar para a construção de uma Educação Inclusiva de qualidade. Essa colaboração fortalece os vínculos interpessoais, favorece a compreensão das necessidades individuais dos estudantes e possibilita a elaboração de práticas pedagógicas mais adequadas a cada realidade.

Contudo, é oportuno pontuarmos o acolhimento da família pela escola, uma vez que a participação familiar é ***“pouquíssima, não por falta de interesse, mas porque não sabem como agir” (M6)***. Tal relato desloca o foco da responsabilidade exclusiva da família e mostra a necessidade de o IF desenvolver estratégias de formação, escuta ativa e acolhimento que alcancem as famílias.

Nesse direcionamento, Dessen e Polonia (2007) afirmam que o envolvimento dos pais nas atividades escolares por meio de estratégias que permitam o acompanhamento do currículo escolar traz benefícios significativos tanto para a escola quanto para a família, promovendo uma relação mais colaborativa e efetiva.

Complementando essa perspectiva, Aragão (2023) argumenta que é fundamental que a escola ofereça um ambiente acolhedor, com recursos adequados e canais de comunicação abertos, como reuniões periódicas, tecnologias para comunicação, de modo a incentivar a colaboração contínua entre família e escola.

Acreditamos que a inclusão não pode ser vista como uma ação isolada da escola, mas sim como um esforço mútuo que envolve todos os agentes sociais, incluindo a família. Contudo, entendemos que a escola precisa ser propositiva e aberta, criando canais reais de participação e diálogo com os familiares os aproximando da instituição e contribuindo com o processo educativo.

O relato de **M2** representa uma exceção positiva, uma vez que ***“alguns pais são mais presentes e conhecem a rotina do NAPNE e do pessoal que acompanha os alunos, contribuindo assim para a melhoria dos serviços prestados pelo Núcleo”***. Esse ponto de vista reforça a magnitude de ações proativas de comunicação e consequentemente de aproximação, pois quando a família compreende o objetivo do Núcleo e se sente ouvida, tende a se engajar de forma mais efetiva.

Stainback e Stainback (1999) defendem que o êxito da inclusão precisa levar em consideração um ambiente cooperativo, no sentido de “promover relacionamentos

eficazes e recíprocos entre escolas e famílias” (Stainback; Stainback, 1999, p. 289), atuando assim de forma colaborativa, “é essencial que se desenvolva na escola um sentido de comunidade” (p. 225). Em vista disso, a pouca participação familiar evidenciada na pesquisa não representa apenas um obstáculo pontual, mas sim uma cultura que precisa ser repensada de maneira mais democrática e integradora.

Evidenciamos através dos relatos apresentados que a participação familiar no NAPNE ainda é insipiente, marcada por entraves como falta de conhecimento sobre o funcionamento do Núcleo ou mesmo ausência ou orientação sobre como contribuir. Por conseguinte, acreditamos que cabe ao NAPNE não somente ações direcionadas aos(as) estudantes, mas também criar estratégias de aproximação com a família, promovendo espaços de escuta e participação. O fortalecimento desse vínculo não só potencializa os impactos de ações inclusivas, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais democrática e corresponsável pelo processo educacional.

Ao analisarmos as entrevistas feitas com os membros da equipe do NAPNE trazemos um conjunto de **unidades de significado**, mostrando aspectos centrais das vivências, percepções e desafios enfrentados no contexto da inclusão escolar de alunos(as) com NEE na EPT. Essas unidades revelam desde as motivações para atuação no Núcleo, passando pelas contribuições percebidas, entraves relacionados a estrutura física, resistência docente, necessidades de aprimoramento constantes e participação familiar.

A organização das unidades supracitadas desvendou os **temas emergentes**, que demonstraram amplitude nas articulações entre as falas dos partícipes. Dentre esses temas, destacamos o compromisso com a inclusão, as contribuições efetivas para a aprendizagem dos estudantes, bem como as dificuldades e resistências à inclusão, sobretudo ao que se refere ao envolvimento de outros docente a até mesmo a estrutura institucional. Os elementos evidenciam que, embora haja avanços, a consolidação de uma cultura inclusiva ainda exige superações estruturais e atitudinais.

Posteriormente, sintetizamos os sentidos construídos, trazendo a **captura do novo emergente**, o que nos permitiu uma interpretação mais crítica e integrada dos dados coletados. Inferimos que a inclusão escolar, para além de princípios legais, depende um esforço coletivo e contínuo, que ainda esbarra em resistências docentes e limitações físicas e materiais. Conquanto, os dados revelam impactos positivos nas

ações no NAPNE. Por fim, destacamos que a participação da família permanece como lacuna, o que reforça a necessidade de uma parceria efetiva entre escola e família. A seguir, ilustramos a realização do processo analítico com base nas narrativas da equipe multidisciplinar do NAPNE.

Figura 25: Agrupamento das Entrevistas com a Equipe do NAPNE



Fonte: autoras (2025)

Ao aprofundarmos a análise das entrevistas realizadas com os membros da equipe multidisciplinar do NAPNE elaboramos uma nuvem de palavras objetivando visualizar os termos mais recorrentes nos discursos. Nesse sentido, a nuvem de palavras a seguir traz os elementos léxicos que mais se destacaram no conjunto das falas nos oferecendo pistas relevantes sobre os focos de atenção, percepções, desafios e práticas, ou seja, elementos que contribuem para a compreensão das dimensões que estruturam o trabalho do Núcleo.

aprendizagem, sendo necessário um olhar interdisciplinar para a compreensão integral do sujeito.

Essas narrativas também se constituem enquanto ferramentas essenciais para subsidiar práticas pedagógicas, pois a partir do trabalho realizado pela equipe do NAPNE, os(as) docentes podem planejar estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes, adaptando conteúdos, metodologias e recursos. Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão exige uma transformação na prática pedagógica, que só é possível quando se parte do conhecimento real das necessidades dos(as) alunos(as).

Outro aspecto importante é que tais narrativas alimentam uma cultura institucional pautada na ética, no acolhimento e na corresponsabilidade. Elas promovem a escuta qualificada e o trabalho em rede, favorecendo a construção de ambientes escolares mais acessíveis e humanizados. Nesse sentido, corroboramos com Mittler (2003) ao destacar que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar e que o trabalho colaborativo é imprescindível para superar barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais.

Sendo assim, refletimos que as narrativas da equipe multidisciplinar do NAPNE são elementos-chave na promoção de uma Educação Inclusiva. Cada profissional traz uma perspectiva única do(a) discente e ao mesmo tempo elas integram diferentes saberes e experiências em favor do desenvolvimento integral dos(as) estudantes, fortalecendo as práticas pedagógicas e reafirmando o compromisso da escola com a equidade, o respeito à diversidade e o direito à aprendizagem para todos(as).

5.4 VOZES DA FAMÍLIA: Reflexões e Percepções na Roda de Conversa

A roda de conversa realizada com os(as) familiares dos(as) estudantes acompanhados(as) pelo NAPNE se constituiu como uma rica e sensível etapa do processo investigativo. Para Moura e Lima (2014) permite a troca de experiências e o desenvolvimento de reflexões, sendo o diálogo um momento singular de partilha, pois pressupõe o exercício de escuta e de fala, gerando assim reflexões. A imagem abaixo ilustra o momento supracitado:

Figura 27: Roda de conversa NAPNE e Família



Fonte: acervo das pesquisadoras (2025)

A escuta das famílias revelou múltiplas dimensões do processo de inclusão escolar e da atuação do Núcleo, bem como percepções valiosas sobre o cotidiano escolar, os desafios enfrentados e, sobretudo, as possibilidades de fortalecimento da atuação do Núcleo na instituição. Observamos a **necessidade de uma abordagem educacional que vá além da adaptação de conteúdos, priorizando o acolhimento, a escuta e a valorização das potencialidades dos(as) estudantes com NEE, configurando um espaço dialógico de escuta e reconhecimento.**

O primeiro ponto que emergiu foi a importância da **criação de espaços frequentes para troca de experiências entre escola e família.** Essa necessidade está em consonância com a perspectiva defendida por Mittler (2003), segundo a qual a parceria entre escola e família é basilar para a inclusão efetiva, promovendo impacto sobre a aprendizagem, inclusão social assim como inclusão escolar. Nesse sentido, induzimos que quando a escola se coloca como um espaço aberto à escuta, promove o fortalecimento de vínculos e constrói uma rede de apoio e relações de confiança mútua.

Outro aspecto relevante refere-se aos **materiais adequados às especificidades dos(as) alunos(as).** As famílias relataram a relevância da mediação da escola, especialmente por meio do NAPNE, no apoio aos filhos de forma pedagógica. Dialogando assim com os estudos de Glat, Pletsch e Fontes (2007) ao afirmarem que o ingresso e a permanência do(a) se baseia no pressuposto de que a escola deve oferecer um currículo flexível atrelado aos interesses individuais e sociais

dos(as) alunos(as). Reiteramos a importância dos materiais didáticos acessíveis, adaptados para atender às singularidades dos(as) alunos(as). A ausência de um currículo flexível e adaptado pode gerar barreiras à aprendizagem e consequentemente à participação plena dos(as) alunos(as).

A acessibilidade curricular através do PEI prevista pela Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas do IFPI deve conter flexibilizações e adaptações curriculares adequadas aos alunos(as) com NEE. Enfatizamos que o PEI é um instrumento norteador de práticas pedagógicas inclusivas, pois identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alcançadas levando em consideração as especificidades dos(as) alunos(as), contendo conforme Rodrigues-Santos (2020) as adaptações a serem realizadas, os objetivos, metodologias específicas, saberes a serem construídos.

Também evidenciamos a **necessidade de que o NAPNE atue no sentido de identificar e explorar o potencial dos(as) estudantes, no sentido de conhecer suas habilidades, interesses e especialmente hiperfocos** – tais aspectos que, quando compreendidos contribuem para uma aprendizagem significativa e consequentemente para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as). Reconhecemos que é preciso conhecer o(a) estudante em sua integralidade — incluindo suas preferências, modos de pensar e formas de expressar-se — como um dos caminhos principais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz.

Silva e Carvalho (2017) vão ao encontro dessa perspectiva ao afirmarem que pensar numa escola inclusiva implica pensar numa escola para cada um, na qual cada aluno seja atendido de acordo com as suas necessidades.

Logo, foi ressaltado o **papel das tecnologias** no processo de inclusão. As famílias compreenderam que o uso intencional e pedagógico dos **recursos tecnológicos pode facilitar o processo educativo**. Essa percepção vai ao encontro das contribuições de Carvalho (2001), que defende as tecnologias são instrumentos que podem melhorar as respostas educativas, contribuindo para que os(as) alunos possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem. Ainda nesse sentido Chiofi e Oliveira (2014) abordam que,

[...] as Novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriem do conhecimento (CHiofi; Oliveira, 2014, p.330).

Apercebemos que as tecnologias são aliadas importantes no campo da Educação Inclusiva, representando uma ponte entre o(a) aluno(a) e o conhecimento, possibilitando a democratização do acesso ao ensino, personalizando a aprendizagem e potencializando a participação dos(as) estudantes.

Ao analisarmos esse conjunto de falas, percebemos que a roda de conversa não apenas forneceu subsídios valiosos à pesquisa, como também reiterou o papel do NAPNE como espaço de articulação, formação e acolhimento. As contribuições das famílias apontam caminhos concretos para a construção de uma Educação mais sensível às singularidades dos(as) estudantes e comprometida com o direito à aprendizagem de todos (as).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Nesta seção apresentamos as considerações finais do estudo, articulando os achados obtidos aos objetivos propostos, ao percurso metodológico trilhado bem como ao Produto Educacional. O estudo teve como propósito analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), contribui para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), considerando a perspectiva familiar.

Com base nos dados produzidos por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e encontros reflexivos, foi possível identificarmos os aspectos relevantes acerca da atuação do NAPNE bem como seus desdobramentos no cotidiano escolar.

Nos deteremos a apontar os principais achados que correspondem aos objetivos específicos propostos pelo presente estudo, a saber:

Em relação ao primeiro objetivo, **conhecer as ações destinadas ao processo de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAPNE**, os documentos analisados, especialmente os Planos de Ação, revelaram a existência de iniciativas importantes, como o mapeamento dos(as) estudantes com NEE, atuação de monitores, proposição de formações, adaptações pedagógicas bem como parcerias com diferentes setores do campus e comunidade externa, promovendo assim uma rede colaborativa e potencializadora de resultados das ações. Entretanto, constatamos fragilidades, como sistematização dos registros, metodologias detalhadas de acompanhamento, implementação e avaliação para mensurar os ajustes necessários para garantir a eficácia das ações propostas, evidenciando a necessidade de consolidar uma política interna mais estruturada, com planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas inclusivas. Identificamos também a ausência de ações direcionadas especificamente para as famílias dos(as) discentes atendidos(as) pelo NAPNE.

O segundo objetivo, **compreender as percepções de docentes e da equipe do NAPNE sobre as potencialidades da atuação do núcleo na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes com NEE**, nos revelou, a partir das entrevistas, que existe o reconhecimento do papel do Núcleo como espaço formativo, de escuta, orientação e de articulação. A equipe do NAPNE é percebida como

acolhedora e comprometida com a inclusão, contudo, enfrenta desafios significativos, como a resistência de parte de docentes à adaptação curricular e infraestrutura. Apesar das dificuldades, emergem práticas inclusivas que buscam atender às singularidades dos(as) estudantes, especialmente por meio do apoio entre pares.

No que se refere ao terceiro objetivo, **identificar o contexto de inclusão dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAPNE, considerando a perspectiva familiar**, a roda de conversa com os responsáveis mostrou uma participação ainda tímida das famílias na rotina escolar. Muitos relataram serem acionados apenas em momentos pontuais, o que contribui para um distanciamento da Instituição. Ao mesmo tempo, ficou evidente o desejo de maior envolvimento e valorização da escuta familiar. Quando convidados a participar de forma ativa, os familiares demonstraram interesse e capacidade de contribuir com o processo educacional, reforçando a importância de espaços regulares de diálogo e de comunicação entre escola e família.

Assim, o quarto objetivo, **desenvolver como Produto Educacional (PE) uma aplicação web voltada à escola e à família**, o processo de construção da aplicação web (site) do NAPNE foi alimentado por encontros reflexivos com diferentes sujeitos da comunidade escolar. A aplicação foi concebida como um recurso acessível, com funcionalidades voltadas à divulgação de ações do núcleo, disponibilização de materiais de apoio, visando a comunicação com as famílias e a promoção da cultura inclusiva no *campus*. Acreditamos que a proposta responde às necessidades identificadas nos dados, promovendo o fortalecimento do vínculo entre os diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O PE foi proposto como um instrumento de mediação, atendendo ao propósito de ampliar os canais de diálogo e disponibilizar recursos de apoio pedagógico e institucional. Intencionamos que o PE refletisse os anseios, sugestões e realidade da comunidade escolar.

Embora os debates acerca da Educação Inclusiva sejam mais frequentes e aconteçam o tempo todo tanto em âmbito nacional como internacional, ainda se tem muito a discutir e aprender sobre esse processo. Acreditamos que a divulgação de estudos que contemplem a temática, embora ainda se dê de maneira incipiente, é de extrema relevância, pois auxiliam no processo de construção do conhecimento e no fortalecimento de uma Educação Inclusiva.

Reside a necessidade de se buscar alternativas metodológicas, bem como recursos adequados e acessíveis à comunidade alcançada pelo NAPNE. Nessa

perspectiva, propomos uma abordagem dinâmica e centrada nas demandas educacionais, que se apresentam e ainda se apresentarão, na qual buscamos obter com o aplicativo a acessibilidade e inclusão em suas diversas nuances, contemplando a comunidade acadêmica em geral e a família dos(as) alunos(as).

Levando em consideração todos os caminhos metodológicos para a consecução dos objetivos propostos, intencionamos com o presente estudo divulgar as ações desenvolvidas pelo NAPNE e sua importância para a comunidade acadêmica, colaborando assim para a promoção de ações concretas e significativas para romper com práticas excludentes, e assim, esperamos nesse sentido, contribuir para o acesso, permanência e êxito da pessoa do NEE na EPT.

Em linhas gerais, os achados apontam que a inclusão escolar, no contexto da ETP, exige a articulação de múltiplos atores, a institucionalização das ações do NAPNE e o fortalecimento da participação familiar. Embora haja iniciativas importantes já em curso, ainda são necessários avanços estruturais e formativos para que os direitos de aprendizagem dos(as) estudantes com NEE sejam plenamente garantidos. O PE proposto surge, assim, como uma resposta prática, alinhada aos objetivos da pesquisa e às demandas observadas.

Ressaltamos que o presente estudo não se encerra em si mesmo, mas se abre para perspectivas futuras, como a replicação do estudo em outros *campi*, o aperfeiçoamento do aplicativo com base na experiência dos usuários e a criação de formações continuadas que valorizem as práticas inclusivas de forma colaborativa. A tessitura da inclusão exige tempo, compromisso e afeto — elementos que, articulados entre si, sustentam a construção de uma escola mais justa, democrática e sensível às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa Tec Nep: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?** In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva: a família - a escola - a filosofia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 4.
- ARAGÃO, A. C. L. . Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**. v.7, p. 218-232, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/146> Acesso em: 12 abr. 2025
- ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2024.
- CASSINI, S. A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017.
- BERTOLDE, Fabrícia Zanelato ; AMORIM, E. V. (Org.). **Adaptação curricular e educação especial: possibilidades de ensino e aprendizagem**. 1ª. ed. Guarujá: científica digital, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 4: a família** / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : MEC, 2004.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Especial. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Documento Base Versão III. Brasília: Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante, 2009b.

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento.** In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. de. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem.** Londrina: UEL, 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 05 abr. 2024.

DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, abr 2007, v.17, nº.36, p.21-32.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O Contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado. **Revista Cocar**, v. 15, p.1- 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. "Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica." *Revista on line de Política e Gestão Educacional* (2017): 964-978.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2003

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 20 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 01 jun. 2025.

GOMIDE, A. G. V. **As diretrizes políticas da Unesco para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio IberoAmericano de Política e Administração, 23º e 5º. 2007, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2007.

GUIMARÃES, L. C. C. V. **O professor de educação especial nos Institutos Federais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/araioses/pesquisa/37/30255?tipo=ranking> Acesso: 08 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. RESOLUÇÃO Nº 35 de 10 de junho de 2014. **Aprova Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE**. Teresina: Conselho Superior, 2014. Disponível em https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei_proex_regulamentonapne.pdf . Acesso em 20 abr. 2023.

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, 2018.

Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 4 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 200, de 1 de março de 2024. **Institui a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).** Teresina: Conselho Superior, 2024.

JUNGLES, Lisiane Alvim Saraiva. **Parceria família-escola** [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação / Lisiane Alvim Saraiva Jungles; ilustrado por Bruno Henrique Junges. – Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2022.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1998

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Heccus Editora, 2017.

LINCOLN, Yvonna Sessions.; GUBA, Egon. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes.** In: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.169-192.

LIMA, Isabel dos Santos. **Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central.** Orientadora: Jalva Lilia Rabelo de Sousa. 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2024.

LOBÃO, F. de O. **Educação Inclusiva:** desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar o IFS / Campus Aracaju. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2019. Disponível em <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos> Acesso em: 15 ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta e MENEGETTI, Rosa G. Krob (Orgs.) **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Ramiro. **A Escola e os Pais: Como Colaborar?** São Paulo: Texto Editora, 1997.

MARQUES, Rosélia Neres de Sena. **A inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: com a palavra o aluno!**. Orientadora: Joselma Ferreira Lima e Lima. 2024. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) -- IFPI, Parnaíba, 2024.

MARTÍNEZ, Ana Laura; JAIMES, Laura Ramos. **Guia Prático para a Implementação de Pesquisas sobre o Uso de TIC em Escolas de Educação Primária e Secundária**. Cetic.br - Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2020. Disponível em: < <https://cetic.br/pt/publicacao/guia-pratico-para-a-implementacao-de-pesquisas-sobre-o-uso-de-tic-em-escolas-de-educacao-primaria-e-secundaria/> > Acesso em 10 jul. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINETTO, Maria de Fatima; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva FAMILÍAS EM RODAS DE CONVERSA SOBRE EDUCAR E INCLUIR International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, 2017, pp. 87-96. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537008> Acesso em: 01.abr.2024.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3a. Ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020, edição e-book.

MORIN, E. Ciência com consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Edição revista e modificada pelo autor. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 350p.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005. 115p.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 04 jun. 2025.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOLÊTO, Rute Glésia Lima. **Nas trilhas da inclusão: a construção de saberes na experiência de docente e TAE's do NAPNE no IFPI**. Orientadora: Francisca Raquel da Costa. 2023. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí - Campus Parnaíba, Parnaíba, 2023.

OLIVEIRA, F. Â. (2020) **Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE). <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52865>

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto: 1999

PEDROSO, C. C. A., CAMPOS, J. A. P. P., & DUARTE, M. (2013). **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. Revista Unisinos, 17(1), 40-47.

RECH, T. L. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

RODRIGUES, David (2006). **Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos? Lisboa: FMH Edições.

RIBEIRO, Natércia Freitas. **Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Piauí**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2022.

SANTOS, Amaya de Oliveira. **Memórias, histórias e processos do NAPNE: fomento das políticas de inclusão como estratégia de acesso, permanência e êxito dos discentes no IFPI**. Orientadora: Jalva Lília Rabelo de Sousa. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2023.

SANTOS, Vanilza Valentim dos Santos; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. NAPNE e os desafios para uma Educação Inclusiva nos Institutos Federais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v.9, e18051, p. 1-20, 2024. Disponível em:

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, N. C., & CARVALHO, B. G. E.. (2017). Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 23(2), 293–308. <https://doi.org/10.1590/S1413-653823170002010>

SILVA, Joselma Ferreira Lima e. **Saberes da pesquisa e aprendizagens significativas na formação continuada de professores (as)**. Teresina: IFPI, 2022.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SOUSA, Karina Cardoso de. **O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI Campus Teresina Zona Sul**. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2021.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os Napnes e Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, 2020.

STAINBACK, stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores** – P. Alegre: Artimed, 1999.

Vaz, Catia; Estabel, Lizandra Brasil. INCURSÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 1–17, 2023.

DOI: [10.14393/OT2023v25.n.2.67851](https://doi.org/10.14393/OT2023v25.n.2.67851). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/67851>. Acesso em: 30 jan. 2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

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

Apêndice A - Entrevista semiestruturada para professores participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo “analisar como o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE pode contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem de alunos (as) com Necessidades Educacionais Específicas no IFPI, considerando o contexto familiar”.

A entrevista possui 05 perguntas, sendo que suas respostas serão coletadas garantido o sigilo. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós. A entrevista será gravada. O tempo de duração será flexibilizado, permitindo uma cobertura mais detalhada sobre o assunto, estando no intervalo de 15 (quinze) minutos a 30(trinta) minutos.

Desde já agradeço pela contribuição.

Roseanne Bruna dos Santos Araújo

1. Qual sua formação inicial? Em que ano você concluiu?
2. Durante sua graduação houve na matriz curricular disciplinas voltadas à temática inclusiva? Comente sua resposta, por gentileza:
3. Você já realizou algum curso de formação voltado para a área de Educação Especial? Caso sua resposta seja sim, poderia mencionar? Houve desafios/obstáculos nesta trajetória? Se preferir discorra sobre.
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Quais fatores você considera necessários para a inclusão efetiva de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Profissional e Tecnológica?
 - () Treinamento, capacitação, formação ou orientação dos docentes e demais profissionais.
 - () Ações institucionais que promovam acessibilidade.
 - () Profissionais específicos para atendimento aos estudantes.
 - () Conscientização dos demais discentes.
 - () Outros. Quais?

Apêndice B – Entrevista semiestruturada para a equipe multidisciplinar do NAPNE

Esta pesquisa tem como objetivo “analisar como o Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE contribui para a garantia dos direitos de aprendizagem de alunos (as) com necessidades educacionais específicas no IFPI, a partir do contexto familiar”.

A entrevista possui 07 perguntas, sendo que suas respostas serão coletadas garantido o sigilo. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós, assim como os familiares e alunos que são atendidos pelo Núcleo. A entrevista será gravada, se assim você permitir. O tempo de duração será flexibilizado, permitindo uma cobertura mais detalhada sobre o assunto, estando no intervalo de 15 (quinze) minutos a 30(trinta) minutos. Estamos preparando um ambiente agradável, que possa favorecer nossa conversa de modo a torná-la continuamente leve, ética e respeitosa.

Desde já agradeço pela contribuição.

Roseanne Bruna dos Santos Araújo

1. Quais suas motivações para hoje fazer parte do Núcleo?
2. Em que aspectos você considera que o NAPNE contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos(as) com necessidades educacionais específicas?
3. Na sua opinião, quais as principais dificuldades e facilidades em relação a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas no IFPI campus Piripiri?
4. Para você, quais os principais desafios que são vivenciados pelo NAPNE? E pelos discentes atendidos pelo Núcleo?
5. Na sua opinião, como as ações de acessibilidade desenvolvidas pelo NAPNE no que tange a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas vem impactando no desenvolvimento da política de educação inclusiva no IFPI campus Piripiri?
6. O que você julga que seria necessário para aprimorar o trabalho desenvolvido pelo NAPNE no campus?
7. Como você consegue perceber a atuação/participação dos familiares nas atividades do Núcleo, ou mesmo na busca em visitá-lo ou conhecê-lo?

Apêndice D – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM AS FAMÍLIAS

TEMA: O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Objetivo: buscar aproximação com os familiares e ampliar os momentos de fala e acolhimento, a fim de que seja possível o planejamento e organização de outras/novas ações educativas inclusivas pelo NAPNE/IFPI.

Acolhida com café (Café com Famílias): boas-vindas, dinâmica de acolhimento, apresentação da equipe do NAPNE e do tema a ser debatido;

Entrega de um kit para o encontro

Desenvolvimento: a mediadora faz perguntas norteadoras e propõe a atividade previamente planejada, objetivando que os colaboradores apresentem a pergunta/problema que deve ser o ponto inicial da Pesquisa-Ação Colaborativa.

- Perguntas norteadoras, a priori:

- Quais são as expectativas em relação ao encontro?

- Levantamento sobre as experiências escolares (acolhimento, adaptação, desenvolvimento);

- Como seria uma escola inclusiva?

- Como a família pode contribuir para as ações inclusivas desenvolvidas pelo NAPNE?

- Atividade: dinâmica de grupo

Fechamento: espaço para reflexão dos participantes.

Ficha de Avaliação do Site do NAPNE – IFPI Campus Piripiri**1. O conteúdo apresentado no site é claro e de fácil compreensão?**

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Precisa melhorar

2. A navegação pelo site foi acessível e intuitiva?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Em partes
- ☐ Não foi tão simples
- ☐ Tive dificuldades

3. As informações disponibilizadas contribuem para o conhecimento sobre inclusão e sobre o papel do NAPNE?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Em parte
- ☐ Pouco
- ☐ Não contribuiu

4. A estética (cores, layout, imagens) do site é adequada e favorece a interação com o conteúdo?

- ☐ Muito adequada
- ☐ Adequada
- ☐ Pouco adequada
- ☐ Inadequada

5. Em sua opinião, o que poderia ser melhorado ou incluído no site para fortalecer ainda mais a proposta inclusiva?