



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

KARINA CARDOSO DE SOUSA

O NAPNE E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE NO IFPI CAMPUS TERESINA ZONA SUL

Parnaíba, PI
24 de Novembro de 2021

KARINA CARDOSO DE SOUSA

**O NAPNE E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE NO IFPI CAMPUS TERESINA ZONA SUL**

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

Orientadora: Prof.^a. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa

Parnaíba, PI

24 de Novembro de 2021

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

Sousa, Karina Cardoso de

S725n O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI Campus Teresina Zona Sul / Karina Cardoso de Sousa. - 2021.

135 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -.

Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Jalva Lília Rabelo de Sousa.

1. Educação especial. 2. Educação profissional. 3. Inclusão. 4. NAPNE. 5. IFPI - Campus Teresina Zona Sul. I. Título.

CDD - 371.9

Elaborado por Micheline Angélica Aragão Gouveia CRB 3/1244

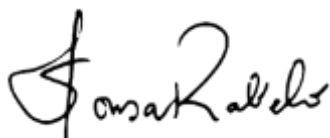
KARINA CARDOSO DE SOUSA

**O NAPNE E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE NO IFPI CAMPUS TERESINA ZONA SUL**

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

Aprovado em 24 de Novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI
Orientadora



Prof.ª. Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA



Prof.ª. Dra. Elanne Cristina Oliveira Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI

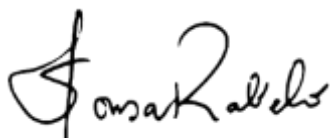
KARINA CARDOSO DE SOUSA

AÇÕES INCLUSIVAS: O NAPNE NO IFPI

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 24 de Novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI
Orientadora



Prof.ª. Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA



Prof.ª. Dra. Elanne Cristina Oliveira Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI

Dedico este trabalho a todos que assim como eu, acreditam e lutam por uma sociedade mais
inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Piauí; assim como, pela sabedoria concedida durante a caminhada.

Agradeço meu esposo, Gildean Alves dos Santos, por tanto amor materializado na paciência, companheirismo e cumplicidade. Sem você, essa conquista não seria possível.

Agradeço minha orientadora, Prof.^a. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa, pela competência profissional e delicadeza com que conduziu este processo, deixando-o mais leve e prazeroso.

Agradeço meus familiares e amigos pelo apoio e carinho. Em especial, os amigos que o Programa me proporcionou. Dividir alegrias e aflições torna a jornada mais agradável.

Em especial, agradeço minha filha, Maria Sônia, pelas manifestações de amor que renovam as forças e revigora a fé, fazendo tudo se tornar melhor.

RESUMO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura ao ser humano o direito de ser incluso na sociedade usufruindo de todos os bens e serviços indispensáveis à cidadania plena. Essa inclusão perpassa pelo direito à educação cujo objetivo é o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, visando o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) apresentam-se como um espaço institucional de referência no atendimento às pessoas com deficiência e outras necessidades específicas, visando contribuir com processos educativos de caráter inclusivo na perspectiva do ingresso, permanência e conclusão nos cursos. Este estudo teve como objetivo geral analisar como o NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Teresina Zona Sul contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Técnico Integrado ao Médio na percepção dos estudantes com deficiência assistidos pelo NAPNE. Para tanto, apropriou-se do estudo de caso, com a pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e de campo; além do uso da entrevista semiestruturada com diferentes sujeitos diretamente ligados ao núcleo, contando com um roteiro específico para cada grupo de sujeitos. O estudo traz contribuições para o campo educacional na medida em que discute sobre inclusão de estudantes com deficiência na educação; bem como, no campo social ao trazer informações sobre como a Educação Especial está operacionalizada nos Institutos Federais considerando a atuação do NAPNE, permitindo que à comunidade externa obtenha essas informações e usufrua delas. Realizado no âmbito do Programa Stricto Sensu de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pertencente à área de Ensino e concentrado na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o estudo está ligado à linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”, tendo resultado no Produto Educacional, “Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI”, um Documentário, com aplicação e validação no contexto do ensino. O produto traz a participação de diferentes sujeitos – pesquisadores, docentes, técnicos e monitores do NAPNE, discentes ativos e egressos com deficiência e representação familiar desses estudantes. Enquanto produto educacional, o Documentário torna-se relevante no contexto da EPT, pois contribui para fomentar discussões e reflexões em torno da inclusão e diversidade nos institutos federais; assim como, resgata a memória do NAPNE enquanto setor de referência no atendimento aos discentes que necessitam de serviços específicos para garantia dos processos educativos e formativos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Profissional. NAPNE. Inclusão. PROFEPT.

ABSTRACT

The Universal Declaration of Human Rights ensures humans the right of being included in society enjoying all goods and services which are essential to full citizenship. This inclusion involves the right to education, whose objective is the development of the potentialities of the subject, focusing on the practice of full citizenship and its qualification for the world of labor. Within the Federal Institutes of Education, Science and Technology, the Care Centers for People with Specific Educational Necessities (NAPNEs in Portuguese) are an institutional space of reference in the caring of people with disabilities and other specific necessities, seeking to contribute with the educational processes of the inclusive type on the perspective of admission, permanence and conclusion of the courses. This study had the main objective of analyzing how NAPNE, in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) Teresina/South campus, contributes with the admission, permanence and conclusion of the Technical Learning Integrated to High School in the perception of students with disabilities assisted by NAPNE. For that purpose, it performed a case study, with exploratory research, literature review and documentary and field research; aside from using semi-structured interviews with different subjects directly related to the center, using a specific guide for each group of subjects. The study provides contributions for the educational field as it discusses about the inclusion of students with disabilities in the education; as well as, in the social field, by bringing information about how the Special Education is operationalized in the Federal Institutes considering the operation of NAPNE, allowing the external community to obtain this information and use it. This study was carried out within the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), it is connected to the line of research “Organization and Memory of the Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education”, which generated an Educational Product, “Inclusive Actions: the NAPNE in IFPI”, a documentary, which was applied and validated in the context of teaching. The product encompasses the participation of different subjects – researchers, professors, technicians and student mentors of NAPNE, active students and alumni with disabilities and relatives of these students. As an educational product, the documentary became relevant for Professional and Technological education for it contributes with the discussions and reflections around the inclusion and diversity issues in the federal institutes. It also retrieves the memory of NAPNE seen as a reference in the caring of students who need specific services for ensuring the educational processes.

Keywords: Special Education. Professional Education. NAPNE. Inclusion. PROFEPT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do tratamento às PcD.....	24
Figura 2 - Sede atual do Instituto Benjamin Constant	27
Figura 3 - Sede atual do Instituto Nacional de Educação de Surdos.....	28
Figura 4 – Sistema Braille	35
Figura 5 – Alfabeto em LIBRAS	36
Figura 6 - Linha do Tempo com Marcos sobre a Educação Especial	39
Figura 7 – Programas da Assistência Estudantil no IFPI <i>campus</i> Teresina Zona	48
Figura 8 - Esquema de questões no Roteiro dos Discentes	54
Figura 9 - Edição no Programa Kdenlive.....	60
Figura 10 - Edição no Programa Filmora	60
Figura 11 – Edição no Programa Canva	60
Figura 12 - Convite de Aplicação do Documentário.....	61
Figura 13 – Nuvem de Palavras Contribuições do Documentário.....	65
Figura 14 - Esquema das Etapas do Documentário.....	66
Figura 15 – Fluxograma de distribuição de vagas – PROEJA.....	71
Figura 16 - Cartaz de Divulgação do Concurso “Vestir para Incluir”	81
Figura 17 – Cartaz de Divulgação da “Semana da Inclusão Construtiva”.....	82
Figura 18 – Teclado ampliado e adaptado em Braille.....	84
Figura 19 - Mapa mental sobre o NAPNE no IFPI <i>campus</i> Teresina Zona Sul.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da Amostra – Discentes Ativos/Egressos.....	53
Tabela 2 - Cursos de Nível Médio <i>campus</i> Teresina Z. Sul.....	69
Tabela 3 - Cursos Superiores no <i>campus</i> Teresina Z. Sul	70
Tabela 4 - Número de cotista por deficiência no IFPI no período de 2014 a 2020.....	72
Tabela 5 - Quantitativo de alunos cotistas por necessidades específicas nos cursos Técnicos Integrados ao Médio <i>campus</i> Teresina Zona Sul.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal no PROFEPT.....	44
Quadro 2 – Caracterização da Amostra – Equipe do NAPNE	55
Quadro 3 – Caminho Metodológico da Pesquisa.....	56
Quadro 4 - Organização de Eventos pelo ou com apoio do NAPNE IFPI <i>campus</i> Teresina.....	80
Quadro 5 – Caracterização das Deficiências dos Discentes Entrevistados	89
Quadro 6 - Família/Vínculo/Comunicação/Incentivo aos Estudos.....	91
Quadro 7 – Fontes de Renda/Profissão.....	93
Quadro 8 - Responsável Financeiro e Grau de Escolaridade	94
Quadro 9 – AEE e Satisfação quanto ao Ensino Fundamental.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC- Benefício da Prestação Continuada

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBC - Instituto Benjamin Constant

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IFPI – Instituto Federal do Piauí

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PcD – Pessoa(s) com Deficiência

PNE - Plano Nacional de Educação

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Rede EPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional

SEESP - Secretaria de Educação Especial

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

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TEC NEP - Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	21
2.1 Educação como direito normativo de Todos.....	21
2.2 Exclusão X Inclusão: um longo caminho no Brasil e no mundo	24
2.3 O paradigma da Inclusão e seus reflexos na Educação.....	32
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	41
3.1 Educação Profissional e Tecnológica às Pessoas com Deficiência.	41
3.2 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.....	43
3.2.1 NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.....	47
4 METODOLOGIA.....	50
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	50
4.2 Sujeitos, Instrumentais e Análise de Dados.....	52
4.3 Produto Educacional: Documentário "Ações Inclusivas: O NAPNE no IFPI.....	56
4.3.1 Objetivos e Importância	57
4.3.2 Metodologia	59
5 RESULTADOS E ANÁLISE.....	68
5.1 Campus da pesquisa - IFPI campus Teresina Zona Sul.....	68
5.2 NAPNE do IFPI campus Teresina Zona Sul.....	73
5.3 Caracterizando o estudante com deficiência assistido no NAPNE.....	88
5.4 A percepção dos estudantes assistidos pelo NAPNE sobre o atendimento ofertado.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A - TCLE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E	

FÍSICA	117
APÊNDICE B- TCLE PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA / SURDEZ	120
APÊNDICE C - TCLE PARA DOCENTES E TÉCNICOS DO NAPNE.....	123
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ESTUDANTES ATIVOS	126
APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ESTUDANTES EGRESSOS.....	127
APÊNDICE F: ROTEIRO PARA O NAPNE – EQUIPE TÉCNICA.....	128
APÊNDICE G: ROTEIRO PARA O NAPNE – MONITORES.....	129
APÊNDICE H: ROTEIRO PARA O DOCUMENTÁRIO.....	130
APÊNDICE I: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – AÇÕES INCLUSIVAS: O NAPNE NO IFPI.....	133
APÊNDICE J: PRODUTO EDUCACIONAL: “AÇÕES INCLUSIVAS: O NAPNE NO IFPI”	135

APRESENTAÇÃO

“Como aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.”

(Judite Hertal Namastê)

Esta pesquisa concentra-se nos estudos sobre inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo, de forma específica, analisa um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no processo educacional de seu público-alvo.

O caminho trilhado no meu fazer profissional influenciou diretamente a escolha pela temática. Quando Assistente Social no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no município de Açailândia, vivenciei com diversas pessoas engajadas no movimento pela inclusão dos indivíduos com deficiência em diferentes contextos, incluindo a educação.

Esse movimento foi aos poucos adentrando os muros do instituto e logo tivemos a presença de estudantes com deficiência demandando apoio especializado. Em meio a isso, pude coordenar as atividades do NAPNE e, embora não atuando mais naquela instituição, permaneço atendendo discentes com deficiência no Ensino Superior no contexto Universitário. Toda essa experiência pessoal e profissional fez crescer o gosto e interesse pela temática a ponto de trazê-la para o Mestrado.

Defendo a relevância deste estudo uma vez que permite uma discussão importante e necessária para dentro dos Institutos Federais, contribuindo com reflexões sobre a missão de incluir pela educação profissional levando em consideração as demandas sociais e individuais dos diferentes sujeitos que adentram na instituição.

O estudo está inserido no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Parnaíba. Pertencente à área de ensino, o programa objetiva a formação em EPT, gerando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos educacionais que possam contribuir nos processos de trabalho dos diferentes sujeitos inseridos no contexto da EPT.

Nessa direção, concentrado na Linha “Memórias e Organização de Espaços Pedagógicos na EPT” e do Macroprojeto “História e Memórias na EPT”, a pesquisa resultou no Documentário “Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI” - um material audiovisual de acesso livre pelo You tube e pelo EduCAPES e com possibilidade de uso em diferentes contextos na EPT.

Este trabalho foi organizado em seis (06) Capítulos. O primeiro introduz a temática apresentando os objetivos do estudo e sua justificativa. No segundo, discorre-se sobre a educação enquanto direito de todos, como ela foi negada às PcD e sua efetivação ao longo da história a esse segmento. No terceiro Capítulo, trata-se sobre a Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica operacionalizada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

No quarto Capítulo é apresentado o caminho metodológico necessário para realização deste estudo; sendo apresentado também, o Produto Educacional “Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI” e no quinto os Resultados com Análise. No sexto, encontra-se as Considerações Finais deste estudo.

Por fim, espera-se que este trabalho (pesquisa e produto) possa somar positivamente às inúmeras discussões que envolvem educação profissional, inclusão e pessoas com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se um direito de todos, assegurada por normativas internacionais e nacionais, a exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que estabelece que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (UNESCO, 1948, p. 14), e a exemplo da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 206, inciso I, afirma a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino (BRASIL, 1988, p. 123).

Instituída legalmente como direito de todos, é um dever do Estado o fomento dos meios necessários para garantia da educação, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais em seus distintos contextos e características individuais, culturais e regionais em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que tange às políticas públicas direcionadas à Educação Profissional Tecnológica no Brasil, nas últimas décadas, o governo federal implementou programas educacionais com o objetivo de diversificar o desenvolvimento de práticas educativas que atendam às especificidades de cada grupo e, assim, garantam o exercício do direito de todos à educação. Nessa direção, no contexto da Educação Especial, surgiu o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).

O TEC NEP, instituído em 2000, surgiu vinculado à Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e à Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. O TEC NEP, visando consolidar os direitos dos alunos com deficiência à educação profissional, prevê a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na estrutura organizacional dos Institutos Federais em todo território nacional (BRASIL, 2000).

A implantação do NAPNE está ancorada na defesa por uma “educação para a convivência”, constituindo-se um setor de referência institucional responsável por articular as ações direcionadas para garantia da acessibilidade aos sujeitos com necessidades específicas e ao desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras, com vistas a atingir êxito na formação acadêmica e profissional de estudantes público-alvo do núcleo (BRASIL, 2000).

Adaptados da Declaração de Salamanca, os valores do NAPNE correspondem a

valores de uma educação inclusiva de caráter universal, respeitosa e eficaz na qual as pessoas tenham oportunidades de aprender em conformidade com seus interesses, características e habilidades atentando para a diversidade existente (UNESCO, 1994).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), através da Resolução Nº 035/2014, aprovou-se o Regulamento do NAPNE. Este documento prevê “[...] a organização, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE [...]”. (IFPI, 2014). Enquanto finalidade, cabe ao NAPNE o desenvolvimento de ações que proporcionem inclusão de PcD na instituição (IFPI, 2014).

PcD compreende-se

Art. 2º Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Considerando o NAPNE como um dos responsáveis pelas políticas de inclusão do IFPI, este estudo teve por objetivo geral: Analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Técnico Integrado na percepção dos estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Teresina Zona Sul.

Enquanto objetivos específicos, o estudo visou: a) Caracterizar a estrutura do NAPNE no campus Teresina Zona Sul, bem como processos de atendimento e metodologias educativas utilizadas para com os alunos com deficiência; b) Identificar o perfil socioeconômico do estudante com deficiência atendido no NAPNE; c) Mapear a percepção do estudante com deficiência acerca do atendimento especializado na instituição e tendo em vista tratar-se de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional, d) Elaborar um Produto Educacional que colabore com o resgate da memória institucional do NAPNE e contribua com processos de trabalho na perspectiva da inclusão de PcD na educação e no trabalho.

O caminho metodológico desta pesquisa contemplou o estudo de caso, as pesquisas exploratória, bibliográfica, documental e de campo. Também, o uso da entrevista semiestruturada com uso de roteiro junto aos sujeitos participantes. A análise dos dados foi feita mediante hermenêutica-dialética visando uma compreensão mais completa dos discursos.

Importa observar que o estudo em questão justificou-se em diferentes dimensões. No campo social, compreende-se que existe uma dívida histórica de negação de direitos às PcD

que precisa ser reparada por meios diversos, sendo a pesquisa uma forma de dar voz e visibilidade a esse segmento. No campo teórico entende-se que existe uma necessidade de conhecer mais sobre a temática na própria instituição pesquisada e assim, contribuir na produção de conhecimento que venha colaborar no atendimento prestado aos discentes público-alvo do NAPNE, observando que o saber produzido no estudo não se restringirá ao *campus* pesquisado, mas adentra outros espaços podendo colaborar em outras instituições e profissionais que atuam no NAPNE ou setores similares.

No campo educacional, observa-se um aumento no número de matrículas de PcD em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme aponta o Censo Escolar de 2018. Nos Institutos Federais isso é uma realidade e gera a necessidade de uma avaliação do que tem sido feito no sentido de garantir para além dessas matrículas, a permanência e a conclusão no ensino por estes sujeitos.

2 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste Capítulo, aborda-se sobre o direito à educação, sua negação histórica às PcD e os caminhos percorridos que possibilitaram o acesso dessas pessoas ao ensino sob diferentes concepções, com ênfase no contexto brasileiro. O objetivo é contribuir com reflexões em torno da educação como direito de todos, compreendendo-a como elemento importante no processo formativo do homem e da sociedade. Também, possibilitar a compreensão da negação do direito enquanto uma construção da própria sociedade a partir das visões de mundo e homem adotadas em cada período histórico.

O Capítulo está estruturado em três tópicos. No primeiro, intitulado “Educação como direito normativo de Todos” a discussão é feita a partir das contribuições de Borges (2017); Antunes (2009); Saviani (2007); Frigotto, (2005); Schafranski (2005) e Engels (1986). No segundo tópico, “Exclusão X Inclusão: um longo caminho no Brasil e no mundo”, e no terceiro tópico “O paradigma da inclusão e seus reflexos na Educação”, a apresentação é feita norteadas pelos autores Cunha (2020); Borges (2019); Silva (2017); Bentes e Hayashi (2016); Frigotto e Ciavatta (2012); Fernandes (2011); Kassar (2011); Mendes (2010); Sigolo; Guerreiro e Cruz (2010); Campos e Martins (2008); Costa (2008); Figueira (2008); Guerreiro (2007); Tezani (2008); Lima (2006); Carvalho (2004); Sassaki (2003); Aranha (2001); Ribeiro (1942) e Silva (1986).

Somam-se a este Capítulo análises de diferentes legislações sobre a temática, assim como, Figuras que contribuem didaticamente na compreensão de algumas informações.

2.1 Educação como direito normativo de Todos.

Instituída como política pública e direito de todos pela Constituição Federal de 1988, dentre outras normativas legais, a educação tem como objetivos “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Na perspectiva do “pleno desenvolvimento da pessoa” e enquanto “preparo para o exercício da cidadania”, a educação potencializa o indivíduo para o convívio em sociedade tendo, pois, um papel central no processo de humanização do homem e em seu desenvolvimento social enquanto membro de uma coletividade.

Nessa direção, a educação é pensada visando à promoção de sujeitos à participação política e cidadã em todos os aspectos que envolvam tomadas de decisões que sejam pautadas

no respeito, na ética universal e no bem-comum.

Na qualificação para o trabalho, a partir da normativa constitucional apontada, a educação é compreendida como o meio formal que habilita o indivíduo no desenvolvimento de ações e tomada de decisões intrínsecas ao exercício de uma atividade laborativa manual-intelectual. Nesta compreensão, percebe-se que a ideia de trabalho está relacionada enquanto prática econômica; sentido este que foi historicamente construído em associação ao modo de produção capitalista adotado enquanto mediador das relações socioeconômicas e políticas, a exemplo do caso brasileiro.

Importa observar, porém, que, na relação indissociável com a educação, no sentido ontológico, o trabalho assume um sentido maior, sendo produtor do homem. Este, criando e recriando seu trabalho, constitui-se enquanto ser a partir do mesmo, conforme observa Engels ao afirmar que o trabalho “é o fundamento da vida humana [...] sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1986, p. 19). Na relação ontológica trabalho, educação e homem, o trabalho difere-se enquanto ação consciente, planejada e dotada de intencionalidade, sendo assim, ação educativa. Características essas intrínsecas apenas à atividade humana. Sobre isso, Borges (2017, p. 103) assinala:

O trabalho é a forma específica e determinada pela qual os homens respondem às suas necessidades individuais e coletivas em uma cadeia de mediações que, ao se constituir, cria necessidades com o desenvolvimento de instrumentos, ferramentas, procedimentos [...] é a consciência da ação que diferencia o trabalho como algo especificamente humano.

A ação consciente sobre a natureza pressupõe a racionalidade que segundo Antunes (2009) é uma característica essencialmente humana. Esse agir consciente sobre o meio resulta na transformação tanto da natureza em um processo de adaptação desta às necessidades do indivíduo, quanto do próprio homem que se modifica enquanto ser no processo de pensamento, planejamento e ação. Portanto, afirma-se que o homem aprende na medida em que trabalha num processo de formação e transformação, pois:

[...] a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p.154).

Entende-se que, o trabalho “[...] não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas, à produção de todas as dimensões da vida humana [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 58 - 59). O trabalho na relação direta com a educação, enquanto duas práticas inseparáveis e intrínsecas, na perspectiva da formação e humanização do homem, possui dimensão pedagógica como princípio educativo que significa que o homem enquanto produtor de vida o faz dentro de um universo de relações dialéticas, compreendendo-as enquanto resultado de processos historicamente construídos.

A educação constitui-se, dentre outras possibilidades, o aporte para o desenvolvimento pessoal e social, bem como para a construção de uma sociedade mais segura humanamente, numa perspectiva ética e solidária com o outro e com o próprio meio no qual se vive. Compreendendo, porém, que ela não ocorre exclusivamente em um espaço ou é mediada por um único agente, mas, abrange “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, Art. 1º).

Entende-se, pois, a importância que a educação assume na formação do homem e da própria sociedade; sendo impensável uma nação sem considerar os processos educativos formais ou informais como partícipes do processo de construção e desenvolvimento de sua sociabilidade.

Schafranski (2005), corroborando com esse pensamento, aponta a educação como um meio de desenvolvimento econômico e social de um país, por tal, precisa atentar-se às mudanças do contexto e às exigências do mundo do conhecimento, buscando contribuir para o progresso e os avanços científicos e tecnológicos.

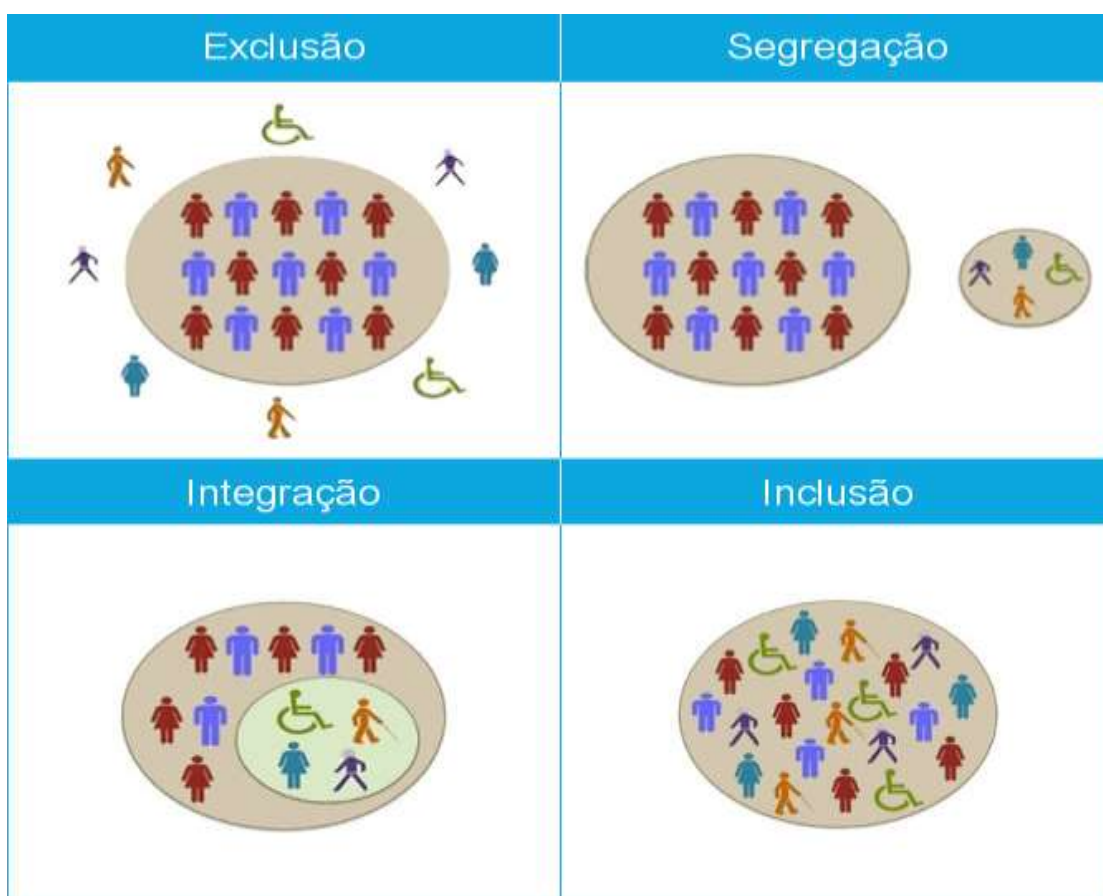
Apesar dos avanços para se chegar à compreensão da importância da educação na formação humana e social, bem como ao entendimento da mesma enquanto direito de todos, na história brasileira evidenciam-se diferentes concepções de homem e de sociedade que, embora não as únicas, acabaram influenciando diretamente nas concepções de ensino e educação adotadas ao longo de sua formação societária.

Nesse processo, verifica-se que nem sempre a educação foi entendida como direito de todos, sendo negada enquanto direito legal a vários segmentos sociais, dentre eles, as PcD. Cabendo aqui, sucintamente, uma reflexão em torno do processo de exclusão versus inclusão que vivenciaram essas pessoas ao longo da história da humanidade e mais especificamente no caso brasileiro.

2.2 Exclusão X Inclusão: um longo caminho no Brasil e no mundo.

Ao longo da história, existiram diferentes fases de tratamento direcionado às PcD. Aranha (2003) observa quatro fases cada uma com características próprias e práticas sociais distintas que implicaram em tomadas de decisões frente a esse segmento. Conforme pode ser observado na Figura 1, essas fases são: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Figura 1- Fases do tratamento às PcD



Fonte: <https://bit.ly/3ea5pRd>. Acesso em 16 de abr. de 2021.

Cada uma dessas fases trouxe consigo um paradigma que influenciou fortemente no acesso a bens e serviços como educação, lazer, saúde, moradia, trabalho, entre outros, por parte das PcD. Analisando a existência dessas diferentes fases, compreende-se, que “[...] a noção de deficiência não pode ser concebida como um fenômeno universal independente do tempo, do espaço e das variáveis inerentes a uma sociedade [...] (LIMA, 2006, p. 21)”;

ou seja, o contexto societário e os valores que o norteiam tem peso considerável na forma como será prestada a assistência aos sujeitos dessa sociedade.

Assim, é possível constatar que o estigma se encontra nos padrões escolhidos e

impostos como normais, por um grupo, e aceitos socialmente dentro de uma coletividade em determinado tempo e espaço. Observa Tezani (2008, p. 56) que:

[...] as condições sócio-históricas interferem na visão e no atendimento às pessoas com deficiência, e se modificam de acordo aos interesses sociais, ou seja, relaciona-se com o contexto da organização econômica vigente, da organização prática, do conceito de homem e de educação, que se alteram com o tempo [...].

Sobre a primeira fase, Carvalho (2004) observa que as raízes longínquas da pedagogia da exclusão estiveram pautadas a partir da concepção de mundo que vigorava em cada contexto. Exemplificando, nas sociedades mais primitivas era comum que pessoas nascidas com alguma deficiência fossem deixadas à própria sorte tendo em vista serem vistas como um peso para suas famílias ou sinal de impureza e pecado.

Da mesma forma, em sociedades como Grécia e Esparta, a exclusão por meio do abandono ou eliminação direta de pessoas com alguma deficiência era prática corrente, em virtude do ideário de uma nação bela ou forte cujas pessoas servissem como modelo de beleza ou como instrumentos para as guerras, não fazendo parte desse ideário, qualquer característica que demonstrasse, de imediato, a fragilidade humana. Como exemplo do extermínio a que eram submetidas as crianças com alguma deficiência tem-se o trecho abaixo, referente à cidade Espartana (SILVA, 1986, p. 122):

[...] se lhes parecia feia, disforme e franzina', como refere Plutarco, esses [...] anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado 'Apothetai', que significa 'depósitos'. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida.

Figueira (2008) ao retratar sobre a história das Pcd no Brasil antes do período colonial, nas sociedades tribais, relata que quando nascia alguma criança com algum tipo de deformidade, elas eram rejeitadas e conseqüentemente excluídas do grupo, pois havia a crença da maldição sobre a tribo com a presença daquele sujeito com aquelas características. Essa exclusão ocorria por meio do abandono, ou "atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-las em chamados rituais de purificação" (FIGUEIRA, 2008, p. 15). Não havendo sentimento de remoção ou arrependimento, não sendo, portanto, considerada uma

prática imoral para a época e o grupo.

Este mesmo autor continua observando que “talvez como uma consequência cultural da política de exclusão dos índios” (FIGUEIRA, 2008, p. 15), no período colonial a exclusão das Pcd continuou sendo praticada o que contribuiu para sua continuidade ao longo da história brasileira. Como justificativa para essa exclusão, defendia-se que as Pcd eram inferiores aos demais, não sendo dignos de constituir família, trabalhar e ter vida social, pois não seriam capazes de realizar atividades ou do autocuidado, dependendo sempre dos cuidados de terceiros.

Assim, na fase da exclusão, não é possível falar de acesso ao ensino por parte das Pcd. Já na fase da segregação, que compreende os anos finais do século XVIII e começo do século XIX, o tratamento direcionado a essas pessoas assume uma nova dimensão, predominando a ideia da institucionalização. Nessa fase, observa-se o início da Educação Especial com certa preocupação da sociedade para com as Pcd, mesmo que sob um viés assistencial, caritativo, segregacionista. Aranha (2001, p. 08) a respeito dessa fase discorre:

Caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, freqüentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional.

No decorrer dessa fase, na época do Império, ocorreram as primeiras iniciativas legais em torno da Educação Especial, através do Decreto Imperial nº. 1.426, de 12 de setembro de 1854 que criou a Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹ - atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e, posterior a este, por meio da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857 a criação da Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos², atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010).

A IBC, Figura 2, foi idealizada por José Álvares de Azevedo, jovem cego de nascença que aprendeu o sistema Braille na França e desejou difundi-lo no Brasil e assim ajudar outros cegos que viviam em exclusão social em virtude de sua deficiência. É considerada a instituição pioneira na educação especial na América Latina e oferecia a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. (GUERREIRO, 2007).

¹ Para maiores informações sobre esta instituição, acessar: <http://www.ibc.gov.br/>.

² Para maiores informações sobre esta instituição, acessar: <https://www.ines.gov.br/>.

Figura 2 – Sede atual do Instituto Benjamin Constant



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Benjamin_Constant. Acesso em 10 de abr. de 2021.

Em virtude da demanda que crescia, a instituição mudou de localização após construção de uma nova sede mais ampla e moderna. A mudança de nome para IBC ocorreu pelo Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, sendo uma homenagem póstuma a um professor de matemática, de ciências naturais e diretor da instituição no período de 1869 a 1889. (BRASIL, 2021a).

Ao longo de sua história, o IBC tornou-se referência tanto na educação e capacitação profissional de PcD visual, como também na realização de pesquisas médicas sobre oftalmologia, ofertando também para a sociedade em geral serviços como consultas médicas, exames e cirurgias oftalmológicas. Ademais, seu trabalho também consiste na capacitação de profissionais sobre temas relacionados à deficiência visual; assessoria a instituições diversas no atendimento aos sujeitos com deficiências relacionadas à visão; reabilitação de pessoas que perderam a visão e produção e difusão de pesquisas relativas à educação especializada. (BRASIL, 2021a).

A Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual INES, foi Fundada por Édouard Huet com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos do país. (RIBEIRO, 1942). Édouard Huet era pertencente à nobreza francesa e teve acesso desde cedo aos melhores estudos. Aos 12 anos ficou surdo em decorrência de sarampo, mas, continuou estudando e adquiriu o conhecimento da língua de sinais. Foi ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris e ao chegar ao Brasil, apresentou ao imperador D. Pedro

II uma proposta de criação de uma escola para surdos no país. (BENTES; HAYASHI, 2016). A proposta foi aceita e assim nasceu a primeira instituição para educação de surdos no Brasil, o atual INES, Figura 3.

Figura 3 – Sede atual do Instituto Nacional de Educação de Surdos



Fonte: <https://www.libras.com.br/ines>. Acesso em 10 de abr. de 2021.

A fundação dessa instituição foi importante, pois representou para as pessoas com deficiência auditiva ou surdez o “[...] reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo. [...] os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade. (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 859). Por muito tempo, a instituição recebeu alunos de todo o território brasileiro e até mesmo de países vizinhos, o que contribuiu para se tornar referência na “educação, profissionalização e socialização de surdos”. (BRASIL, 2021b).

Atualmente, o INES desenvolve atividades diversas em todo o território brasileiro, como promoção de eventos, publicações, pesquisas e assessorias a instituições que atendam sujeitos com deficiência auditiva e surdez. Possui um Colégio de Aplicação onde é ofertada Educação Básica numa proposta bilíngue³; também, oferta formação no Curso Bilíngue de Pedagogia, considerado “experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina”. (BRASIL, 2020b).

Observa-se, pois, que a criação dessas duas instituições foi importante considerando a

³ Proposta que envolve o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, na leitura e escrita.

escassez de serviços direcionados às Pcd no período em questão. Também, por contribuírem na construção de um novo olhar em torno das PcD, vendo-as como capazes de serem instruídas com o acesso ao ensino. Compreende-se, porém, que essas instituições, de certo modo, também promoveram exclusão na medida em que segregavam essas pessoas do meio da sociedade, já que funcionavam sob o regime de internato (BENTES; HAYASHI. 2016). Ao longo dos tempos, muitas mudanças ocorreram nessas duas instituições, tanto nos aspectos estrutural-físico, quanto nas concepções didático-pedagógicas acompanhadas da discussão que se fazia presente no mundo todo sobre a temática da educação para as PcD.

Kassar (2011) discorre que no Brasil na fase da segregação, o ensino às PcD deu-se de modo separado das demais pessoas, constituindo-se em um sistema paralelo de ensino que em quase nada mantinha relação com o ensino dado nos demais estabelecimentos. Destaca-se, porém, a importância desse período tendo em vista os avanços no campo da Educação Especial com as iniciativas, governamentais ou da própria sociedade, que no passar dos anos foram contribuindo cada vez mais para ampliação de outras iniciativas e assim beneficiando o segmento das PcD.

Nessa fase, é possível citar como exemplo de instituições criadas para o atendimento às Pcd intelectual por parte de iniciativas particulares, a Sociedade Pestalozzi⁴ de Minas Gerais em 1935, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 no Rio de Janeiro.

É necessário destacar a importância que estas instituições assumiram na época por buscarem prestar um atendimento às Pcd com um caráter mais inovador a partir de experiências de fora do país, sobretudo, a um grupo específico era a deficiência intelectual, em um contexto em que esse segmento não dispunha de serviço especializado, pois as instituições que existiam eram direcionadas para deficientes visuais/cegos ou auditivos/surdos.

A Sociedade Pestalozzi surgiu de uma iniciativa da psicóloga e pedagoga Helena Antipoff. De nacionalidade russa, veio para o Brasil em 1929 após aceitar convite para trabalhar no governo de Minas Gerais como professora de psicologia.

Ao longo de sua permanência no Brasil, o trabalho desenvolvido por esta profissional foi tão notório que outras iniciativas foram surgindo na época, inspirados no trabalho dela, podendo citar: Laboratório de Psicologia, em Minas Gerais; Sociedade Pestalozzi do Brasil; Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte; Casa do Pequeno Jornaleiro e Associação Mineira de

⁴ Anterior a esta também pode ser citado o Instituto Pestalozzi de Canoas em 1926, pela iniciativa de Thiago Würth e Johanna Wurth. Mas, é com a Sociedade Pestalozzi iniciada por Helena Antipoff que está o grande destaque no atendimento a pessoas com deficiência intelectual da época.

Escoteiros; Escola Rural da Fazenda do Rosário, com internato; Centro de Orientação Juvenil, em Rio de Janeiro; Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, em Rio de Janeiro; Laboratório de Investigação ecológica na Fazenda do Rosário. (FIGUEIRA, 2008; RAFANTE e LOPES, 2009).

Nessa direção, em um estudo de Rafante e Lopes (2011) sobre a trajetória dessa profissional no país, conclui que as ações de Helena Antipoff contribuíram decisivamente na consolidação da educação especial no país, sobretudo, no campo da educação dos excepcionais⁵. Pois, o foco de atuação da Sociedade Pestalozzi⁶ era o atendimento a esse segmento. Assim, essa Sociedade contribuiu no trabalho desenvolvido pelos professores das classes especiais, capacitando-os, ao mesmo tempo em que realizavam e publicitavam pesquisas que constituíram inestimável fonte de busca a quem se interessa pela educação especial.

O surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE⁷ está ligado ao casal Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos, que após chegarem ao Brasil em 1954, não encontrando uma instituição para acolher o filho com síndrome de Down, resolveram juntarem-se a outros pais, amigos e médicos das pessoas com deficiência intelectual para organizarem uma instituição que prestasse atendimento médico-terapêutico a esse segmento. Assim, nasceu a APAE contando com o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil. (VÉRAS, 2000).

No decorrer de sua história, a APAE ganhou destaque enquanto entidade que presta serviço no campo da educação, assistência social e saúde a PcD intelectual e múltipla, chegando em 2019, de acordo com o Mapa⁸ das APAEs e Filiadas a 2.221 unidades distribuídas em 2.192 municípios, contemplando todos os estados da Federação.

No contexto do regime militar no Brasil destaca-se na política brasileira a doutrina do capital humano. O discurso educacional nesse período é fortemente marcado pelo ideário da produtividade, com o objetivo de atender às necessidades do mundo do trabalho, produção e mercado. Nesse contexto, com vistas ao desenvolvimento da nação, a educação para alguns foi favorecida em detrimento de outros, conforme pode ser constatado no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 (MEC/SG, 1971, p. 16) descrito abaixo.

⁵ Esse termo foi utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual.

⁶ Para mais informações sobre a Sociedade Pestalozzi no Brasil, acessar: <http://pestalozzidobrasil.com.br/>.

⁷ Para mais informações sobre a APAE, consultar <https://apae.com.br/> e <https://apaebrasil.org.br/pagina/a-apae1>.

⁸ O Mapa é uma ferramenta para busca de informações das APAEs organizadas a partir de dados extraídos dos bancos do Governo Federal. Foi organizado pela Federação Nacional das APAEs e do Instituto APAEs Brasil de Ensino e Pesquisa.

Enquanto não se abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos.

Esse período representa a fase da integração. O paradigma da integração, presente nas décadas de 1960 a 1970, no Brasil e no mundo ocidental, buscou ajustar as PcD visando satisfazer os padrões da sociedade; conforme pode ser observado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no “Título X – Da Educação de Excepcionais: Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Compreende-se que, o enquadramento no sistema geral de ensino diz respeito ao uso dos mesmos mecanismos, serviços educacionais oferecidos aos demais estudantes.

Uma alteração da LDBEN Nº 4.024/61 deu-se com a LDBEN Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que apresenta a expressão “tratamento especial” a ser destinado para os alunos com deficiências físicas e mentais. (BRASIL, 1971). Já em 1973, é criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que ficou responsável por expandir e melhorar o atendimento aos “excepcionais” no país, sob uma perspectiva integracionista.

Lima (2006) observa que no paradigma da integração as deficiências são tratadas como problema pessoal dos indivíduos. Não havia a preocupação em torno da reestruturação dos espaços da sociedade para as particularidades da PcD. A ideia era ajustar esse indivíduo e não ajustar (reorganizar) a sociedade. Nessa fase, houve uma expansão de escolas e classes especiais em escolas públicas cujo objetivo era um tratamento educativo especializado para os alunos com deficiência visando desenvolver o máximo suas capacidades para tornarem-se o mais ajustável possível para a sociedade (CAMPOS; MARTINS, 2008).

É relevante pontuar que esse paradigma teve sua importância no contexto educacional vez que representou diante de um cenário de segregação destinado às PcD, mudanças iniciais que possibilitaram a inserção social desse segmento. Assim, com a integração, foi possível uma maior interação entre estudantes com e sem deficiência no mesmo espaço institucional, o que não era visto na fase anterior.

Mudanças significativas ocorreram a partir dos anos 90 do século XX. No cenário ocidental, este século foi marcado pela internacionalização dos direitos humanos como resultado das constantes reivindicações da sociedade por uma atuação do Estado mais ativa que garantisse a concretização dos novos direitos em discussão. Conforme Costa (2008, p. 41),

esses novos direitos “[...] representam os direitos assistenciais, saúde, educação, trabalho e neles incluímos o direito da PcD à inserção no mercado de trabalho”. Sob essas reivindicações e suas conquistas no campo social, político e legal, essas pessoas passam a ser vistas como cidadãos dotados de direitos e deveres em todas as áreas da vida humana.

2.3 O paradigma da Inclusão e seus reflexos na Educação.

No Brasil, desde o final da década de 80 e com maior profundidade na década de 90 do século XX, novos rumos começam a ser tomados frente ao cenário de negação de direitos às Pcd, como também a outros segmentos historicamente desfavorecidos. No período em questão, inicia-se o processo de abertura política e consequente redemocratização do país. Lima (2006, p. 22) registra que:

Surgiram reivindicações de grupos organizados na sociedade – como os analfabetos, os índios, os negros, os menores trabalhadores, as pessoas com algum tipo de deficiência, que constituem as chamadas minorias – reclamando a participação social plena, inerente à condição de cidadania.

Ou seja, um novo cenário é construído trazendo consigo novos atores sociais na luta por uma nação mais democrática e muitas conquistas foram sendo obtidas em razão das lutas sociais desses atores. Toda essa movimentação com atuação maciça desses atores a nível internacional e nacional fez emergir a necessidade de repensar a sociedade e a escola na perspectiva da inclusão para a cidadania e justiça social. Assim, inicia o paradigma da inclusão que traz consigo a defesa por um novo modo de olhar e pensar em torno das às PcD, conforme aponta Cunha (2020, p. 6):

A inclusão nega os padrões de classificação, dos testes de quociente de inteligência (QI), de homogeneização do processo ensino-aprendizagem e se busca uma perspectiva de educar dentro dos anseios da diversidade, das inteligências múltiplas, considerando as necessidades de todos os discentes como base da educação renovada e emancipatória.

Como resultado desse movimento, em vários encontros internacionais as discussões em torno de uma educação mais inclusiva ganham vez e a partir de então, oficialmente, inicia-se a materialização do direito de todos à educação através de normativas legais mais sólidas que defendiam o paradigma da inclusão em detrimento da integração que marcou o período antecedente à redemocratização do país.

Fernandes (2011, p. 80) destaca que a mobilização ocorrida por diferentes atores sociais em torno da inclusão visa “ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos”. É um paradigma que contempla a luta pelo todo incluindo todas as minorias pelo acesso ao ensino de qualidade compreendido como algo imprescindível para o indivíduo, sendo, portanto, uma questão de cidadania, dignidade e direitos humanos.

Na década de 80 no Brasil as iniciativas no panorama da educação de Pcd foram: o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em 1980, a Coordenadoria para a Pessoa Portadora de Deficiência estabelecida pelo Decreto nº 93.481 de 29 de outubro 1986, a Secretaria de Educação Especial⁹ - decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986 e em 1988 a própria Constituição Cidadã que conforme pontua Mendes (2010, p. 101) “traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira”. Essa Constituição foi primordial para redefinição de novos parâmetros sobre a Educação Especial no país.

A Constituição Federal de 1988, além de ratificar a educação como direito de todos, acrescenta em seu Artigo 206, inciso primeiro, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como princípio desse direito devendo ser garantido ainda “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹⁰, preferencialmente na rede regular de ensino”, Artigo 208, inciso terceiro.

Entre os encontros internacionais na direção da inclusão, teve-se a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990 que contou com a participação de lideranças de 100 países, entre eles, o Brasil. Essa Conferência resultou no documento Declarações de Jomtien que reafirmando a educação com direito de todos, alerta para providências por parte das nações no sentido da universalização do acesso à educação e promoção da equidade.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos [...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, Art. 3).

⁹ A SESPE foi extinta em 1990. Suas funções foram remanejadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), conforme o decreto Nº. 99.678, de 8 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990).

¹⁰ Importante observar que na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas o termo “portador de deficiência” não é considerado adequado para fazer referências às pessoas que têm alguma deficiência por expressar ideia de transportar algo. O termo correto é “Pessoa com Deficiência” (PcD). (SASSAKI, 2003).

Outro marco importante para a história da inclusão de pessoas com deficiência foi a Conferência de Salamanca, ocorrida em 1994 na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca. Com 85 artigos, este documento tem como eixo “[...] a conquista da cidadania integral, e propõe a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino comum e sua participação social plena” (LIMA, 2006, p. 23). A partir desse documento, muitas reflexões em torno das Pcd, a exemplo, de questões como acessibilidade, formação de professores, participação da família, entre outros, passaram a ser discutidas e serviram de base para os documentos nacionais que tratariam sobre educação numa perspectiva inclusiva.

Em 1999 na Guatemala ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as PcD que resultou na Declaração de Guatemala também assinada pelo Brasil. Os participantes desse evento ratificando o já defendido nos documentos anteriores quanto às PcD de terem os mesmos direitos humanos que qualquer outro cidadão também visavam contribuir na prevenção e eliminação da discriminação contra as Pcd, colaborando para a integração plena desse segmento na sociedade. (UNESCO, 1999).

Também, na mesma linha da defesa do direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, garante o acesso à educação a toda criança e adolescente, incluindo aqueles com deficiência, observando o direito ao atendimento especializado a este segmento, com preferência a ocorrer na rede regular de ensino.

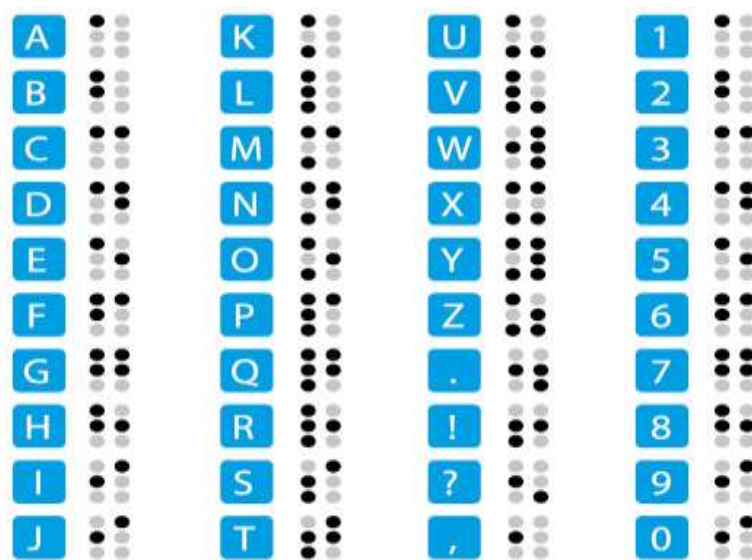
Em 1996, mais uma vez, a educação é reafirmada como direito de todos os cidadãos pela nova LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro, em consonância com a Constituição Federal Brasileira. Esta LDBEN reservou o capítulo V para tratar da Educação Especial, apresentando-a como uma modalidade de educação que deve ser ofertada de preferência na rede regular de ensino e que exige apoio especializado, quando necessário, para responder às demandas dos estudantes com necessidades especiais/deficiências. (BRASIL, 1996).

Dentre as necessidades de apoio especializado, é possível citar o Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes com deficiência auditiva e surdez uma vez que a LIBRAS é o meio de comunicação do surdo com o ouvinte. Cite-se também, a necessidade do tradutor de Braille quando há presença de estudantes com deficiência visual e cegueira, e impressoras que imprimam em Braille e alto relevo.

Na Figura 4 é possível visualizar o Sistema Braille. Esse sistema possibilita que pessoas com deficiência visual, seja parcial ou total, tenham acesso à leitura por meio do tato. Em 2002, por meio da Portaria Nº 2.678 de 24 de setembro, o MEC aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as

modalidades de ensino. (BRASIL, 2002).

Figura 4 - Sistema Braille



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/braille.htm>. Acesso em 10 de abr. de 2021.

Com a mudança de perspectiva, a Educação Especial ganha uma dimensão maior de como era tratada na década de 1960 e 1970, com o paradigma da integração. Pode-se dizer aqui, que caminhos iniciais são feitos em direção a uma educação *omnilateral*¹¹ que enxerga em primeiro lugar o sujeito na sua inteireza, considerando suas potencialidades e limitações. Começa-se a caminhar assim, para uma Educação Especial pautada na formação integral. Pensando a formação na sua integralidade, voltada não apenas para o mundo do trabalho, mas para a vida como um todo, podendo o sujeito compreender os processos que constituem a realidade na qual ele faz parte e qual seu papel na mudança dessa realidade.

Nesse novo contexto, além das legislações apresentadas acima, muitas outras foram sendo elaboradas na perspectiva da inclusão social pela educação à pessoa com deficiência e visando amenizar a dívida histórica de desigualdades educacionais e sociais desse segmento populacional.

Em 2001, foi lançado pelo MEC um documento contendo as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, Resolução Nº 02 de 11 de setembro (BRASIL, 2001). Esse documento originou-se visando ajudar os profissionais da educação que alegavam,

¹¹ Conforme Frigotto e Ciavatta (2012), o termo *omnilateral* significa “todos os lados ou dimensões”. Assim, a educação nessa perspectiva compreende uma formação que considera as diferentes dimensões constituintes do ser humano, isto é, a física, biológica, estética, cultural, psíquica, social, entre outras, entendendo que todas elas são importantes na formação desse indivíduo e na sua atuação como profissional.

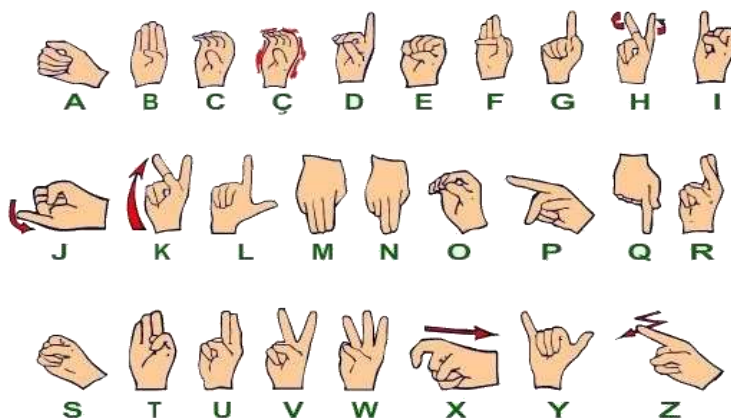
entre outros empecilhos, para a efetivação da educação especial nas instituições de ensino, a falta de conhecimento e capacitação da comunidade escolar.

Nesse documento, é possível encontrar diretrizes em torno de como as instituições de ensino deveriam organizar-se para atender os discentes com deficiência; assim como, também são discutidos temas como organização da “classe especial”, “currículo”, “terminalidade específica” e “educação profissional do aluno com necessidades específicas” (BORGES, 2019).

Em 2002, foi oficializada a LIBRAS pela Lei Nº 10.436 de 24 de abril, que reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, assim como outros recursos associados a ela. Por LIBRAS, compreende-se “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos [...]” (BRASIL, 2002). A linguagem faz parte do desenvolvimento do ser humano, podendo ocorrer de formas diferentes. A ausência da linguagem pode acarretar em sérios prejuízos no processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

Nessa perspectiva, compreende-se a importância dessa lei por contribuir no desenvolvimento da linguagem adequada à comunidade surda, proporcionando também que outras pessoas, ouvintes, possam aprender essa língua e comunicar-se e interagir adequadamente com os surdos, contribuindo assim no processo de inclusão que envolve diferentes sujeitos. Na Figura 5 é possível visualizar o alfabeto em LIBRAS.

Figura 5 – Alfabeto em LIBRAS



Fonte: <https://bit.ly/2QzAfKJ>. Acesso em 16 de abr. de 2021.

Já em 2005, por meio do Decreto Nº 5.626, a LIBRAS foi inserida como disciplina

curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (nível médio e superior) e nos cursos de Fonoaudiologia nas instituições de ensino, públicas e privadas. Nos demais cursos de educação superior e na profissional, a LIBRAS é considerada disciplina curricular optativa (BRASIL, 2005). Esse Decreto tem contribuído no processo de inclusão da comunidade surda na sociedade como um todo, vez que se possibilita uma difusão cada vez maior dessa língua na sociedade.

Já em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Apesar de sofrer várias críticas, o documento objetivava ser mais um documento auxiliar para profissionais e instituições da educação no atendimento ao discente com deficiência. Essa política estabeleceu diversas ações para a educação especial, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais aprofundado em documentos posteriores pelo Conselho Nacional de Educação a exemplo da Resolução Nº 04 de 02 de outubro de 2009 que assim expressa sobre esse atendimento:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem [...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, Art. 2).

Destaque-se também, no campo das legislações que asseguram o direito à educação às PcD a Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política de educação a serem observadas no período de 2014 a 2024. Com vinte metas, o plano prevê em sua quarta meta a universalização do acesso à educação básica e o AEE aos estudantes com deficiência, de quatro (04) a dezessete (17) anos, observando a necessidade de garantir um sistema educativo de caráter inclusivo (BRASIL, 2014).

Outro importante documento que visa contribuir no processo de inclusão das PcD no contexto educativo, é a Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Essa lei representa outro marco no movimento de inclusão educacional, buscando garantir aprimoramento dos sistemas educacionais com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Prevê também que sejam adotadas práticas pedagógicas inclusivas mediante programas de formação de docentes, incluindo o AEE (SILVA, 2017).

Em 2020, foi lançado um novo documento em torno do direito à educação às PcD. Trata-se da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro. Em seu texto, é explícito que a construção do documento deu-se contando com a participação de diferentes agentes, conforme pode ser lido abaixo:

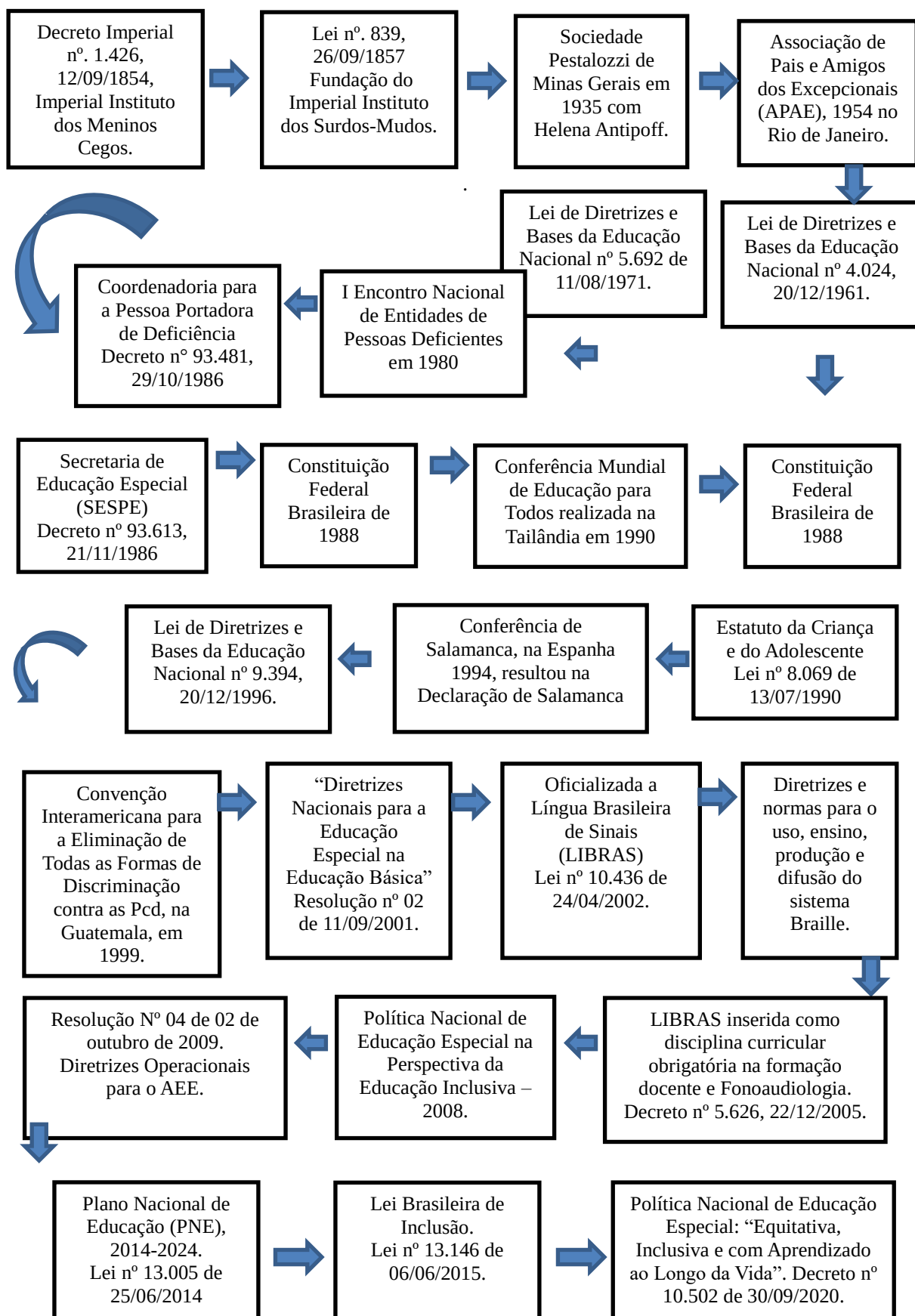
Este documento foi elaborado por muitas mãos e segue o que foi apontado pela maioria dos estudantes da educação especial, familiares desses estudantes, professores, gestores escolares, outros profissionais da escola, secretários de educação, profissionais da educação superior, pesquisadores, membros de organizações não governamentais, membros de conselhos, cidadãos interessados e outros. (BRASIL, 2020, p.15).

Após seu lançamento, porém, muitas discussões em torno da nova política têm sido feitas por ativistas do movimento pela inclusão das PcD, por profissionais que estudam sobre a temática e atuam na área, e por entidades representativas dos direitos desse segmento. Os críticos da nova política alegam que não houve um debate amplo sobre o documento, não havendo evidências da real participação de diferentes agentes em sua construção já que as entidades de representação dessas pessoas têm se manifestado contrária ao proposto no documento.

Ademais, compreende-se que no documento há um reforço às classes especiais, estimulando assim, o retorno à fase da segregação, o que se torna preocupante dentro da perspectiva que defende o paradigma da inclusão. Esta pressupõe o contato com o outro, a interação entre os diferentes, o convívio em meio à diversidade, a aprendizagem colaborativa com aquele que é diferente de nós. As classes especiais, por sua vez, não promovem esse contato com a diversidade, não permitem a interação com a diferença; antes, colaboram para a discriminação e segregação.

Na Figura 6 é possível visualizar uma linha do tempo com acontecimento/legislações importantes sobre a temática tratada ao longo deste capítulo.

Figura 6 – Linha do Tempo com Marcos sobre a Educação Especial



Conforme pode ser observado na Figura 6, um longo caminho foi percorrido na construção do direito à educação às Pcd, tendo marcos importantes no campo legislativo que precisam ser compreendidos em uma perspectiva sócio-histórica e humanitária. Lembrando que, para além dos marcos apresentados na Figura 6, há outras normativas, nacionais e internacionais, que somam nesse percurso.

É importante compreender que a legislação de um país precisa estar em consonância com o objetivo da garantia da inclusão das Pcd. Essa inclusão pressupõe a participação plena na sociedade, o acesso a bens e serviços indispensáveis a uma vida digna. Compreendendo que, uma sociedade inclusiva ultrapassa o espaço institucional da escola e exige um movimento em torno da convivência com a diversidade em todos os espaços.

3 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Neste Capítulo discorre-se sobre a Educação Especial dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). O objetivo é apresentar como esta modalidade de ensino é operacionalizada nos Institutos Federais. O Capítulo tem dois tópicos: primeiro, Educação Profissional e Tecnológica às Pessoas com Deficiência e, segundo, Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas com a subseção “O NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)”.

3.1 Educação Profissional e Tecnológica às Pessoas com Deficiência.

A educação geral foi historicamente negada às PcD, a educação para o trabalho a essas pessoas seguiu o mesmo caminho. Conforme Anjos (2006), até meados da segunda década do século XX, predominou um descaso com relação à educação profissional direcionada para as minorias; as raras instituições existentes operavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica. Permanecia uma educação dual que privilegiava poucos e servia para manter uma estrutura social vigente.

Com as mudanças ocorridas no contexto brasileiro, sobretudo no período de redemocratização da nação, a educação profissional para esse segmento tem sido bastante discutida na Educação Especial, amparada a partir de então, por diferentes legislações nacionais e internacionais. Dentre os pressupostos que dão norte à discussão, há a compreensão de que o trabalho representa elemento imprescindível no processo de inclusão social e exercício pleno da cidadania desse segmento populacional.

Sobre isso, é importante observar que o trabalho em seu sentido ontológico é extremamente importante e necessário para o processo de socialização de todos os homens nos diferentes espaços que ocupa.

A Rede Federal EPCT veio na perspectiva da democratização do ensino público de qualidade atentando para as especificidades de cada região do país como locais de potencialidades no desenvolvimento regional e social. Nessa direção, entende-se que a democratização o ensino público deve também atentar-se para a diversidade étnica, social, cultural e geracional.

Nesse contexto de diversidade social e de políticas públicas, a educação profissional

para PcD tem como objetivo a promoção do desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas, com vistas ao exercício pleno da cidadania. Para tanto, é necessário que as instituições responsáveis pela formação profissional recebam esse segmento da população.

Um grande avanço no acesso aos Institutos Federais às indivíduos com deficiência deu-se a partir da alteração da Lei Nº 12.711/2012, Lei das Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes provenientes da rede pública de ensino – pela Lei Nº 13.409/2016, que passou a garantir a reserva de vagas nos institutos e universidades para esse segmento. Assim diz a referida Lei:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [...] Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016).

O ingresso de estudantes com deficiência nessas instituições de ensino exige a adoção de medidas que possibilitem maior efetividade no processo de inclusão desses discentes no contexto educacional. Medidas que estejam presentes no espaço institucional nos diferentes aspectos que fazem a escola e seus sujeitos - pedagógicos, ideológicos, atitudinais e estruturais. Xavier (2009), ao abordar sobre a inclusão na educação compreende que ela:

[...] deve ter como principal compromisso, a formação da cidadania a partir de uma escola pública de qualidade para todos os alunos. [...] incluir é muito mais do que ter acesso à escola. Incluir significa uma inserção total e incondicional de todos, em todos os seus aspectos (sociais, culturais, pessoais). Exige, para tanto, uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos cristalizados e a realização de transformações na escola [...] e nos educadores (XAVIER, 2009, p. 22).

Visando contribuir na formação profissional e tecnológica dos discentes com deficiência na perspectiva da inclusão e atentando para a necessidade de viabilizar os meios necessários para permanência e conclusão exitosa nos cursos, o TEC NEP planejou a

implantação de NAPNEs no âmbito dos Institutos Federais. A próxima seção destina-se a discorrer sobre esses núcleos de referência.

3.2 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

Conforme Anjos (2006), em 1999, um dos órgãos da SEESP, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, realizou um levantamento junto à Rede Federal no qual constatou que o nível de profissionalização das PcD era baixo. Nesse mesmo levantamento, evidenciou-se também que apenas 30% (trinta) das instituições da Rede Federal na época afirmaram ofertar cursos para as Pcd profissionalizarem-se. Outro dado significativo de 1999 foi obtido por meio do Censo Escolar que mostrou um número reduzido de matrículas desse segmento na categoria Ensino Médio Regular e Profissionalizante, sendo de apenas 0,5% (ANJOS, 2006).

Esses dados contribuíram para ampliar as discussões em torno dos direitos das PcD, mostrando a necessidade de planejamento de ações que contribuíssem para a inserção dessas pessoas em instituições de EPT, compreendendo que, a qualificação de todos os indivíduos para o trabalho trata-se de uma questão de cidadania e direitos humanos.

Em 2000, foi institucionalizada a Ação TEC NEP como uma política de inclusão pela profissionalização das PcD, tendo como base os ideais de “educação para todos” e “respeito às diferenças” (BRASIL, 2000). O objetivo da Ação TEC NEP foi expandir o acesso à EPT para as PcD entendendo ser um direito dessas pessoas o acesso ao conhecimento que lhes possibilite desenvolver suas aptidões e habilidades, com vistas à sua autonomia e independência em diferentes esferas, incluindo o mundo do trabalho.

Na estrutura do programa, estavam previstos gestores em todas as esferas: gestor central - coordenador de todo o processo de implementação do programa no país; gestor regional - desempenha a mesma função do gestor central, mas, a nível de região; gestor estadual - responsável por implementar as ações do programa em seu estado; coordenador de núcleo - articulador e mobilizador das ações institucionais junto aos demais setores em cada instituição de ensino (BRASIL, 2000).

A implantação de NAPNEs como espaços de referência para o atendimento às PcD na estrutura organizacional dos Institutos Federais em todo território nacional foi uma das principais ações do TEC NEP. Com esses núcleos, visava-se tornar a instituição de ensino mais preparada para o acolhimento dos discentes público-alvo da educação especial, na

medida em que colaborariam com processos formativos de uma educação institucional que compreende e respeite a diversidade presente, contribuindo para um convívio harmonioso, assim como, buscando a eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que possam prejudicar o aprendizado dos estudantes com deficiência. (BRASIL, 2006).

Nascimento e Portes (2016) observa que os NAPNEs representam uma conquista no âmbito do atendimento aos discentes com deficiência, pois apresentam como sendo um dos promotores de inclusão no âmbito da EPT. Destaca-se, porém, que a inclusão é um processo contínuo que depende de diferentes atores em sua mobilização, bem como condições reais de estrutura e recursos humanos, não sendo, portanto, exclusividade de um Núcleo pensar processos educativos inclusivos na instituição. É preciso haver a participação de diversos sujeitos nesse processo, colaborando efetivamente no planejamento e execução de ações com vistas à inclusão.

Diferentes estudos foram feitos visando compreender sobre a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da Rede Federal. No Quadro 1, é possível verificar os estudos realizados no âmbito do ProfEPT sobre essa temática até Outubro de 2021. Conforme pesquisa realizada junto ao site Observatório¹² do programa, foram encontradas trinta e seis (36) dissertações defendidas entre os anos de 2019 a 2021.

Quadro 1 - Estudos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência na Rede Federal no ProfEPT(continua)

Ord.	DISSERTAÇÃO	AUTOR / ANO
1	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano	Rosângela Lopes Borges (2019)
2	Condições Curriculares para uma Prática Educativa Inclusiva: estudo de caso em escola estadual de Goiás	Jullyana Pimenta Borges Gonçalves (2019)
3	Contribuições aos Saberes em Inclusão Escolar dos Profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNES).	Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues (2019)
4	Acessibilidade Curricular: um Estudo de caso sobre Inclusão Escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Luziânia.	Cicero Batista dos Santos Lima (2019)
5	Acessibilidade Atitudinal nas Instituições de Ensino: o caso IFRS.	Elis Regina Pôncio (2019)
6	Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS/campus Aracaju.	Fabiana de Oliveira Lobão (2019)
7	A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora o que fazer?	Cristiane Rodrigues de Freitas (2019)
8	Abordagem de ensino e aprendizagem para aluno surdo na Educação Profissional e Tecnológica	Hagar de L. T. de Oliveira (2019)

¹² <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>

Quadro 1 - Estudos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência na Rede Federal no ProfEPT (continuação)

Ord.	DISSERTAÇÃO	AUTOR / ANO
9	Inclusão Escolar e Formação Integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis	Gláucia Tomaz Marques Pereira (2019)
10	Alunos com Deficiência nos Cursos Técnicos do Centro de Educação Profissional – CEFORES: perspectivas de alunos e docentes.	Mariele da Silveira (2019)
11	A Educação Profissional e Tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA campus Tucuruí – história de vida dos egressos.	Ronaldo Meireles Martins (2019)
12	O tradutor intérprete de LIBRAS/Português (TILSP) como pesquisador orgânico da terminologia: proposta de glossário de sinais-termo da economia.	Amanda Coelho Alfaia (2019)
13	Inclusão educacional: a acessibilidade dos usuários com deficiência visual e/ou motora da biblioteca do IFCE - campus Fortaleza.	Erika Cristiny B. Ferreira Barbosa (2020)
14	Inclusão na EPT: conhecer mundos por trás do silêncio.	Manoel Lacerda S. Junior (2020)
15	Um olhar sobre a Inclusão e o Ensino de Genética para Cegos no Ensino Médio Integrado.	Maria Luciane C. da Silva (2020)
16	Formação de professores para promoção da inclusão escolar de alunos surdos no contexto da educação profissional e tecnológica de nível médio.	Melissa Rossana de Oliveira Menezes (2020)
17	O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - campus Piranhas.	Taiza Lima da Cunha (2020)
18	Portfólio Formativo: uma proposta de Formação Continuada sobre Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos Acessíveis para Inclusão de Estudantes Cegos no Ensino Médio Integrado.	Luana Tillmann (2020)
19	Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica.	Evaneyde dos Santos Souza (2020)
20	A importância da Tecnologia Assistiva na autonomia escolar de pessoas com deficiência.	Rúbia Quaresma de Freitas (2020)
21	Estratégias de Ensino de Química para Surdos.	Karina Zaia M. Raizer 2020
22	A inclusão escolar de discentes com deficiência física: contribuição para uma <i>práxis</i> inclusiva no Instituto Federal do Maranhão a partir do desenvolvimento de um Aplicativo Educacional.	Fernanda Souza da Silva (2020)
23	Percepções de Estudantes com Deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Recife.	Juliane M. S. de Abreu (2020)
24	Sensibilização para Inclusão de Pessoas com Surdez no Ensino Médio Integrado do IFMT Campo Novo do Parecis, MT.	Tania Maria A. de Abreu Gimenes (2020)
25	O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Profissional Inclusiva: Efeitos no Trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.	Fernando Soares Machado (2021)
26	Educação Inclusiva e Pessoas com Deficiência Visual: trajetória da primeira discente no IFSUL - campus Charqueadas.	Edson Roberto Pessel (2021)
27	Saberes Docentes dos Professores de Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior.	Pati Alves (2021)
28	A Inclusão dos Estudantes com Deficiência Visual no Instituto Federal do Acre sob múltiplos olhares numa perspectiva colaborativa.	Antonia Diniz (2021)

Quadro 1 - Estudos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência na Rede Federal no ProfEPT (conclusão)

Ord.	DISSERTAÇÃO	AUTOR / ANO
29	A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IIF Sudeste Mg - Campus Juiz de Fora.	Maria Jose Batista (2021)
30	A Relação entre Docente e Intérprete de LIBRAS para a Inclusão de Estudantes Surdos na Educação Profissional e Tecnológica.	Margareth Kayser Pereira (2020)
31	Inclusão em Formação [Recurso Eletrônico]: Contribuições para o Acesso das Pessoas com Deficiência aos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo.	Renata Gandra de Melo (2021)
32	Esportes Adaptados e Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física.	Valdinei Matias Santana (2021)
33	Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.	Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen (2021)
34	Pegadas da Inclusão: um jogo de tabuleiro digital em LIBRAS para o contexto do Ensino Médio Integrado.	Edivaldo dos Santos Junior (2021)
35	A Inclusão do Deficiente Auditivo e de Surdos no Ensino Médio Integrado: Desenvolvimento de um Blog, como auxílio à prática docente.	Andre Luiz de Almeida Aloise (2021)
36	Inclusão de Surdos na Educação Profissional e Tecnológica por meio de Vídeo Instrucional.	Keller Batista de Souza (2021)

Fonte: produção das autoras (2021).

A partir desse Quadro, é possível identificar, dentro da temática da Educação Especial na EPT, uma prevalência de estudos acerca da surdez, tendo dez (10) dissertações sobre o tema; na sequência, um interesse moderado pelos estudos sobre deficiência visual com sete (07) dissertações; um discreto interesse pelo NAPNE seguido do Transtorno do Espectro Autista havendo respectivamente cinco (05) e quatro (04) estudos de cada abordagem.

Outras temáticas relativas à Educação Especial encontradas nas produções, porém, com menor interesse, foram: formação de professores, saberes docentes em AEE, acessibilidade atitudinal, acessibilidade curricular, tecnologia assistiva e deficiência física.

Apesar de alguns temas prevalecerem em número, todas as temáticas observadas no Quadro 01 mostram-se relevantes quando se pensa em fomentar estudos e ações visando à inclusão de Pcd e passando a serem, enquanto produções do conhecimento, fontes importantes de pesquisa para pesquisadores e profissionais interessados na temática.

Ampliando essa produção de conhecimento, após o Capítulo 4, no qual é apresentado o percurso metodológico que orientou este estudo, serão apresentados os dados da pesquisa “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI *campus* Teresina Zona Sul”.

3.2.1 O NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) tem início em 1910, com a instalação da Escola de Aprendizes Artífices em Teresina por Josino José Ferreira, por meio do Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.

De Escola de Aprendizes Artífices para IFPI, muitas mudanças aconteceram. Ao longo desse tempo, a instituição foi crescendo em estrutura, passou por diferentes gestões, ampliou seu quadro de funcionários, aumentou a oferta de cursos e vagas, reformulou currículos e metodologias, introduziu e ampliou a assistência estudantil, sempre buscando melhorias no serviço oferecido e visando uma formação de qualidade ao seu público. Assim, a instituição construiu uma reputação perante a sociedade piauiense, destacando-se ao formar profissionais com capacidade técnica para atuarem em diversos setores.

A ampliação na oferta de cursos e sua constante estruturação são provas do compromisso social e político da instituição com as demandas locais e regionais bem como da gestão feita ao longo de sua história. Em 2021¹³, a instituição oferta à população, distribuídos em seus vinte (20) *campi*, trinta e um (31) cursos técnicos em três modalidades, cinco (05) cursos de Licenciatura, cinco (05) cursos de Bacharelado, onze (11) cursos de Tecnologia e dez (10) cursos de pós-graduação sendo três *stricto sensu*.

Quanto às modalidades, o IFPI oferece cursos presenciais, nos quais o estudante frequenta as aulas na unidade de ensino; Educação à Distância, na qual é possível uma flexibilidade de aprendizado, através de aulas a distância, além de encontros presenciais, subsidiados em ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação; e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual a Educação Profissional Técnica de Nível Médio articula-se com o Ensino Médio, recebendo jovens e adultos que não conseguiram, por motivos diversos, completar os anos da educação básica em idade apropriada. (IFPI, 2020a).

Por meio da variedade de possibilidades, o IFPI vem oferecendo uma formação que compreende trabalho manual e intelectual de modo indissociável como base para uma transformação societária, valorizando assim, a formação humana integral em detrimento da fragmentação do saber.

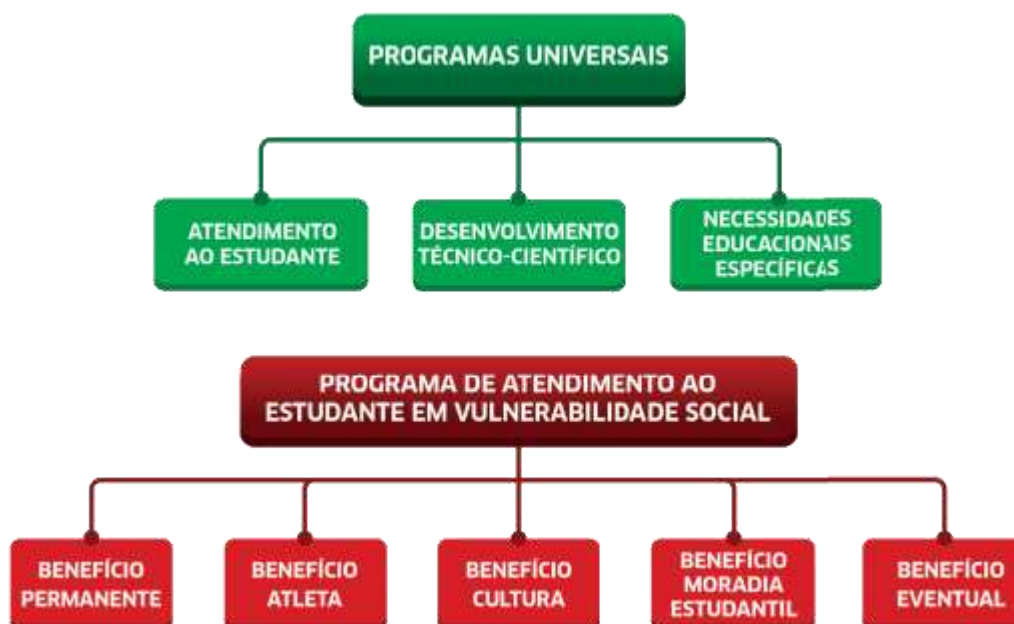
No IFPI, a assistência estudantil nos *campi* é desenvolvida com base nas Resoluções Nº 14 de 08 de abril de 2014; Nº 31 de 10 de junho de 2014 e Nº 27 de 19 de abril de 2016 que tratam da Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE) e tem como público-alvo

¹³ Dados obtidos pela Ouvidoria do IFPI através de cadastro no FalaBR.

os discentes matriculados nos cursos presenciais da oferta regular da instituição. Essa política oferece programas diversificados que assistem os discentes na sua complexidade contribuindo para a formação integral na perspectiva do acesso, permanência e êxito no ensino (IFPI, 2014).

Por meio da Figura 7 é possível visualizar como está organizada a operacionalização da assistência estudantil no IFPI em conformidade com a POLAE.

Figura 7 – Programas da Assistência Estudantil no IFPI



Fonte: Lopes e Lima, 2017.

Os Programas de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social são operacionalizados pelo Serviço Social do *campus*. Este setor é o responsável pela seleção, por meio de edital, dos estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade social e econômica que possa prejudicar a sua permanência no ensino e formação com êxito. Dentre os benefícios encontrados nesses programas têm-se: Benefício Permanente, Benefício Atleta, Benefício Cultura, Benefício Eventual e Benefício Moradia Estudantil.

Os Programas Universais são direcionados a qualquer estudante desde que esteja matriculado em algum curso presencial regular da instituição e com frequência mínima de 75%. (IFPI, 2014). São programas que não atendem a critérios de vulnerabilidade social e econômica. Desdobram-se em três categorias: Atendimento ao estudante que pode ocorrer nas áreas de alimentação, saúde, ensino, cultura, esporte; Desenvolvimento Técnico Científico

que se subdivide em Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante, Projetos de Monitoria, Projetos de Iniciação Científica: PIBIC e PIBIC Jr, Projetos de Extensão e Projetos de Visitas Técnica; e o Programa das Necessidades Educacionais Específicas que contempla os estudantes com deficiência visando apoio às atividades de inclusão social a esses discentes no contexto educacional.

Importante destacar que dentre os objetivos da POLAE que também prevê ações do NAPNE no campo da assistência estudantil tem-se:

I- promover condições para o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes do IFPI, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, conforme preconizam os artigos: 206 da CF; 3º da LDB (Lei nº 9.394/96); Lei 8069/90 (ECA); Lei 12852/13 – Estatuto da Juventude e Decreto 7.234/10 – PNAES; II- assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas; III- proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas as condições básicas para seu desempenho acadêmico. (IFPI, 2014).

As ações do Programa das Necessidades Educacionais Específicas são operacionalizadas pelo NAPNE que foi instituído no âmbito do IFPI pela Resolução Nº 45, de 22 de outubro de 2013 “para execução das políticas de inclusão e diversidade”. (IFPI, 2013), atualizada e revogada pela Resolução Nº 55 de 23 de julho de 2021. O núcleo também faz parte da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI criada pela Resolução Nº 04 de 18 de junho de 2015 e atualizada pela Resolução Normativa Nº 56 de 02 de agosto de 2021.

Tal política é responsável por orientar as ações inclusivas no contexto institucional considerando a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e necessidades específicas (IFPI, 2021). Cada *campus* do IFPI tem um núcleo instituído por Portaria, e na Reitoria funciona a assessoria da política de inclusão e diversidade que faz o acompanhamento das ações dos núcleos. Na seção 5.2 do Capítulo 5 deste trabalho, é discutido mais detalhadamente sobre este setor a partir dos dados obtidos na pesquisa.

4 – METODOLOGIA

Por Metodologia compreende-se o caminho percorrido que contempla o pensamento, bem como o exercício da prática na abordagem da realidade. (MINAYO et al., 2011). Assim, cabe à Metodologia, examinar, descrever e avaliar métodos e técnicas de estudo visando à coleta e o processamento de informações que gerem conhecimento e possam contribuir na resolução de problemas investigados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nessa direção, este Capítulo destina-se a explicitar algumas características que assumiu esta pesquisa e informações sobre os procedimentos metodológicos adotados na perspectiva de alcançar os objetivos (geral e os específicos) do estudo.

A pesquisa não teve financiamento de qualquer órgão ou instituição pública ou privada. Ademais, tendo em vista a participação de seres humanos no estudo, foram observados os fundamentos éticos e científicos em conformidade com a Resolução Nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI por meio da Plataforma Brasil o projeto da pesquisa que obteve parecer favorável (4.204.539) para sua realização.

Assim, os participantes desta pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndices A, B e C, estando cientes dos objetivos, confidencialidade, participação voluntária, recusa e direito de se retirar do estudo, riscos e benefícios da pesquisa.

4.1 - Caracterização da Pesquisa.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois envolveu especificamente uma instituição de ensino no estado do Piauí, a saber, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Teresina Zona Sul, responsável por Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Sobre esse tipo de estudo, Sousa (2009, p. 137-138) afirma que:

[...] visa essencialmente à compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente textual específica, que é o seu ambiente natural.

Seguindo essa linha de compreensão, Lüdke e André (1986, p. 23) afirmam que o estudo de caso tem “[...] grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola.”, uma vez que oferece importantes elementos para um entendimento sobre o papel

da escola e suas relações com outros espaços e instituições. Assim, compreende-se a importância do estudo de caso na construção do conhecimento acerca de uma temática, uma vez que este tipo de estudo poderá contribuir para melhor compreensão de indagações no campo prático e teórico que permeiam determinado contexto.

Quanto à natureza da pesquisa, esta se classifica como aplicada tendo em vista que o estudo resultou em um Produto Educacional visando contribuir na discussão sobre inclusão de PcD no âmbito da EPT, ao mesmo tempo em que contribui também para ampliar a visibilidade do NAPNE junto à comunidade externa, além de trazer memórias de sujeitos assistidos pelo Núcleo no *campus* investigado.

O estudo foi embasado na abordagem quanti-qualitativa, sendo utilizada inicialmente a pesquisa exploratória. Esta foi necessária visando uma aproximação com o objeto de investigação, permitindo uma visão geral acerca do mesmo e averiguando lacunas do conhecimento nas quais o presente estudo poderia contribuir na produção do saber (GIL, 2002). Nesse percurso, esteve presente a pesquisa bibliográfica que permitiu levantamento de informações em obras já publicadas que aprimoraram o conhecimento sobre a temática (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Dando prosseguimento, apropriou-se da pesquisa documental, compreendida como uma "técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho". (SEVERINO, 2013, p. 77).

Neste estudo, a junção da pesquisa bibliográfica com a documental contribuiu na compreensão dos fatos investigados de forma mais completa, permitindo associações que enriqueceram as análises e resultados.

Para tanto, as fontes utilizadas na pesquisa bibliográfica e/ou documental foram: artigos científicos, livros, legislações internacionais e nacionais, documentos institucionais no contexto do IFPI, documentários, sites, dissertações na área específica da temática - Educação Inclusiva e EPT, além das obras sobre procedimentos metodológicos.

Na pesquisa documental, utilizou-se de roteiro para coleta de dados que foi encaminhado para a Ouvidoria da instituição por meio de manifestação cadastrada no Sistema FalaBR. Também foi realizada pesquisa de campo visando conhecer o objeto de estudo pesquisado e o local onde o mesmo está situado, compreendendo ser importante para prévia identificação de fatores que podem ser obstáculos ou facilitadores ao pesquisador na realização do estudo.

4.2 Sujeitos, Instrumentais e Análise de Dados.

Nesta pesquisa, também foi realizada entrevista individual semiestruturada contando com um roteiro (Apêndices D, E, F e G). Conforme Severino (2013, p. 77), a entrevista consistindo em uma “interação entre pesquisador e pesquisado” objetiva a apreensão daquilo que “[...] os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” Nesse processo, é importante que o pesquisador faça um “[...] diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.”. (SEVERINO, 2013, p. 77). Optou-se pela entrevista semiestruturada tendo em vista a possibilidade de maior liberdade na condução da mesma. Sobre tal, Duarte (2004, p. 215), assim expressa:

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo [...].

Nessa direção, importa registrar que durante as entrevistas para além das perguntas previstas, surgiu a necessidade de acrescentar no roteiro de entrevista outras questões a fim de melhor compreender o que estava sendo apresentado pelos sujeitos, bem como entender outras relações imersas nas falas.

As entrevistas foram realizadas com dois (02) grupos de sujeitos: discentes ativos e egressos e sujeitos com experiência junto ao NAPNE. Aconteceram de forma *online* pela plataforma *meet* em virtude da necessidade de distanciamento físico por conta da SARS-CoV-2. Com autorização dos participantes, elas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Em relação aos sujeitos discentes, conforme critérios de inclusão adotados inicialmente, participaram da amostra seis (06) estudantes com deficiência, sendo três (03) ativos e três (03) egressos, todos com experiências de atendimento junto ao NAPNE, maiores de idade, que cursaram/cursam o Técnico Integrado ao Médio regularmente matriculados a partir de 2014¹⁴ até 2020 e que residem no município de Teresina¹⁵.

As deficiências escolhidas para amostra foram a Surdez, a Deficiência Auditiva (leve/moderada), a Deficiência Física (com alteração parcial ou completa em um ou mais

¹⁴ Ano escolhido como referência, pois foi quando aprovaram o regulamento do NAPNE no IFPI, conforme Resolução Nº 035/2014 (IFPI, 2014).

¹⁵ Critério adotado tendo em vista a possibilidade prévia de visita domiciliar junto aos discentes para entrevista presencial e gravação do Documentário.

segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física) e a Deficiência Visual (cegueira e baixa visão) considerando serem as mais expressivas no *campus*. Porém, a amostra da pesquisa não contempla sujeitos com deficiência física, pois embora os esforços no sentido de conseguir diálogo junto a esta representação por telefone e whatsapp, não se obteve êxito.

As entrevistas com os estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez foram acompanhadas de profissional com experiência em LIBRAS, sendo Intérprete desde 2015 e docente nessa área desde 2016.

Na Tabela 1 encontra-se um detalhamento da amostra dos discentes participantes da pesquisa destacando o atendimento aos critérios de inclusão estabelecidos previamente no projeto.

Tabela 1 – Caracterização da Amostra – Discentes Ativos/Egressos

Sujeito	Curso	Idade	Deficiência	Ingresso no IFPI	Bairro em Teresina
Suj. 01	Edificações	21	Baixa Visão	2015	Parque Ideal
Suj. 02	Vestuário	23	Surdez	2015	Porto Alegre
Suj. 03	Vestuário	20	Surdez	2015	Renascença
Suj. 04	Vestuário	19	Deficiência Auditiva	2019	Vermelha
Suj. 05	Edificações	18	Deficiência Auditiva	2018	Vila Ir. Dulce
Suj. 06	Vestuário	18	Surdez	2020	Mário Covas

Fonte: produção das autoras (2021).

Considerando a natureza qualitativa e subjetiva do estudo entendeu-se a necessidade de uma análise das entrevistas com os discentes que contemplasse o sujeito pesquisado na sua integralidade, sendo o mesmo parte de um fato analisado, como também parte de outras realidades que se inter cruzam.

Dessa forma, os dados foram analisados mediante hermenêutica-dialética, pois, conforme observa Minayo (2004) essa forma de análise possibilita a interpretação dos sentidos que os sujeitos elaboram em seus discursos, sem desconsiderar a compreensão desses sentidos face às contradições que lhes constituem, compreendendo esse ser pesquisado imerso em um contexto social e histórico, o que exige analisar sua fala em uma lógica dialética e não meramente mecanicista, pois a [...] a análise automatizada, a nosso ver, dificilmente permitirá a apreensão das relações dialéticas constitutivas da realização social. (MINAYO, 2004, p.

218). A Figura 8 apresenta um esquema de como as perguntas no roteiro foram pensadas visando atender a integralidade do sujeito com a temática.

Figura 8 - Esquema de questões no Roteiro dos Discentes



Fonte: produção das autoras (2021).

Conforme pode ser observado na Figura 8, inicialmente, as perguntas visaram conhecer o sujeito e seu contexto familiar, buscando informações sobre aspectos afetivo e socioeconômico; posteriormente, buscou-se compreender a deficiência dos entrevistados - características, limitações e possibilidades. Outro momento, foram inseridos elementos que buscavam informações relacionadas à vida escolar, ensino fundamental e médio, acesso ao apoio especializado.

Por fim, a última rodada de perguntas versava sobre o sujeito e o NAPNE, visando compreender a relação do sujeito com o setor no contexto da EPT e sua percepção quanto ao serviço oferecido. Em suma, o roteiro contemplou questões que permitiram conhecer o sujeito em diferentes dimensões, numa perspectiva de totalidade e de forma processual.

Em termos procedimentais, realizou-se a escuta sistemática das falas dos sujeitos, seguida de suas transcrições. Os discursos transcritos foram lidos por diversas vezes visando “empreender um processo de imersão nos dados, visando a facilitar a compreensão da lógica e dos sentidos das narrativas”. (CARDOSO, SANTOS, ALLOUFA, 2015, p. 9). Após leitura das transcrições, deu-se início ao processo hermenêutico no qual foi realizado observações do pesquisador quanto às narrativas, não apenas nas recorrentes, mas também nas singulares.

Esse processo resultou na identificação e caracterização de fatos relacionados ao objeto de estudo em diferentes dimensões que ao longo das seções foram analisadas a partir de conexões estabelecidas com a revisão bibliográfica e documental, com as informações

colhidas junto à equipe do NAPNE e, sobretudo, com as impressões do pesquisador, em um movimento dialético entendendo que os dados não existem por si só, mas são construídos a partir das observações/questionamentos/constatações que o pesquisador faz tendo por base fundamentos teóricos. (MINAYO, 2004).

Em outro momento da pesquisa, visando conhecer e caracterizar a estrutura do NAPNE e seus processos de trabalho no atendimento ao estudante com deficiência no *campus* Teresina Zona Sul, foi realizada entrevista junto a dois (02) técnico-administrativos e dois (02) monitores do NAPNE. Considerou-se importante a contribuição desses sujeitos, monitores, tendo em vista sua função nos processos de trabalho do Núcleo, contribuindo diretamente no que tange aos objetivos do setor. No Quadro 2 é possível visualizar um detalhamento desse grupo de sujeitos.

Quadro 2 – Caracterização da Amostra – Equipe do NAPNE

Sujeito	Cargo no IFPI	Função NAPNE	Tempo de Atuação no NAPNE
Suj. 01	Intérprete de LIBRAS	Coord. do NAPNE	02 anos
Suj. 02	Pedagoga	E. Multidisciplinar	03 anos
Suj. 03	Discente	Monitoria	02 anos
Suj. 04	Discente	Monitoria	01 ano

Fonte: produção das autoras (2021).

Conforme se observa no Quadro 2, o critério de inclusão para esse grupo foi a participação na Equipe do NAPNE, entendendo que assim, os sujeitos têm propriedade de fala quanto aos objetivos traçados. Nessa fase da pesquisa, com dois (02) sujeitos foi realizada entrevista individual de forma *online* pela plataforma *meet*, gravada e posteriormente transcrita para análise. Com os outros dois (02) sujeitos, em virtude de não aceitarem entrevista gravada, mas aceitarem contribuir na pesquisa, o roteiro foi enviado por e-mail aos participantes que após responderem, o encaminharam em formato PDF. Nessa ocasião, houve apenas uma dúvida quanto às respostas, que por sua vez, foi esclarecida pelo whatsapp¹⁶.

Importa observar que nessa fase da pesquisa, os dados obtidos somaram na análise dos dados junto aos discentes, permitindo o cruzamento de informações que levaram à construção das seções de análise apresentadas no Capítulo 5.

No Quadro 3 apresenta-se de forma sucinta o percurso adotado no presente estudo.

¹⁶ Aplicativo que permite interação entre as pessoas por meio de mensagens instantâneas e chamadas de voz.

Quadro 3 Caminho Metodológico da Pesquisa

OBJETIVO	MEIOS / INSTRUMENTAIS / SUJEITOS		
Analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com deficiência (NAPNE) contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Técnico Integrado na percepção dos estudantes com necessidades educacionais específicas do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), <i>campus</i> Teresina Sul.	Pesquisa Exploratória, Bibliográfica, Documental e de Campo.	Roteiro Entrevista Documentos institucionais Formulário, Diário de Campo.	Discentes, Técnicos do NAPNE.
Apresentar a estrutura do NAPNE no campus Teresina Sul, bem como processos de atendimento e metodologias educativas utilizadas para com os alunos com deficiência.	Pesquisa Exploratória, Documental.	Entrevista Documentos institucionais Roteiro; Diário de Campo.	Técnicos E Monitores do NAPNE.
Identificar o perfil socioeconômico do estudante com deficiência atendido no NAPNE.	Pesquisa Exploratória, Documental.	Entrevista, Relatórios, Roteiro.	Discentes, Intérprete de LIBRAS.
Mapear a percepção do estudante com deficiência acerca do atendimento especializado na instituição.	Pesquisa Exploratória.	Entrevista, Roteiro, Diário de Campo.	Discentes, Intérprete de LIBRAS.
Elaborar um Produto Educacional que colabore com o resgate da memória institucional do NAPNE e contribua com processos de trabalho na perspectiva da inclusão de Pcd na educação e no trabalho.	Pesquisa Exploratória, Bibliográfica, Documental e de campo.	Entrevista, Roteiro, Filmagem /gravação, Câmera Profissional, Celular, Google Forms, Diário de Campo.	Docentes, Discentes e Técnicos do NAPNE; Intérprete de LIBRAS; Apoio Técnico.

Fonte: produção das autoras (2020).

Conforme pode ser visualizado pelo Quadro 3, o percurso metodológico trilhado neste estudo contemplou diferentes meios, instrumentais e sujeitos na perspectiva de atender aos objetivos propostos. Durante o trajeto, importa registrar a presença do Diário de Campo como ferramenta de pesquisa, sendo nele registradas diversas informações como: descrição dos procedimentos, aceites e recusas de participantes, cronograma das atividades, anotações textuais resultantes de impressões da pesquisadora, entre outras questões.

4.3 Produto Educacional: Documentário “Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI”.

O Mestrado Profissional visa que na pesquisa sejam desenvolvidos produtos e/ou processos educacionais com aplicabilidade no ensino, conforme Documento Orientador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

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 vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido. (BRASIL, 2019, p. 15).

Por Produto Educacional, compreende-se, em conformidade com Gimeno Sacristán (2001) qualquer instrumento ou objeto que sirva como recurso para aprender algo, ao ser manipulado, observado, lido ou seu uso interfere no desenvolvimento de alguma função de ensino.

Diante disso, nesta pesquisa, foi escolhido o Documentário como materialização do Produto Educacional. Classificado pela CAPES como um material audiovisual, esse objeto atende à linha de pesquisa à qual o estudo encontra-se vinculado, a saber, Memórias e Organização de Espaços Pedagógicos na EPT, permitindo a participação de diferentes sujeitos trazendo suas impressões, informações e memórias sobre a temática, incluindo a presença de estudantes com deficiência que são ou já foram assistidos pelo NAPNE, o que torna o Documentário importante no contexto da representatividade, tendo em vista o movimento “Nada sobre nós, sem nós” que reforça a necessidade da participação dessas pessoas em discussões e tomadas de decisões sobre elas.

4.3.1 Objetivos e Importância.

O objetivo de um Produto Educacional consiste em contribuir no exercício profissional de educadores em contexto escolar. O Documentário desenvolvido nesta pesquisa tem três objetivos: primeiro, contribuir na discussão sobre inclusão de PcD na EPT; segundo, aumentar a visibilidade do NAPNE junto à comunidade externa, sobretudo, junto ao público-alvo da Educação Especial e, terceiro, resgatar a memória do NAPNE no IFPI *campus* Teresina Zona Sul. É importante frisar que durante a pesquisa de mestrado, esses objetivos pensados ainda na elaboração do projeto, foram sendo reforçados.

O mundo da contemporaneidade está repleto de imagens e sons em movimento, fato observado pelos constantes compartilhamentos de materiais audiovisuais na internet. São registros diversos feitos por profissionais especializados e até amadores que tomam conta do mundo virtual e impactam diretamente no cotidiano das pessoas.

Segundo Alves (2008, p. 20), “os métodos, as técnicas, as ferramentas e as linguagens usadas no audiovisual são muitas e atraem cada vez mais profissionais para atuar na produção sonora e imagética, além de seu produto final fascinar o público em geral”. Sua principal finalidade é a comunicação com intencionalidade, ou seja, “é um fenômeno que precisa ser amplamente analisado, discutido e aprendido” (ALVES, 2008, p. 20). Assim, percebe-se que o audiovisual se constitui como uma forma de linguagem e expressão de uma dada realidade.

O ambiente escolar, por sua vez, precisa apropriar-se positivamente desse cenário e viabilizar que os produtos audiovisuais façam parte da educação formal enquanto uma possibilidade real de recurso metodológico. Enquanto um instrumento dessa natureza no processo educacional, um produto audiovisual pode ser uma importante ferramenta, viabilizando o aprendizado por meio do lúdico, diferente e criativo visando ampliar as metodologias e possibilidades na relação ensino e aprendizagem.

Segundo Moran (1995, p. 27),

O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e realidades. Ele combina a comunicação sensorial sinestésica, com a audiovisual a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Assim, o Documentário elaborado nessa pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, além da compreensão e assimilação de conteúdos, de modo a despertar seu interesse motivando-o e aproximando-o da realidade apresentada, que é a inclusão de PcD na EPT.

Outro elemento de suma importância do Documentário é a capacidade de registro e resgate da memória institucional e que neste estudo se fez presente. Sobre a memória, Pereira observa que esta consiste na:

[...] capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis tanto no cérebro como em outros mecanismos artificiais como, por exemplo (sic) a memória de um computador, ou nos documentos de arquivo. [...] É através dela que damos significado ao cotidiano. (PEREIRA, 2011, p. 23).

A inexistência de registros audiovisuais sobre a trajetória do NAPNE no *campus* Teresina Zona Sul certifica a lacuna de resgate oral e documental sobre o setor na instituição. Esse cenário revela a necessidade de ampliação do conhecimento sobre a historicidade do setor e o fortalecimento de sua imagem, preservando-se a memória institucional. Assim, o Documentário constitui-se como documento histórico de resgate e perpetuação da memória do

NAPNE no *campus* investigado.

Ademais, é importante registrar que o Documentário se torna relevante junto à comunidade externa, sobretudo, junto ao público-alvo da Educação Especial e profissionais que atuam diretamente com essas pessoas, na medida em que leva informações sobre o NAPNE que possam ser *a priori* desconhecidas.

Isso, por sua vez, gera maior expectativa quanto ao ingresso de PcD nos Institutos Federais conscientes dos serviços que a instituição tem para atendê-los visando uma formação integral e considerando suas especificidades. Nessa perspectiva, entende-se que a instituição atende à missão de promover uma educação para a diversidade e as demandas sociais.

4.3.2 Metodologia.

Decidido o Produto Educacional e quais objetivos visados, iniciou-se sua materialização que contou com três etapas: Produção, Aplicação e Avaliação/Validação.

A fase de Produção começou com as Pesquisas Bibliográfica e Documental, necessárias para o estudo geral da pesquisa na qual o Produto Educacional está inserido. Com o estudo finalizado, houve a construção de um roteiro prévio. Buscou-se construir um roteiro (Apêndice H) com início, meio e fim que ao longo do processo necessitou ser adaptado, acrescentando ou subtraindo informações, de modo a alcançar os objetivos propostos de forma objetiva, mas também, com dinamicidade deixando o material atraente para o telespectador.

Com a primeira versão do roteiro, foram feitos convites por whatsapp ou e-mail para participação dos sujeitos. Com os convites aceitos, seguiu-se com as orientações sobre as gravações e perguntas diretivas explicando o objetivo delas. Nesse ínterim, diante da negativa de alguns convites, a primeira versão do roteiro foi sofrendo alterações, sem, contudo, comprometer o conteúdo geral. Importante informar que o Documentário foi construído no cenário da pandemia, por isso, muitos contatos feitos foram por meio do whatsapp, bem como gravações individuais, com exceção de algumas que seguiram as recomendações de saúde e segurança para o período.

As gravações dos discentes com deficiência, ativos e egressos, foram feitas em suas casas com apoio do Intérprete de LIBRAS e presença do pesquisador. Outras participações foram gravadas de forma individual pelos convidados em seus próprios domicílios e também houve filmagem de participação feita no IFPI *campus* Teresina Zona Sul, momento no qual também foram filmados alguns locais do *campus* com consentimento da Direção Geral.

Ao passo que as gravações iam sendo feitas e recebidas, realizava-se o trabalho de edição no material utilizando os programas¹⁷ Kdenlive, Filmora e o Canva, Figuras 9, 10 e 11.

Figura 9 – Edição no Programa Kdenlive



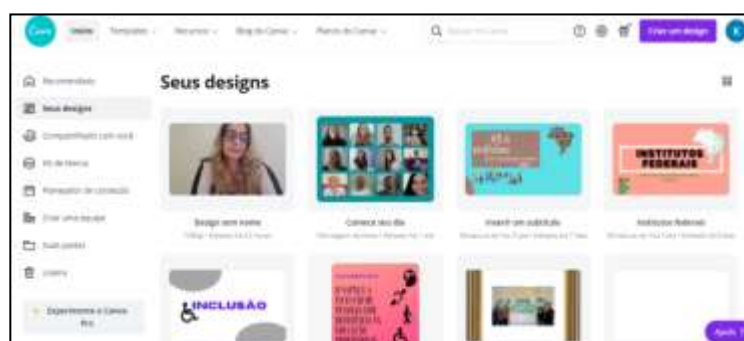
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 10 – Edição no Programa Filmora



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 11 – Edição no Programa Canva



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

¹⁷ Programas/ softwares de edição de vídeos.

Tais programas têm nas versões gratuita e paga. Na produção, o Kdenlive e o Canva foram usados na forma gratuita e o Filmora na versão paga. No Canva, alguns vídeos com baixa resolução foram editados com um fundo deixando-os menores na tela a fim de ficarem mais esteticamente agradáveis de serem visualizados; também, as partes que envolvem frases, credenciais finais do vídeo, mosaico e imagens também foram feitas nesse programa. No programa Kdenlive realizou-se a junção dos vídeos, inclusão das partes textuais e da legenda em português.

No Filmora foi feita a junção final, a inclusão da legenda em LIBRAS, colocação de alguns efeitos de passagem, edição de algumas cenas melhorando a luminosidade, inclusão das credenciais dos participantes e de partes textuais nas falas, além da correção no som deixando-o mais acessível de ser ouvido. Finalizada essa versão, o material foi encaminhado por e-mail aos participantes para assistirem e darem suas opiniões para possíveis melhorias. As sugestões enviadas pelos participantes foram: dar mais dinamismo, inclusão de fundo sonoro e outros elementos textuais e melhoria no design¹⁸ do contraste das cores em algumas passagens.

Em posse das sugestões, foi feita nova versão do material que foi aplicado para um grupo de pessoas no dia 26 de outubro de 2021. Nesta etapa, foi feito convite, Figura 12, enviado por whatsapp para diferentes grupos visando dar visibilidade e possibilidade de inscrição.

Figura 12 – Convite de Aplicação do Documentário



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

¹⁸ Desenho do projeto, consiste na idealização com os elementos que o constitui, envolvendo cores, imagens e textos.

A Aplicação do Documentário foi feita em forma de Palestra Online que durou uma hora e meia na qual foi explicado o produto elaborado, suas etapas, escolha, importância e possibilidade de uso no ensino. Participaram desse momento diferentes representações - profissionais do NAPNE, docentes e discentes tanto do IFPI quanto de outros Institutos Federais, assim como, participantes do Documentário e outros sujeitos da comunidade externa que tem envolvimento com a temática.

O link do Produto Educacional com um convite para assistir ao Documentário também foi enviado por whatsapp a outras pessoas mesmo que não participaram da Oficina. Considerou-se importante isso, visando dar amplitude ao material e considerando a dificuldade de algumas pessoas em participar da Oficina na data programada.

Foram inscritas vinte e sete (27) pessoas e participaram vinte e um (21), permanecendo até o final dezessete (17) inscritos. Durante a Aplicação, no final da exposição, foi aberto espaço para sanar possíveis dúvidas dos participantes e ouvir suas impressões sobre o material. Esse momento foi rico em colocações sobre o Produto criado, reforçando sua importância sobre a temática e dentro dos Institutos Federais.

Após esse momento, foi enviado por e-mail dos participantes e também por whatsapp para diversos grupos visando dar amplitude do material, o Formulário de Avaliação (Apêndice I) com link do You Tube do Documentário. O Formulário foi feito pelo Google Forms¹⁹ e após recebimento das respostas, dentro do prazo estipulado, seguiu-se para tabulação e análise dos dados de Avaliação.

Quanto à Avaliação do material, o Formulário elaborado contou com onze (11) perguntas, sendo cinco (5) objetivas de caráter obrigatório e seis (6) subjetivas e facultativas. Foram obtidos vinte e oito (28) respostas.

A primeira pergunta versou sobre o conteúdo do Documentário visando saber se para quem assistiu ficou compreensiva a temática “Inclusão, NAPNE, Pessoa com Deficiência e Educação Profissional e Tecnológica”. Nesta pergunta, todos informaram que o conteúdo do vídeo contemplou esta temática. Na segunda pergunta de Avaliação, buscou-se saber se Documentário era considerado adequado para ser utilizado no contexto do ensino como ferramenta para fomentar a discussão /reflexão em torno da inclusão de PcD no contexto educacional, sendo que todos os respondentes informaram Sim. Como não houve resposta negativa para esta pergunta, a terceira não foi respondida.

¹⁹ Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google que possibilita fazer coleta de informações em forma de questionários e formulários de registro.

A quarta pergunta objetivou saber se o Documentário trazia informações sobre a memória do NAPNE no *campus* Teresina Zona Sul que pudesse ajudar a entender a historicidade e função do setor na instituição, também, obtendo resposta afirmativa de todos. Da mesma forma, a sexta pergunta também obteve resposta afirmativa de todos os respondentes, foi sobre considerar o vídeo um material que contribui para aumentar a visibilidade do NAPNE junto à comunidade externa. Para a quinta e a sétima perguntas não houve resposta, pois estavam associadas a quarta e sexta.

Quanto à Acessibilidade do Documentário, duas perguntas foram elaboradas, a oitava de forma objetiva e a nona de forma subjetiva. Na oitava questão, 62,5% consideram o produto “Plenamente Acessível”, 29,2% que ele possui “Bom nível de Acessibilidade” e 8,3% que estava “Totalmente Inacessível”. Na nona pergunta associada à oitava, responderam seis (6) pessoas sendo: duas (2) sugerindo a audiodescrição²⁰ para ampliar o entendimento das pessoas cegas sobre as passagens do vídeo e quatro (4) sugerindo disponibilizar o vídeo em outros meios de comunicação, a exemplo do site do IFPI.

Entende-se a importância da audiodescrição como ferramenta que gera mais acesso ao vídeo incluindo não só as falas dos participantes, como também informações sobre suas características, locais e design às Pcd visual e intelectual. Porém, sua ausência não impossibilita alcançar os objetivos propostos no produto, tendo em vista que as informações trazidas no áudio dos participantes chegam até essas pessoas. Ademais, importa registrar que o trabalho da audiodescrição pelo alto custo, no momento, não está acessível aos pesquisadores.

Quanto à disponibilização do material no site do IFPI, corrobora-se com o entendimento da importância de que quanto mais visibilidade do Documentário, maior possibilidade do seu alcance junto à população. Dessa forma, o Produto Educacional tem acesso livre para ser usado pelos interessados.

Na décima pergunta, foi questionado se o conteúdo do Documentário acrescentou algo a mais para a formação, enquanto cidadão e profissional ou estudante de quem tinha respondido. Responderam esta questão catorze (14) pessoas, conforme pode ser verificado abaixo:

²⁰ Recurso de tradução de imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas.

- 1 - De forma sensível desperta em nós um maior interesse pela temática trabalhada.
- 2 - Sim. A necessidade de olhar com mais empatia para as PcD.
- 3 - No meu campus o Núcleo não funciona. Esse vídeo pode esclarecer pra mim como educadora o importante e indispensável papel do NAPNE na instituição.
- 4 - As falas dos alunos e egressos foram emocionantes. Demonstrou a importância da efetividade das ações do NAPNE.
- 5 - Sim, ampliou a minha visão e conhecimento sobre o NAPNE.
- 6 - Ampliou minha visão sobre o tema da inclusão
- 7 - Sim. Serviu para nós mostrar que ainda precisamos lutar, que não podemos nos acomodar, que a inclusão é um processo.
- 8 - Sim. Perceber o quanto é necessário permitimos ampliar as nossas ações e pensar metodologias que envolvam a diversidade humana significativamente o conhecimento sobre a temática, bem como sobre o NAPNE.
- 9 - Sim. O NAPNE sempre deve se reinventar pois as inteligências artificiais é tudo que esse alunos desejam através das TIC e uma aula fora de ambiente de isolamento é benéfica e produz aprendizado isso foi que acrescentei na minha visão docente.
- 10 - Acrescentou na conscientização dos desafios ainda a ser superados. E a necessidade de fortalecer o NAPNE nos aspectos estruturais e pessoal.
- 11 - Sim. Acrescentou quanto às experiências exitosas dos discentes.
- 12 - Sim, como membro do NAPNE, o documentário, vem como uma forma de conhecermos as ações que foram desenvolvidas por outro campus, e para refletirmos sobre as próprias ações e atuação, enquanto núcleo, e para que possamos eliminar as barreiras ainda existentes e para que assim, realmente seja possível efetivar a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI.
- 13 - Sim. Esclarecimentos a respeito do funcionamento do NAPNE e das vivências dos estudantes surdos enquanto estudantes do Instituto, o que possibilita refletir ações de melhorias na inclusão e acessibilidade nas instituições escolares.
- 14 - Sim. Como assistente social ajuda a pensar em propostas de ações a serem desenvolvidas no NAPNE do campus no qual atuo.

Tais respostas reforçam a importância do produto e seu significado também para os envolvidos diretamente em sua produção, na medida em que o percurso construído na elaboração do Documentário foi contribuindo na formação técnica com aprendizagem de novos conhecimentos assim como na formação humana dos pesquisadores. Por fim, na última perguntou, foi questionada qual a principal contribuição do Documentário para o respondente. A partir das respostas considerando os principais elementos apresentados e repetidos foi feita a Nuvem de Palavras²¹ abaixo, Figura 13:

²¹ Mostra palavras ou frases comuns nas respostas de um grupo de pessoas.

Figura 13 – Nuvem de Palavras: Contribuições do Documentário



Fonte: produção das autoras (2021).

Conforme mostra a Figura 13, as contribuições do Documentário perpassam por diferentes dimensões: o acesso a informações sobre o NAPNE, a visibilidade deste setor perante a sociedade, o direito à educação respeitando as individualidades de cada sujeito, a necessidade da sensibilidade perante a diversidade, a importância do trabalho coletivo na instituição visando a inclusão, entre outras contribuições. Assim, compreende-se que o Documentário após sua aplicação e avaliação encontra-se na direção de um Produto Educacional que soma aos processos de trabalho do NAPNE que busca a inclusão dos discentes com deficiência pela educação.

Ademais, considerando o Documentário uma ferramenta de alto potencial para uso no ambiente escolar visando contribuir nos processos educativos em diferentes momentos para despertar junto aos sujeitos uma discussão reflexiva sobre a temática inclusiva, abaixo, são exemplificados possibilidades de aplicabilidade do produto.

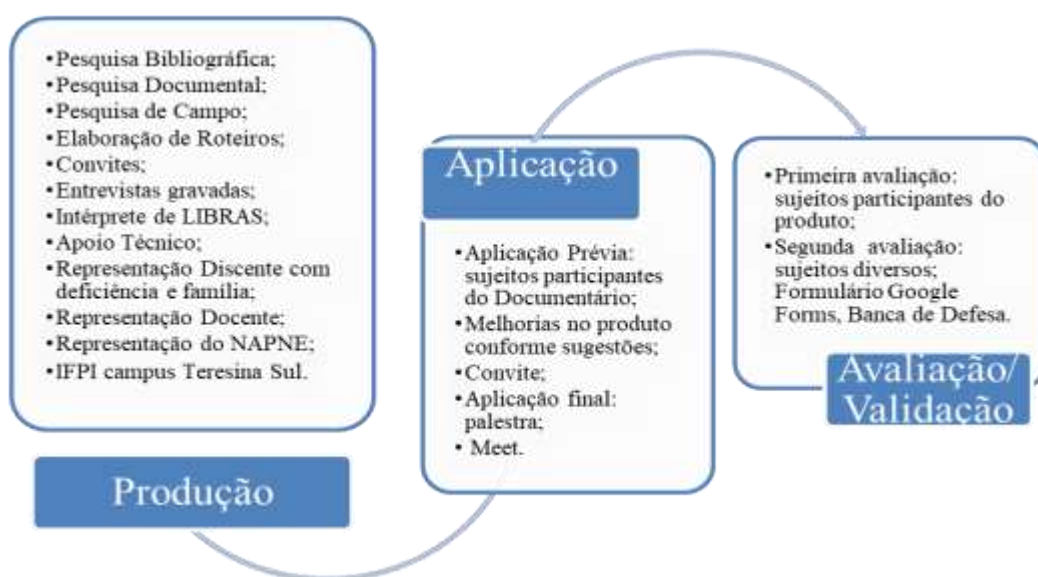
Um primeiro exemplo é em sala de aula em disciplinas que abordem discussões sobre Direitos Humanos, Cidadania, Inclusão, Grupos minoritários como as PcD. O docente pode passar o Documentário em sala de aula para todos assistirem juntos e depois promover a discussão/debate de forma livre ou estruturada a partir de perguntas previamente pensadas. Também, o docente pode passar o Documentário para ser assistido individualmente ou em grupo como atividade extra e depois promover a discussão em sala de aula, incentivando também a escrita sobre a temática – resumo simples, resumo expandido, redação, entre outros formatos.

Um segundo exemplo é seu uso em projetos de extensão. O Documentário pode ser usado junto ao público-alvo da Educação Especial da rede municipal e estadual, ou, junto aos profissionais que atuam no Apoio Especializado visando expandir o acesso à informação

sobre o conteúdo. Como terceiro exemplo, é possível usá-lo nas formações pedagógicas para promover discussões/reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência na instituição visando sensibilizar os presentes para a temática. E, como quarto exemplo, na pesquisa, como material informativo sobre a temática inclusiva nos IFPI e no estado piauiense.

Por fim, compreende-se que a forma como o Documentário pode ser utilizado depende dos objetivos propostos nos processos de trabalho de quem vai usá-lo. Na Figura 14 é possível visualizar um resumo das etapas do Produto Educacional.

Figura 14 – Esquema das Etapas do Documentário



Fonte: Produção das autoras (2020).

Conforme pode ser observado na Figura 14, o Documentário produzido neste trabalho passou por diferentes etapas e contou com diversos sujeitos como participantes e produtores.

Um longo caminho foi percorrido de sua escolha até a materialização, aplicação e avaliação/validação. Dentre os desafios, dois merecem destaque. Primeiro, a dificuldade de acesso e recusa de sujeitos como voluntários da pesquisa. Indivíduos considerados primordiais no processo de repassar informações importantes e necessárias sobre a temática no contexto investigado.

Segundo, a necessidade de realizar as entrevistas de forma online com os alunos surdos ou com deficiência auditiva, fato que pode prejudicar a compreensão da sinalização da LIBRAS no processo comunicativo, demandando um tempo maior para as entrevistas. Somado a isso, a precariedade da internet que prejudica a transmissão das informações,

necessitando que sejam repetidas.

Esses desafios, por vezes, comprometem o desenvolvimento da pesquisa e afeta diretamente o pesquisador que necessita ter flexibilidade, sensibilidade e paciência para alcançar o resultado final. Nessa perspectiva, compreende-se que, no decorrer deste estudo, o processo construído desde a pesquisa até o produto educacional conduziu também para uma formação mais integral e humanizada junto às pesquisadoras.

Por fim, percorrido o caminho metodológico que assumiu este estudo, no próximo Capítulo, apresentam-se os Resultados com respectiva Análise dos objetivos alcançados.

5 - RESULTADOS E ANÁLISE

Neste Capítulo são apresentados os resultados obtidos na pesquisa junto aos sujeitos participantes e pesquisa documental visando alcançar os objetivos específicos que nortearam este estudo. Para melhor compreender os resultados obtidos, o texto está dividido em quatro partes: a primeira, por ser um estudo de caso e atendendo a linha de pesquisa memória nas organizações, optou-se pela apresentação detalhada do ambiente de estudo, Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Zona Sul, visando ter uma noção mais completa sobre o referido *campus* no tocante a questões históricas, estruturais, recursos humanos, pedagógicas e políticas institucionais.

Na segunda parte, discorre-se sobre o NAPNE no *campus* investigando visando caracterizar a estrutura do núcleo, assim como processos de atendimento e metodologias educativas utilizadas para com os alunos com deficiência. A terceira parte destina-se a caracterizar os estudantes assistidos no NAPNE, compreendendo a importância de conhecer estes sujeitos para além de sua deficiência, entendendo questões outras que constituem o indivíduo como o contexto familiar e social.

Por fim, na quarta parte, analisa-se a percepção do estudante assistido no NAPNE sobre o atendimento especializado na instituição, entendendo a importância de ouvir e dar voz aos principais demandantes das ações do setor, constituindo-se um passo importante para avaliação da eficácia e efetividade do núcleo no contexto da Política de Inclusão da instituição.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, observa-se que a pesquisa bibliográfica também se encontra embutida nesse Capítulo, somando na análise e resultados numa perspectiva holística do processo de pesquisar, entendendo a importância de diferentes olhares para melhor compreender o fenômeno estudado.

5.1 Campus da pesquisa - IFPI *campus* Teresina Zona Sul

O Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Zona Sul foi instituído pela Portaria Nº 04, de 06 de Janeiro de 2009 e autorizado a funcionar pela Portaria Nº 1.366, de 06 de Dezembro de 2010. Desde 2007, porém, o *campus* funcionava como uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), sendo pela Lei Nº 11.892 de 2008 alterado para IFPI *campus* Teresina Zona Sul. (IFPI, 2019).

Localizado na capital Teresina, estado do Piauí, Bairro Vermelha, Avenida Pedro Freitas, Nº 1020, em um terreno doado pela Prefeitura Municipal de Teresina, (IFPI, 2019), o

campus atende tanto a comunidade do bairro, quanto a circunvizinhança e outros bairros mais distantes e até mesmo outras cidades da capital e estados brasileiros. Essa procura, por sua vez, é vista de forma positiva representando o alcance social e geográfico que a instituição tem atingido ao longo de sua história.

A infraestrutura do *campus* Teresina dispõe atualmente de um (01) auditório, um (01) refeitório com cozinha com 382,23 m², dezesseis (16) banheiros com 174,16 m², treze (13) salas administrativas com 221,01 m², quatro (04) salas para coordenação de curso com 101,85 m², uma (01) sala de professores com 37,84 m², uma (01) quadra poliesportiva com 1.532,90 m², uma (01) biblioteca com 173,87 m², quatro (04) vestuário com 102,02 m², um (01) estacionamento com 2.371,00 m², uma (01) guarita com 9,16 m², dezoito (18) laboratórios com 910,71 m² e vinte e três (23) salas de aula com 1.254,92 m² com capacidade total para novecentos (900) alunos por turno (IFPI, 2020a).

O *campus*, ainda como UNED, iniciou seu primeiro ano letivo em 2008 ofertando os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades Integrada, Concomitante, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos (IFPI, 2019). Na Tabela 2 é possível ver os cursos ofertados nessas modalidades na atualidade.

Tabela 2 – Cursos de Nível Médio *campus* Teresina Sul

Modalidade	Curso	Duração Mínima	Duração Máxima	Carga Horária
Integrado	Edificações	03 anos	06 anos	3.570 h
	Vestuário	04 anos	08 anos	4.120 h
	Saneamento	04 anos	08 anos	4.120 h
Subsequente	Cozinha	01 ano e meio	03 anos	900 horas
Concomitante e Subsequente	Edificações	02 anos	04 anos	1.200 horas
	Estradas	02 anos	04 anos	1.500 horas
	Panificação	01 ano e meio	03 anos	1.100 horas
	Nutrição e Dietética	02 anos	04 anos	1.200 horas
	Vestuário	02 anos	04 anos	1.200 horas
EJA	Cozinha	03 anos	06 anos	2.610 horas

Fonte: Organizada pelos autores a partir de dados do IFPI, 2021.

Conforme a Tabela 2, percebe-se que são várias as possibilidades de formação de Nível Técnico no *campus* Teresina Zona Sul, com cursos cuja duração varia de 01 ano e meio a 04 anos, considerando o tempo mínimo. O ingresso nesses cursos é realizado por meio de Exame Classificatório regido por edital organizado pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN)

abrangendo todos os *campi* ou parte deles.

Até o primeiro semestre de 2020, o exame contemplava a realização de uma prova com questões que versavam sobre a Língua Portuguesa e Matemática. O último exame para ingresso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém, referente ao período de 2021.1, foi realizado de forma diferente tendo em vista a não possibilidade de realização de prova presencial por conta do risco de contaminação pela SARS-CoV-2. Dessa forma, considerou-se para fins de avaliação do rendimento acadêmico do candidato, a média das disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática, cursadas na última série do Ensino Fundamental, 8º ano, para candidatos do integrado e concomitante ou do 2º ano do Ensino Médio para candidatos aos cursos subsequentes (IFPI, 2020b).

Conforme mostra a Tabela 2, é ofertado o curso Técnico em Cozinha como parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) cuja seleção é feita mediante edital específico do *campus*. No decorrer do funcionamento do *campus* Teresina Zona Sul, ampliou-se a oferta de cursos contemplando o Nível Superior, conforme pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Cursos Superiores no *campus* Teresina Sul

Curso	Doc. De autorização	Duração Mínima/ Máxima em anos	Carga Horária
Licenciatura em Informática	Res. Nº 17 de 21/10/2011	04 – 08	3558 H
Tecnologia em Design de Moda	Res. Nº 108/2016, 17/10/2016	03 - 06	2040 H
Tecnologia em Gastronomia	Port. Nº 271 de 03/04/2017	03 – 06	2175 H
Bacharelado em Engenharia Civil	Res. Nº 27 de 24/04/2019	05 - 10	4100 H

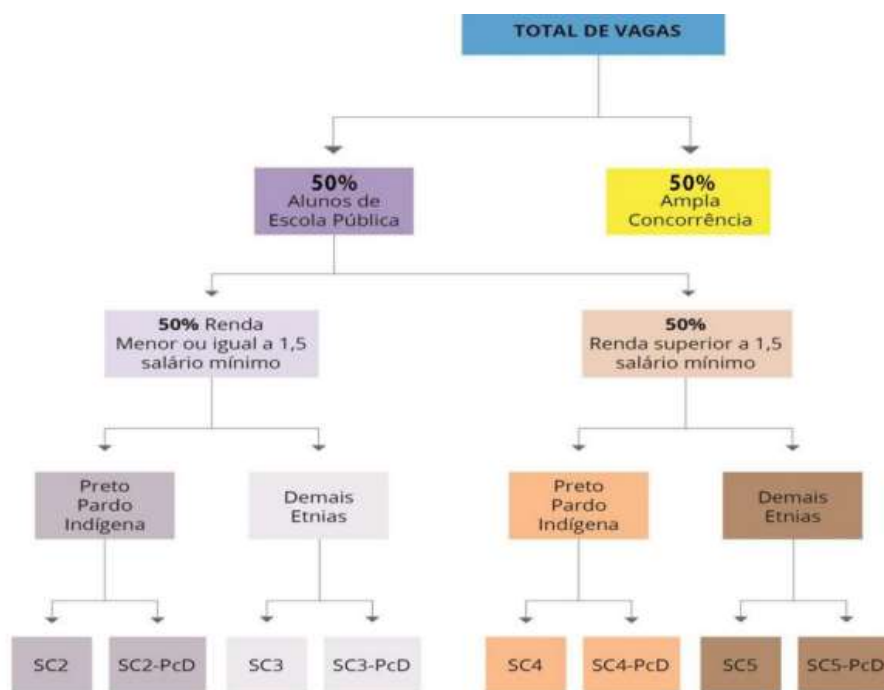
Fonte: Organizada pelos autores a partir de dados do IFPI, 2021.

Compreende-se que com a oferta de cursos superiores em diferentes formatos – tecnólogo, licenciatura e bacharelado, somando aos cursos de Nível Técnico, abriu-se um leque de novas possibilidades na medida em que ampliaram a oferta de vagas para a comunidade, beneficiando diretamente a população com mais variedade de formação, com a oportunidade de verticalização da oferta de cursos; bem como gerou novas contratações de profissionais docentes e técnicos para melhor atender a demanda da instituição. Assim, ampliou e melhorou a infraestrutura e condições logísticas do instituto de modo a alcançar seu objetivo enquanto instituição de ensino gratuito e de qualidade.

O ingresso nos cursos superiores tem ocorrido pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) no qual para participar, o candidato precisa ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao candidato, é possível fazer uma única inscrição podendo escolher até duas opções de vagas ofertadas pela instituição, devendo também, informar para qual tipo de vaga concorrerá, se ampla ou cotas. A classificação do candidato é dada pelo sistema a partir de sua nota em comparação com demais notas e pesos atribuídos às mesmas.

É importante observar sobre o sistema de vagas na instituição, que a divisão dessas vagas para ampla concorrência e políticas afirmativas em todos esses processos seletivos ocorre em conformidade com a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, o Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, a Portaria Normativa MEC Nº 18, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Nº 1.117, de 01 de novembro de 2018. Como forma de tornar mais compreensível ao candidato a visualização das vagas ofertadas, é possível encontrar imagens explicativas sobre a divisão dessas vagas nos editais, conforme apresentado na Figura 15.

Figura 15 - Fluxograma de distribuição de vagas – PROEJA



Fonte: Edital Nº 2020/1 - IFPI Campus Teresina Zona Sul.

De acordo com o apresentado na Figura 15 e atentando-se para as exigências dos documentos supracitados anteriormente, cinquenta por cento (50%) das vagas de cada curso devem ser destinadas a candidatos da rede pública de ensino. Dessas vagas, metade é

destinada para estudantes cuja renda familiar bruta per capita seja inferior ou igual a um salário mínimo e meio e a outra metade para candidatos cuja renda familiar bruta per capita seja superior a um salário mínimo e meio.

Para cada metade (50%), importante observar que existem dois subgrupos: aqueles que se declaram “Preto, Pardo e Indígena” e “Demais Etnias”. Dentro desses subgrupos, há candidatos com ou sem deficiência, o que implica dizer mais uma subdivisão. Atendendo ao Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, observa-se também na Figura 15, para além da cota baseada na rede pública de ensino, a adoção de 5% de vagas para PcD independente de vinculação ao ensino.

Essa distribuição de vagas vem na perspectiva de atender a demandas por políticas afirmativas tornando-se importantes no acesso dos grupos minoritários às políticas de educação. No contexto do IFPI, referente ao período de 2014, ano de instituição do NAPNE até 2020, período da coleta, conforme mostra a Tabela 4 foi notório o aumento de ingressantes cotistas por deficiência em todos os *campi* nos diversos cursos ofertados.

Tabela 4 – Número de cotistas por deficiência no IFPI no período de 2014 a 2020

Campus	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Angical	19	10	10	11	14	12	21
Campo Maior	--	--	--	01	03	05	07
Cocal	--	03	03	04	07	04	04
Corrente	--	--	--	04	12	14	08
Floriano	09	22	22	22	21	28	31
Oeiras	--	--	--	05	08	10	12
Parnaíba	02	03	03	07	08	09	14
Paulistana	16	14	14	03	05	08	07
Pedro II	--	--	--	01	04	04	04
Picos	10	20	20	16	18	20	18
Piripiri	18	26	26	12	09	12	18
S. J. do Piauí	--	02	02	05	04	04	03
S. R. Nonato	--	--	--	--	01	01	01
Uruçuí	03	--	--	07	11	13	10
Valença do Piauí	--	03	03	03	04	04	07
Teresina Central	61	64	64	94	117	99	100
Teresina Zona Sul	08	10	10	11	14	16	23

Fonte: Sistema de Registro Acadêmico – Q-acadêmico e SUAPE-EDU, 2020.²²

Torna-se importante observar que as políticas afirmativas em qualquer instituição

²² Não foram informados dados sobre os *campi*: Dirceu Arcoverde, José de Freitas e Pio IX.

precisam estar vinculadas a um projeto pedagógico escolar que assegure o direito à educação que ultrapassa a acesso à vaga, mas, que implica a necessidade de pensar em processos educativos que redirecionem todos aqueles que fazem a instituição para uma nova cultura em torno da diversidade, da diferença, da alteridade, entendendo que conforme defende Ramos (2018) todos têm direito ao saber historicamente socializado e o currículo escolar precisa estar adaptado para que esse saber esteja acessível a todos e não a uma minoria.

Em se tratando de políticas desenvolvidas no âmbito do campus, torna-se necessário pontuar as políticas de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil. O ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidos de forma interdisciplinar buscando oferecer aos discentes referenciais teóricos concretos que contribuam na obtenção de “[...] competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam seu pleno desenvolvimento como pessoas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (IFPI, 2019).

Compreende-se que para o funcionamento institucional ocorrer visando alcançar sua missão, o trabalho interdisciplinar torna-se essencial, pois preza pelo caráter coletivo ao mesmo tempo em que permite a valorização da especificidade de cada área e profissional.

5.2 NAPNE no IFPI *campus* Teresina Zona Sul

No *campus* Teresina Zona Sul a constituição da equipe técnica responsável pelos serviços administrativos do NAPNE ocorreu somente em 2014, após aprovação da Resolução Nº 35, de 10 de junho, que aprovou o Regulamento do núcleo no IFPI. Tal documento fixou a forma de organização, funcionamento e atribuições do setor a serem observadas em todos os *campi*.

Conforme o Regulamento, o NAPNE está ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e à Pró-Reitoria de Extensão e nos *campi* à Direção Geral, devendo cada *campus* sediar seu núcleo. É importante compreender que ao vincular o núcleo a duas Pró-Reitorias atenta-se para a dimensão pedagógica e social que assume a inclusão de PcD. Ou seja, o trabalho do núcleo deve contemplar aspectos que considerem diferentes dimensões, não sendo possível pensar um trabalho que visa processos inclusivos associados unicamente a um aspecto. Nessa direção, torna-se imprescindível o vínculo direto do NAPNE às duas Pró-Reitorias supracitadas.

O núcleo apresenta-se como um setor de caráter consultivo cujo trabalho deve pautar-se nas Políticas de Inclusão do IFPI tendo como finalidade “promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFPI, 2021).

Por caráter “consultivo” compreende-se um trabalho de assessoria, emissão de pareceres a respeito de algo; prestação de opinião, conselhos sobre determinado assunto visando colaborar na tomada de decisões de outro agente. Observa-se, porém, pelo estudo realizado, que, na praticidade, o trabalho do NAPNE tem uma dimensão mais ampla, agregando atividades que perpassam o assessoramento, o planejamento, o acompanhamento e a operacionalização de ações numa perspectiva interventiva na realidade institucional.

A formação do NAPNE, em coerência com seu Regulamento, deve ser constituída por diferentes profissionais, compondo a chamada Equipe Multidisciplinar. Busca-se, assim, com que diferentes olhares, de distintas especialidades caminhem visando alcançar um mesmo objetivo, que, no contexto do IFPI é promover a inclusão do discente com deficiência no ensino contribuindo para uma formação integral desse sujeito.

Assim, dentre os profissionais que fazem parte da Equipe Multidisciplinar estão: Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), Docentes da área comum e técnica, Pesquisadores da instituição, Médicos, Enfermeiros, Intérpretes de LIBRAS, entre outras representações, além dos técnicos responsáveis pelas Pró-Reitorias de Ensino e Extensão (IFPI, 2021).

Sobre a importância da Equipe Multidisciplinar, compreende-se que quanto maior a representação profissional de diferentes especialidades acompanhada de atuação efetiva, maiores as possibilidades de o processo inclusivo ocorrer no espaço institucional, numa perspectiva holística que contempla o todo e não apenas partes fragmentadas da realidade. Nessa perspectiva, o êxito de uma política de inclusão, em larga medida, relaciona-se ao valor que será atribuído a ela pela comunidade, envolvendo diferentes agentes nesse processo.

No que tange à organização administrativa do NAPNE, este deve ter uma composição mínima com Coordenador, secretário, representantes da comunidade acadêmica (servidores e discentes) e representante da comunidade externa (familiares e pesquisadores). (IFPI, 2021). A escolha do Coordenador dar-se-á por voto direto em processo eleitoral regido por edital aberto aos servidores efetivos, lotados e em exercício no *campus*.

Conforme Cunha (2020), compreende-se que ao Coordenador compete um trabalho de articulação geral movimentando distintas frentes, internas e externas, com vistas ao planejamento, organização e execução da política de inclusão no âmbito institucional. Aos demais membros do NAPNE, compreendidos dentro da Equipe Multidisciplinar têm-se as seguintes atribuições:

I – Apresentar propostas de inclusão de acordo com os seus objetivos e demandas existente no IFPI. II – Assessorar a Pró-Reitoria de Ensino no planejamento das atividades e assuntos ligados ao NAPNE. III- Auxiliar na divulgação das propostas do Núcleo a comunidade. IV- Participar das reuniões e auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do núcleo. (IFPI, Art. 12, 2014).

Assim, esperam-se dos membros do Núcleo, subsídios à equipe administrativa no tocante à Política de Inclusão na perspectiva de torná-la o mais realista possível no contexto da instituição. Nesse processo, estão atividades como “[...] organização de eventos, execução de planejamentos e avaliações contínuas das ações do Núcleo; sugerindo ideias, demandas e propostas; solicitando adequações [...]” que contribuam no acesso e permanência dos alunos com deficiência no espaço institucional. (CUNHA, 2020, p. 38).

Sobre os estudantes atendidos no NAPNE, importa observar que, em conformidade com a Política de Inclusão da instituição, é considerado público-alvo do setor: estudantes com deficiência com impedimentos de longo prazo, de natureza física, auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA); estudantes com altas habilidades/superdotação e ainda os transtornos funcionais específicos como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade. (IFPI, 2015).

No contexto do *campus* pesquisado, conforme pode ser observado na Tabela 5, ingressaram na instituição, por cota de deficiente, nos cursos Técnicos Integrados ao Médio, vinte (20) estudantes com necessidades específicas que se enquadram como demandantes do NAPNE. Esse número refere-se ao período compreendido entre 2014, ano de implementação do núcleo no *campus* a 2020, período da coleta de informações junto à instituição.

Tabela 5 – Quantitativo de alunos cotistas por necessidades específicas nos cursos Técnicos Integrados ao Médio *campus* Teresina Zona Sul

Ano	Necessidade Específica	Curso Técnico Integrado ao Médio	Quantidade de alunos ingressantes por ano
2014	Deficiência Física	Edificações	01
2015	Surdez	Vestuário	02
	Deficiência Visual	Edificações	01
2016	Deficiência Visual	Saneamento	01
2017	Déficit de Atenção	Saneamento	01
2018	Surdez	Vestuário	01
	Surdez	Edificações	02
	TAE	Edificações	01
	Surdez	Cozinha/PROEJA	04
2019	Surdez	Vestuário	01
	Transtorno de Déficit de Atenção	Vestuário	01

	Deficiência Visual	Saneamento	01
	Deficiência Mental	Cozinha/PROEJA	01
	Deficiência Visual	Cozinha/PROEJA	01
2020	Surdez	Vestuário	01

Fonte: Sistema de Registro Acadêmico – Q-acadêmico e SUAP-EDU do IFPI, 2020.

Observa-se pela Tabela 5 uma demanda maior referente à Surdez seguida da Deficiência Visual, com respectivamente onze (11) e quatro (04) ingressantes. Isso corrobora com as falas dos sujeitos técnicos entrevistados, quando apresentam que atualmente, no contexto do *campus*, os profissionais que mais estão em atividades no NAPNE são os Intérpretes de LIBRAS considerando o número expressivo de estudantes com Surdez na instituição.

Torna-se necessário esclarecer que nem todos os estudantes cotistas por deficiência necessitam de acompanhamento sistemático pelo NAPNE. Havendo discentes com deficiências que exigem a necessidade de intervenções contínuas e atuação mais expressiva de profissionais, enquanto que outras não apresentam essa necessidade, conforme pode ser verificado no discurso abaixo:

Por exemplo, um aluno com visão monocular, ele precisa de algum atendimento? No presencial sim, de preferência, sentar nas primeiras fileiras, então é coisa rápida que se resolve logo. Outro exemplo é um aluno com deficiência auditiva que também possa necessitar sentar nas cadeiras da frente e usar seu aparelho auditivo. Não temos muito o que fazer... são vários casos que a gente só fica na questão de estar monitorando mesmo...se tá tudo ok, porque não tem necessidade de intervenção, porque o rendimento dele está indo bem, ele está indo bem, a família também está afirmando que está tudo ok, então, pronto. E tem aqueles casos que precisam de mais atenção. (Profissional Entrevistado 01).

Adentrando nesse quesito, é essencial salientar a forma de procedimento adotada pelos profissionais do NAPNE no que tange aos processos de trabalho, envolvendo, portanto, o atendimento do seu público-alvo e metodologias educativas usadas pelo setor. Para melhor compreender como ocorre isso, apresentam-se três campos categóricos, a saber, ingresso, permanência e êxito entendendo que o direito à educação perpassa por esses três campos.

No campo do ingresso, o IFPI garante a oferta mínima de vagas exigidas por lei, em conformidade com o Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 e demais normativas, conforme explicitado em seção anterior. Ademais, é garantido ao candidato com deficiência o Atendimento Especial que possibilita a presença de leitor, redator, intérprete de LIBRAS, além de acréscimo de tempo na realização da prova para uma hora a mais que os demais

candidatos. (SILVA, 2018).

Ao candidato que faz jus ao Atendimento Especial, é necessária solicitação prévia junto à Comissão Organizadora do certame, preenchendo formulário específico onde acrescente cópia digitalizada do laudo médico confirmando a necessidade do candidato e assim, garantindo que os membros do NAPNE sejam acionados.

Após o ingresso, torna-se necessário observar os caminhos que conduzirão na permanência efetiva desse estudante no ensino, visando sua inclusão mais integral possível, na perspectiva de uma formação de qualidade. Nessa direção, conforme as entrevistas realizadas junto aos sujeitos envolvidos no NAPNE visando melhor compreender os procedimentos e metodologias adotadas, apresentam-se, abaixo, processos de trabalho do setor:

1. Acolhida individual (encaminhamento pelo setor de matrícula);
2. Levantamento das demandas do estudante com deficiência;
3. Contato com familiares / responsáveis dos estudantes assistidos;
4. Planejamento de ações estratégicas conforme as demandas diagnosticadas.
5. Planejamento de horários/distribuição de disciplinas entre os intérpretes;
6. Atendimento coletivo (estudante assistido e outros sujeitos);
7. Reuniões com Equipe Multidisciplinar, Coordenações e Docentes;
8. Produção de vídeos em LIBRAS sobre o conteúdo das disciplinas;
9. Monitoramento do rendimento acadêmico dos estudantes assistidos;
10. Planejamento (organização/apoio) de eventos de caráter interdisciplinar.

No geral, a porta de acesso do estudante ingressante com deficiência ao NAPNE no *campus* Teresina Zona Sul ocorre após a efetivação de sua matrícula cujos profissionais responsáveis conduzem o discente ao núcleo para que este continue o atendimento do aluno. Observa-se, porém, que outros discentes que já fazem parte da instituição também podem ser elos de intercâmbio com o NAPNE, conforme pode ser observado na fala de um entrevistado sobre como ocorreu seu primeiro contato com o núcleo:

Primeiramente, quando eu cheguei na instituição, estava andando por ali, conhecendo a estrutura, aí veio a V. que também é surda, aí ela foi me explicando cada setor, como funciona, que tinha o NAPNE, tinha a coordenação, que eu poderia entrar lá se eu tivesse alguma dúvida, foi mostrando as salas da graduação, do tecnólogo [...] aí depois ela foi me explicando que se eu tivesse necessidade, alguma dificuldade em relação ao

curso de Vestuário que eu poderia entrar em contato, combinar com os profissionais que atuam no NAPNE para eles me darem uma orientação; depois, eu fui convidada por alguém do NAPNE para ir até lá conversar com eles. (Discente Ativo 03).

A equipe do NAPNE inicia a fase de acolhimento na qual é necessário apresentar o setor, explicando seu papel na instituição e obter dados sobre as demandas do estudante, buscando informações sobre sua necessidade específica. Esse momento é fundamental tanto para os profissionais quanto para os discentes, pois, permite a construção do vínculo inicial que ao longo da permanência do estudante naquele espaço deverá ser fortalecida, sobretudo, nos casos que exigem um acompanhamento sistemático e contínuo.

Nessa fase, informações diversas são coletadas, por vezes, sendo necessário também contato com os familiares e, ou responsáveis daqueles estudantes a fim de melhor construir uma visão do todo daquele sujeito. Conforme demandas levantadas, realiza-se um trabalho de planejamento da ação que leva em conta diferentes participações – profissionais da Equipe Multidisciplinar, Coordenações de curso, Docentes, Intérpretes de LIBRAS – cada um contribuindo com seu olhar técnico na construção de intervenções necessárias para atendimento das demandas.

Como exemplo de intervenção necessária ao discente com Surdez tem-se a necessidade do profissional Intérprete de LIBRAS cuja função é promover a acessibilidade comunicacional ao estudante que necessita dessa língua em sua comunicação. Nesse processo, é imprescindível a presença do profissional Intérprete em sala de aula de forma contínua e processual fazendo a interpretação das línguas Português-LIBRAS-Português e permitindo uma participação mais efetiva do estudante surdo naquele espaço. No contexto do ensino remoto, destaque-se o trabalho de elaboração de vídeos em LIBRAS referente aos conteúdos das aulas gravadas e seu encaminhamento para os estudantes.

É importante salientar algo notório nas entrevistas realizadas nesta pesquisa sobre o caminho percorrido na garantia desse profissional no contexto investigado, conforme pode ser observado nas falas apresentadas abaixo:

[...] quando entrei tinha poucos surdos no campus, e também poucos intérpretes, com o passar dos semestres isso foi melhorando. Eu acho que fui uma das primeiras surdas a ter ingressado naquele *campus*, **então foi necessário cobranças, lutar que houvesse intérpretes para que houvesse essa acessibilidade com a questão das disciplinas**. E também para os próprios intérpretes entenderam os vocabulários da área de vestuário para traduzir as disciplinas, com o passar do tempo isso foi melhorando e acessibilidade ficou melhor. (Discente egresso 02, grifo nosso).

Sim, eu tive algumas dificuldades. Porque ... algumas questões de acessibilidade... **eu acho que tinha pouco intérpretes aí depois foram chamados outros intérpretes** que foram inclusos no núcleo aí as coisas foram melhorando. (Discente ativo 02, grifo nosso).

[...] a gente compreende que dentro de uma instituição pública sempre tem essas dificuldades e depois de um tempo os surdos aumentaram... **eles também nos apoiaram na luta por intérpretes**. (Discente egresso 03, grifo nosso).

A gente estava com falta de intérprete, aí a gente reclamava da falta de intérprete, sempre dizendo que precisava de mais pessoal aí a resposta era sempre que não tinha recursos... aí os alunos entraram no Ministério Público, provocaram o IFPI e aí aconteceu o seletivo... então, em casos como esses, quando há uma provocação da lei, é mais fácil que as coisas aconteçam. (Sujeito 01).

A profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS é regulamentada pela Lei Nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Anterior a esta Lei, porém, já se previa ao Poder Público, a formação de Intérpretes para auxiliar a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes, pela Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que foi posteriormente regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, devendo ser observada a presença do Tradutor e Intérprete de LIBRAS, entre outras providências (BRASIL, 2005).

Entre as atribuições desse profissional, estão:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - **interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares**; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - **atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas**; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010, Art. 6, **grifo nosso**).

Assim, constata-se a importância desse profissional no processo de inclusão de pessoas com Surdez na medida em que possibilita a comunicação destas com outras pessoas ouvintes e garante que as informações do mundo cheguem até elas. Nessa direção, é importante conscientizar as instituições públicas da necessidade desse profissional a fim de garantir o direito do surdo ao acesso à informação/comunicação em todos os espaços.

Em continuidade aos processos de trabalho do NAPNE, pontue-se o atendimento coletivo realizado junto ao estudante assistido com outros sujeitos, como colegas de curso, docentes, coordenadores e demais profissionais da instituição. Outro procedimento apontado é o monitoramento do rendimento acadêmico dos estudantes com deficiência buscando averiguar a aprendizagem dos mesmos quanto aos conteúdos ministrados e sanar possíveis dificuldades em tempo hábil, o que por vezes exige a necessidade de diálogo com demais profissionais da Equipe Multidisciplinar, Coordenações e Docentes. No atual contexto do ensino remoto, esse trabalho também é feito conforme pode ser constatado abaixo:

Nesse período da pandemia, tem funcionado assim: nós temos a lista dos alunos, eu ligo para eles, eu ligo para os pais deles, eu converso com eles – como é que tá seu filho? Ele está acompanhando as aulas? Está com dificuldade? Sim, não? Se sim, qual é a dificuldade? É qual disciplina, é em tal coisa? Aí a gente fala com a coordenação e com o professor da disciplina para ver o que podemos fazer para ajudar aquele aluno a entender melhor aquele assunto que ele está com dificuldade. Então está sendo um contato muito direto – depois de falar com o aluno, a gente já fala com a coordenação e com os professores, está funcionando muito dessa forma. (Sujeito 01).

A organização de eventos de caráter interdisciplinar, no planejamento ou apoio técnico, constitui também outra demanda do NAPNE no *campus* Teresina Zona Sul. O Quadro 4 apresenta exemplo de eventos, contando com a participação da equipe administrativa e demais membros do núcleo.

Quadro 4 – Organização de Eventos pelo/ou com apoio do NAPNE IFPI *campus* Teresina Zona Sul (continua)

Evento	Papel/Ano	Objetivo
Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência	Organização 2017	Apresentar uma exposição de trabalhos feitos por pessoas com autismo e conscientizar a comunidade sobre a inclusão através da distribuição de materiais educativos e ações interativas.
Concurso Vestir para Incluir	Apoio 2018	Planejamento, confecção e a apresentação de peças de vestuário que atendam aos desejos estéticos, funcionais e emocionais de pessoas com necessidades específicas.
Semana da Inclusão Construtiva	Apoio 2018	Estimular uma melhor participação da comunidade discente e docente no processo de inclusão dos alunos surdos e com baixa visão do <i>campus</i> .

Quadro 4 – Organização de Eventos pelo/ou com apoio do NAPNE IFPI *campus* Teresina
Zona Sul (conclusão)

Evento	Papel/Ano	Objetivo
I Ciclo de Palestras do NAPNE: “Conhecendo para Incluir”	Organização	Proporcionar informações, vivências e experiências de inclusão em prol da construção de um caminho de transformações para incluir a todos.
	2017	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do site do IFPI, 2021.

As atividades de evento apresentadas no Quadro 4 mostram a movimentação institucional visando à promoção de ações de caráter inclusivo que possam despertar a comunidade para a temática, a exemplo do evento “Concurso Vestir para Incluir”, Figura 16 realizado em parceria com o NAPNE que envolveu estudantes e docentes dos cursos da área de Vestuário e Design de Moda.

A ação visou estimular a confecção de peças atentando-se para as especificidades das Pcd. Realizada em três etapas: Inscrições; Elaboração, entrega do projeto e Desfile com apresentação do Look, a finalização do evento ocorreu no evento Integra IFPI, um importante espaço no contexto institucional que conta com a participação de todos os *campi* possibilitando a consolidação das políticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo IFPI.

Figura 16 – Cartaz de Divulgação do Concurso “Vestir para Incluir”



Fonte: Twitter do IFPI, 2021.

Destaque-se também, do Quadro 4 o evento “Semana da Inclusão Construtiva” com a coordenação do Docente Carlos Renê e apoio do NAPNE. O evento foi realizado de 22 a 26 de janeiro de 2019 e visou despertar o *campus* para a inclusão de estudantes surdos e com

baixa visão, apresentando à comunidade exposição de materiais relativos às tecnologias de Segurança e Saúde do Trabalho, assim como, oferta de cursos, mesas redondas, oficina de Equipamentos de Proteção Individual e visitas técnicas.

É importante destacar que, para concretização de muitas ações torna-se necessário o apoio financeiro institucional, tendo em vista as despesas que podem acarretar na execução das atividades pensadas. A “Semana da Inclusão Construtiva”, Figura 17, foi uma ação realizada como atividade de extensão, apoiada pelo Edital Nº 027/2018 da Pró-Reitoria de Extensão que visou fomentar financeiramente a realização de eventos acadêmicos institucionais, na modalidade apresentada, “Semana”.

Figura 17 – Cartaz de Divulgação da Sema da “Inclusão Construtiva”



Fonte: Fonte: Twitter do IFPI, 2021.

Observa-se o caráter educativo, pedagógico e social como pilares dessas ações contribuindo para ampliar não apenas a discussão sobre inclusão de estudantes com deficiência no *campus*, mas, permitindo que se ampliem novos horizontes a esses sujeitos na medida em que promove também o seu empoderamento, sua autonomia, melhorando aspectos como autoestima e o sentimento de pertencimento no espaço institucional. Isso fica evidente quando os estudantes entrevistados trazem suas memórias sobre esses momentos vivenciados no *campus* Teresina Zona Sul.

A gente percebe que tinha uma preocupação deles em tentar fazer ajustes metodológicos, em tentar tornar as aulas mais acessíveis, eu percebia que havia uma preocupação com o direito do surdo e **as atividades realizadas ajudam a gente a se sentir bem na instituição**. (Discente Egresso 02, grifo nosso).

No instituto foi diferente porque eu tive intérprete aí eu comecei a ter acesso às informações e **participar das atividades que realizavam e aprendi muito nos eventos** e eu tive contato com outros surdos que também estudavam lá, foi bem diferente. (Discente Egresso 03, grifo nosso).

Assim, torna-se fundamental o investimento em atividades como as que se exemplificam no Quadro 4, promovidas com a colaboração de sujeitos diversos revelando uma preocupação para com os estudantes público-alvo da Educação Especial, mostrando-se atentos às particularidades que envolvem o movimento pela inclusão desse segmento no contexto educativo. Ademais, é importante que haja participação efetiva de todos os sujeitos nesses eventos, incluindo os docentes que atuam diretamente com estudantes com deficiência, pois esses momentos são primordiais para sanar dúvidas e levar formação que pode contribuir na relação ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conforme relato apresentado abaixo, é possível constatar pouca adesão dos servidores no *campus* investigado.

Verifico que mesmo disponibilizando eventos e cursos na área de inclusão a procura/participação é muita baixa pelos servidores do campus, acredito que inicialmente é preciso se trabalhar uma mudança de pensamento/comportamento, os relatos de experiência docentes devem ser mais destacados na tentativa de se provocar uma maior compreensão sobre o processo, um novo olhar. Mais investimentos em diferentes esferas: qualificação profissional, recursos didáticos, contratação de profissionais especializados, etc. (Sujeito 03).

É relevante também discorrer sobre as condições estruturais encontradas no *campus* Teresina Zona Sul que também pesam no delineamento da inclusão de estudantes com deficiência no ensino. Lira (2018) reflete que é fundamental que as instituições de ensino tenham a infraestrutura e o preparo necessário para o acolhimento desses indivíduos com suas distintas necessidades. Isso, por sua vez, implica espaço apropriado com os recursos e instrumentos necessários, sobretudo no que diz respeito à Tecnologia Assistiva (TA), como também a necessidade de profissionais específicos para o atendimento das particularidades de cada estudante.

Por TA compreende-se qualquer recurso/equipamento ou serviço utilizado no sentido de auxiliar, manter, melhorar a capacidade funcional das PcD, permitindo que um ambiente ou produto seja mais acessível (BERSCH, 2017). Assim, exemplificando, por meio da Figura 18, observa-se um teclado com letras ampliadas e adaptadas em Braille possibilitando ao deficiente com baixa visão ou cego o uso do produto (computador) de forma mais efetiva.

Figura 18 – Teclado ampliado e adaptado em Braille



Fonte: <https://adaptafacil.com.br/produto/teclado-ampliado-adaptado-braille/>.

Freitas (2020) observa que o Ministério da Educação disponibiliza para as redes públicas municipal e estadual as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com recursos de TA e orientação para seu uso junto aos alunos com deficiência, porém, o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, não contempla as escolas técnicas federais. (BRASIL, 2012, p. 10).

Assim, no contexto dos Institutos Federais, a TA disponível na instituição é proveniente de recursos próprios, sendo também a realidade do *campus* Teresina Zona Sul que atualmente, conforme a pesquisa levantada, dispõe de uma sala própria para atendimento dos estudantes com deficiência, porém, considerada pela equipe do NAPNE como um espaço parcialmente estruturado, que em parte atende à demanda, mas que poderia ser melhor equipado e mais amplo, sobretudo, se considerar o número de profissionais e discentes que se utilizam do local.

Nesse espaço, são encontrados materiais como Plano inclinado, ledor, lupas, reglete²³ e punção, prancheta, gravador de voz, teclado com teclas maiores, scanners, adaptadores ou fixadores para lápis/caneta e tesoura para quem tem pouca mobilidade com as mãos, TV 32 polegadas, Globo, impressora colorida e preto e branco, e Dicionário Trilíngue (Capovilla). Materiais como impressora em alto relevo e em braille são disponibilizados em forma de empréstimo pelo *campus* Teresina Central que atualmente concentra o maior número de estudantes com deficiência visual ou cego.

Compreende-se neste estudo a importância desses recursos somados aos serviços

²³ Materiais utilizados para escrita do Braille.

oferecidos pelo NAPNE visando êxito na Política de Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, sem os quais se torna dificultoso oferecer um ambiente que prima pela acessibilidade e respeito às particularidades de seus indivíduos. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de Produtos Educacionais que somem na discussão sobre a TA no contexto da EPT, a exemplo do produto encontrado “A importância da Tecnologia Assistiva na autonomia escolar de pessoas com deficiência” de Freitas (2020) no qual foi realizado em parceria com o NAPNE um curso de formação continuada na modalidade EaD a docentes e técnicos sobre a TA e sua importância.

Como parte do processo de acompanhamento do alunado com deficiência, o NAPNE trabalha com monitorias que visam auxiliar os estudantes com deficiência no seu processo ensino-aprendizagem. Na monitoria, o estudante público-alvo do NAPNE é acompanhado por outro discente no contraturno ou no período normal em sala de aula, a depender da necessidade assistida. A monitoria exige um processo de seleção contemplado mediante edital organizado pelo NAPNE.

Pelo trabalho de monitor, o discente recebe uma bolsa de R\$ 350,00 e deve cumprir carga horária semanal estipulada em edital, sem prejuízo junto às disciplinas que o monitor cursa, e deve apresentar coeficiente de rendimento acadêmico satisfatório. Também, a depender da necessidade dos discentes que serão assistidos, a exemplo daqueles que são deficientes auditivos ou surdos, a seleção da monitoria pode ter como requisito um conhecimento básico em LIBRAS verificado em entrevistas junto aos Intérpretes. Nesse processo, é possível que a seleção contemple mais de uma fase de análise do conhecimento do candidato na LIBRAS, implicando em entrevistas e provas práticas. (IFPI, 2014).

Ao ingressar na Monitoria, a equipe do núcleo organiza o acolhimento e orientação do monitor preparando-o para exercer suas atividades. Essa orientação, por sua vez, também vai acontecendo ao longo das atividades, de forma contínua.

No *campus* investigado é interessante pontuar que a monitoria surgiu primeiramente como uma alternativa provisória diante da grande demanda por profissionais no atendimento ao estudante com deficiência, conforme pode ser observado na fala abaixo:

Lá não tinha muitos intérpretes. Três intérpretes para 10, 9 surdos, por exemplo e aquilo era muito pesado para eles porque passavam quatro horas direto dentro de uma sala de aula, interpretando, e era puxado demais. E aí, o coordenador do NAPNE, ele e a E. começaram a ir atrás de intérprete com a coordenação e aí foi muito difícil, muito difícil. E aí, veio a oportunidade de eu ser monitor, porque eles não botaram intérpretes imediatamente, botaram monitores, aí fizeram uma seleção interna. (Sujeito 04).

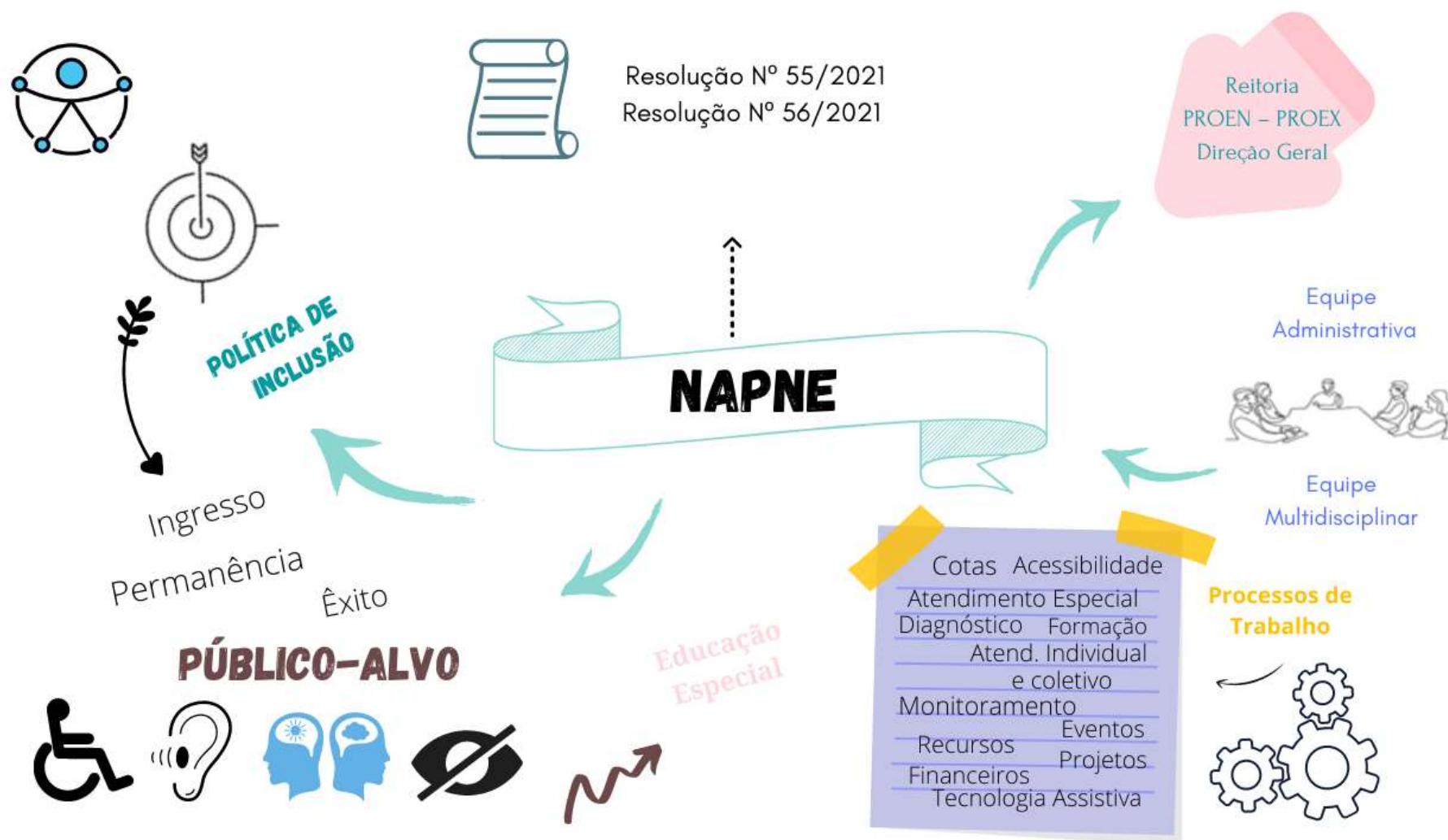
Porém, a monitoria enquanto atividade pedagógica não pode ser vista como substituta do trabalho dos profissionais, mas, uma atividade que oportuniza a troca de saberes e aprendizagens entre alunos que já cursaram determinadas disciplinas e que possuem bom rendimento acadêmico com outros que estão com dificuldades.

Ademais, no campo da Educação Especial, essa vivência pode contribuir na formação cidadã dos discentes, pois, de um lado, exige do monitor a necessidade de compreender os ritmos de aprendizagem, de respeito ao diferente, da empatia, da solidariedade e de outro lado, do monitorado, a importância da confiança, do pedido de ajuda, da humildade junto a uma necessidade, do empoderamento e autoestima. Nessa perspectiva, compreende-se neste estudo que a monitoria contempla dimensões importantes na formação humana integral indo ao encontro de uma educação omnilateral.

No campo do êxito do estudante assistido no NAPNE no ensino é preciso que se entendam as categorias ingresso e permanência numa relação coesa com desdobramentos que se completam e beneficiam diretamente processos educativos efetivos que auxiliaram ao sucesso escolar do aluno com deficiência, por meio de uma formação participativa e com perspectivas para novas escolhas, seja no prosseguimento da vida acadêmica ou no mundo do trabalho.

Por fim, na Figura 19 é possível visualizar em forma de Mapa Mental um breve resumo sobre o NAPNE no *campus* Teresina Sul.

Figura 19 - Mapa mental sobre o NAPNE no IFPI *campus* Teresina Zona Sul



Fonte: produção das autoras, 2021.

5.3 – Caracterizando o estudante com deficiência assistido no NAPNE.

É importante compreender quem são os sujeitos atendidos no NAPNE, levando em consideração não apenas a deficiência que possuem, mas também outros aspectos como questões familiares, sociais e econômicas que constituem esse indivíduo e que influenciam na condição de estudante. O NAPNE atualmente²⁴ atende quinze (15) discentes com deficiência que necessitam de acompanhamento sistemático. Nesta pesquisa, foram entrevistados seis (06) discentes com experiências junto ao Núcleo.

Conforme apresentado na seção anterior deste trabalho, o maior número de estudantes com deficiência na atualidade é de Surdos ou deficientes auditivos, o que também é perceptível quanto aos estudantes egressos; em seguida, têm-se os estudantes com deficiência visual. Assim, da amostra, 83,3% possuem deficiência auditiva ou surdez e 16,6% deficiência visual, sendo a baixa visão. É relevante esclarecer a diferença entre a deficiência auditiva e a surdez, bem como explicitar a baixa visão.

Apesar de comumente os termos deficiência auditiva e surdez serem usados como sinônimos, há diferenças entre eles. Considerando as normativas, o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo através de experiências visuais, fazendo uso constante da LIBRAS em seu cotidiano. (BRASIL, 2004). O Decreto Nº 5.296/2004, por sua vez, considera deficiência auditiva a situação de perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. (BRASIL, 2004).

Com base nessas normativas, compreende-se, pois, que, em ambas as situações, deficiência auditiva ou surdez, a perda auditiva é comum. Porém, a depender do grau dessa perda, do uso de aparelhos ou implantes cocleares²⁵, do uso da linguagem oral ou do uso da LIBRAS, o indivíduo seria identificado ou como deficiente auditivo ou como surdo. Para além dessa perspectiva, baseada nas normativas legais como também na Organização Mundial de Saúde, existem outras, a exemplo da abordagem socioantropológica.

Nessa abordagem, compreende-se que a identidade da pessoa com perda auditiva em deficiente auditivo ou surdo é construída a partir do contexto social e cultural em que esse sujeito está inserido. Assim, participam dessa construção, variáveis como

²⁴ Primeiro semestre de 2021.

²⁵ Dispositivos eletrônicos parcialmente implantados capazes de transformar sons em estímulos elétricos enviados diretamente ao nervo auditivo.

[...] o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde a tenra idade, a natureza da representação social da surdez de determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive. (ABREU, 2020, p.715).

Nas entrevistas realizadas, foram encontrados sujeitos que se identificam como surdo e aqueles como deficiente auditivo, sendo evidenciada a presença mais marcante da abordagem socioantropológica na constituição da identidade dessas pessoas.

A deficiência visual, em conformidade com o Decreto Nº 5.296/2004, consiste na Cegueira, na qual a acuidade visual²⁶ é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; e na baixa visão, na qual a acuidade visual fica entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais que possibilitam a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos. (BRASIL, 2004). O Quadro 5 mostra a caracterização das deficiências encontradas nos sujeitos entrevistados:

Quadro 5 – Caracterização das Deficiências dos Discentes Entrevistados (continua)

Entrevistado	Deficiência	Discursos
Sujeito A	Baixa Visão	Eu tenho deficiência visual - um pouco grave – é congênita, preciso de óculos e Lupa, mas não sou cego.
Sujeito B	Surdez	Eu já nasci surda, minha surdez é congênita. Minha mãe ficou doente de sarampo e isso contribuiu para que eu tivesse a surdez. Minha surdez é profunda, mas eu consigo perceber algumas vibrações... eu consigo dançar, pois percebo os movimentos de dança, mas diálogos entre as pessoas eu não consigo identificar. Por exemplo, a partida de uma moto eu consigo perceber a vibração. Aparelho: Durante algum tempo eu já usei, mas não consegui me adaptar ao aparelho então eu parei de utilizá-lo.
Sujeito C	Surdez	Então, eu nasci ouvinte e fiquei surda... fui perdendo a audição progressivamente por volta dos cinco anos por conta de uma doença que não sei qual foi. Aparelho: Eu utilizei, mas abandonei porque eu sentia muita dor de cabeça, eu não gostava muito de usar aparelho, mas eu cheguei a usar.
Sujeito D	Deficiência Auditiva	Tenho deficiência auditiva profunda e congênita. Não me considero surda. Na minha família só tem eu assim, com essa deficiência. Aparelho: Uso implante no lado esquerdo. Foi colocado quando tinha 03 anos de idade, pelo governo, SUS. Eu sei oralizar, mas tenho vergonha. Eu utilizo mais para falar com a família. Eu gosto dos dois, tanto oralizar quanto sinalizar, mas oralizar é mais em casa [...] fora, eu uso a LIBRAS.

²⁶ Por acuidade visual entende-se a capacidade de identificação dos detalhes (forma, contorno, cores, etc.) dos objetos em determinada distância. Assim, a depender da distância que o indivíduo consegue fazer essa identificação, é possível averiguar sua acuidade visual.

Quadro 5 – Caracterização das Deficiências dos Discentes Entrevistados (conclusão)

Entrevistado	Deficiência	Discursos (conclusão)
Sujeito E	Deficiência Auditiva	Tenho deficiência auditiva moderada e congênita. Sou a única que tem deficiência aqui em casa. Também tenho um tio surdo. Aparelho: No passado eu já usei, mas eu parei de utilizar porque eu no início, eu até gostava, mas eu comecei a ter muita dor de cabeça, não consegui mais utilizar e eu não me sinto bem mais utilizando o aparelho, mas eu pretendo em algum momento voltar a utilizar.
Sujeito F	Surdez	É profunda, eu só consigo sentir alguns sons, vibrações, quando algum familiar meu perto grita eu consigo perceber. Mas, ouvir claramente não. Aparelho: Já usei aparelho durante muito tempo o que de certa forma facilitou a comunicação porque minha família não sabia a língua de sinais, então a comunicação era por meio da oralização... aí, depois que eu aprendi a língua de sinais eu fui abandonando o uso do aparelho.

Fonte: produção das autoras (2021).

Em consonância com a abordagem socioantropológica, infere-se pelo Quadro 5 que a história de vida, o contato com a LIBRAS, o tempo da descoberta da perda auditiva, o contato com o aparelho auditivo ou implante, o contato junto a outras pessoas surdas ou ouvintes são elementos decisivos na percepção desses sujeitos sobre sua deficiência.

Nessa direção, é necessário pontuar a relevância que os profissionais do NAPNE precisam ter em relação à identidade do discente com perda auditiva. Compreender como esse sujeito se identifica, quais elementos estão imersos nessa identificação, em uma relação respeitosa e sem juízo de valor contribuem para um atendimento mais eficaz junto ao estudante.

Quanto ao aspecto familiar, neste estudo, parte-se do entendimento da importância de compreender quem é a família desses discentes e a participação dela no universo escolar desses sujeitos, entendendo que a forma como se dá as relações familiares pode influenciar no acesso, permanência e êxito do indivíduo no ensino.

Na amostra pesquisada, foram identificadas diferentes constituições de família, bem como diferentes relações sociais e afetivas construídas no seio familiar. Com uma composição de quatro (04) pessoas, encontrou-se 50%, sendo as pessoas pai, mãe e filhos; composta por cinco (05) pessoas teve-se 33,33 %, sendo as pessoas, padrasto, mãe e filhos, havendo filhos dos mesmos genitores e de genitores diferentes; e com 16,67%, famílias compostas com duas (02) pessoas, sendo a figura materna com o filho.

Outro dado levantado na pesquisa refere-se ao vínculo afetivo familiar. Compreende-se aqui a importância desse vínculo na construção de pessoas autoconfiantes, independentes e empoderadas. Nas famílias com a presença de Pcd, entende-se que o ambiente familiar é

fundamental no desenvolvimento do sujeito com deficiência, sendo o primeiro apoio desse indivíduo. Nessa direção, 83,33% dos sujeitos pesquisados demonstram vivenciar um vínculo afetivo forte junto aos seus familiares nucleares, enquanto que 16,67% demonstram um vínculo afetivo baixo.

É interessante destacar que se observou que os sujeitos cujo vínculo familiar era mais forte, mesmo que não fosse com todos os indivíduos que *a priori* entende-se como representação familiar, havia também maior presença de comunicação entre os membros da família e incentivo no aspecto do ensino. Para melhor compreender esse achado da pesquisa, o Quadro 6 apresenta uma síntese das informações prestadas pelos pesquisados.

Quadro 6 - Família/Vínculo/Comunicação/Incentivo aos Estudos (continua)

Sujeitos	Família	Vínculo / Comunicação	Incentivo/apoio quanto aos estudos
A	Composta por quatro pessoas: pai, mãe, irmão e entrevistado. Este, atualmente, cursa Arquitetura e Urbanismo na UFPI. Entrevistado é a primeira pessoa da família que está cursando graduação.	Vínculo familiar forte e boa comunicação.	Eles participam da minha vida acadêmica. Minha mãe me acompanha na Universidade, meu irmão me ajuda com os trabalhos. A vida toda eu recebi ajuda deles.
B	Composta por cinco pessoas: pai, mãe, dois irmãos e entrevistado. Este cursa Letras LIBRAS na UFPI. Entrevistado é a segunda pessoa da família que está cursando graduação. A outra pessoa é o irmão.	Vínculo familiar forte e boa comunicação.	Então, a minha família sempre me apoiou desde pequenininha. Minha mãe sempre me estimulou a tá aprendendo, a tá estudando, porque às vezes tem essa questão do preconceito, mas a minha família sempre me estimulou a continuar, a estudar, fazer o ensino fundamental, fazer o ensino médio, a estudar no IFPI, a fazer o curso superior. Então, minha família sempre teve esse objetivo de vida para mim.
C	Composta por duas pessoas (mãe e entrevistado). Pais separaram-se quando a filha ainda era criança. Pai também mora em Teresina. Entrevistada é filha única de ambos os genitores. Atualmente, não está estudando, terminou o curso de Vestuário no IFPI em 2018. Afirmo não pensar ainda em uma graduação, não ter refletido ainda sobre o assunto.	Baixo vínculo afetivo familiar e baixa comunicação com a mãe e com o pai. “Minha mãe sabe pouco LIBRAS, nossa comunicação é mais oralizando”. “É muito difícil falar com ele, nos vemos pouquíssimo, o contato é mais virtual pelo whatsapp de vez em quando... Às vezes tento falar com ele pelo celular, mas o retorno é pouco”.	[...] foi bem básico, por exemplo, teve seleção para o curso de Letras LIBRAS, mas ela só incentivou a continuar no instituto, não incentivou a buscar outros caminhos, a dar continuidade à vida acadêmica. [...] nunca tive ajuda em casa para fazer as atividades. Eu copiava as respostas dos colegas, tinha as pescas... eu não tinha esse acompanhamento em

Quadro 6 - Família/Vínculo/Comunicação/Incentivo aos Estudos (conclusão)

Sujeitos	Família	Vínculo / Comunicação	Incentivo/apoio quanto aos estudos
C		Entrevistado não sabe informar questões básicas como o trabalho da mãe e escolaridade, afirma que entre eles não há muito diálogo, o mesmo ocorre com o pai.	casa, era muito difícil. Aí, quando eu comecei a estudar no IFPI foi até difícil para a família acompanhar, me dar esse apoio e eles diziam que lá seria mais difícil, que eu não ia conseguir me adaptar.
D	Composta por cinco pessoas: pai, mãe, dois irmãos e entrevistado. Este faz o curso de Vestuário.	Declara ser normal a relação com a família. Em casa, informa que gosta de oralizar, usando mais a LIBRAS em outros contextos. A família não tem influência em LIBRAS.	Afirma que tem ajuda da mãe, do pai e do irmão também, mas não sabe explicar como é essa ajuda da família nos estudos. Informa que os pais apoiaram seu ingresso no IFPI, mas, antes foram conhecer pessoalmente a instituição, o que demonstra cuidado e participação dos pais.
E	Composta por quatro pessoas: pai, mãe, irmão e entrevistado. Este faz o curso de Edificações.	Demonstra vínculo forte com a família, mas esta sabe o básico de LIBRAS. A comunicação com a família é mais oralizando.	Meus pais me dizem para estudar porque através do estudo vou ter uma vida melhor. Eles cobram muito isso de mim.
F	Composta por quatro pessoas: padrasto, mãe, irmãs e entrevistado. Este faz o curso de Vestuário. O pai reside em outro estado.	Vínculo forte com a mãe e irmãs. Mas, baixo ou mesmo ausente com o pai. Com a mãe, comunica-se mais por gestos e oralizando. Com as irmãs, usa a LIBRAS.	Nada, meu pai é totalmente ausente. Só minha mãe é que é responsável por mim, que me orienta, que me ajuda, que me acompanha nos estudos, que se preocupa comigo [...] tudo é minha mãe. Mas meu pai, é ausente.

Fonte: produção das autoras (2021).

A depender de como as relações familiares são construídas e vivenciadas, depreende-se uma maior ou menor perspectiva para o empoderamento do indivíduo. Nessa direção, a família na vida da PcD, pode constituir-se fonte de incentivo, motivação, parceria, depositando sobre aquele ser confiança, segurança, autoestima que certamente contribuirão para melhor desenvolver esse sujeito na sua integralidade. A inclusão desse indivíduo em diferentes espaços tende a acontecer de forma mais efetiva quando há uma participação mais ativa da família.

Sales (2017), ao estudar sobre a influência da família no desenvolvimento das PcD constatou que há uma alteração na dinâmica familiar que reestrutura a vida dos membros e que reflete no desenvolvimento do sujeito com deficiência. Isso ficou evidente na história de

vida do Sujeito Discente E cuja família resolveu mudar de cidade, vindo para Teresina, após diagnóstico da deficiência, e deixar de trabalhar informalmente para acompanhar mais a vida do filho, passando a viverem apenas do Benefício da Prestação Continuada - (BPC).

A partir desses achados, é importante pontuar a relevância dos profissionais que atendem PcD compreenderem o vínculo afetivo familiar dessas pessoas e de como ele foi construído, assim como, buscar trabalhar na perspectiva de incluir a família no universo escolar dos discentes com deficiência, incentivando maior participação que possa colaborar na inclusão desses discentes. Esse incentivo precisa, por sua vez, ocorrer de forma natural, não forçando, mas, buscando sensibilizar da importância e necessidade da participação da família para o desenvolvimento acadêmico do estudante.

No IFPI *campus* Teresina Zona Sul, constata-se a preocupação dos profissionais do NAPNE em buscar a participação da família dos alunos assistidos pelo setor, conforme pode ser observado no relato abaixo:

Sim. Existe, principalmente agora no período da pandemia, tem que ter essa participação. A gente informa a família que tem que ter o apoio dela, orienta como deve acontecer e torcemos para que ela aceite, entenda e participe. Há casos positivos e negativos, por exemplo, teve um caso onde tinha um aluno surdo e nós abrimos uma capacitação para incentivar as pessoas da família a fazer essa capacitação, e muitas vezes as famílias eram ausentes, apesar de ser oferecida vaga para elas. Eu não culpo as famílias não, a gente continua oferecendo para por acaso ela quiser participar, ela participa. (Sujeito 01).

Ainda sobre aspectos familiares, outro dado levantado refere-se ao aspecto socioeconômico do grupo familiar dos sujeitos pesquisados. Nesse aspecto, investigou-se sobre as atividades laborais e fontes de renda dos responsáveis da amostra. No Quadro 7, é possível visualizar de forma discriminada os achados da pesquisa sobre esse aspecto.

Quadro 7 – Fontes de Renda/Profissão

Fonte de Renda	Emprego/Profissão	Porcentagem
Trabalho assalariado	Motorista de ônibus, Cobrador de ônibus, Funcionário do Grupo Carvalho, Funcionário Pública em uma Biblioteca.	66,66%
Trabalho autônomo ou Informal	Comerciante de variedades, Costureira, Pedreiro.	16,67%
Benefício Assistencial	Sem emprego. Presença do BPC como única fonte de renda.	16,67%

Fonte: produção das autoras (2021).

O Quadro acima refere-se ao principal responsável pela fonte de renda da família,

tendo sido achado também, famílias que possuem mais de um tipo de fonte de renda, como o trabalho assalariado e o trabalho informal, a exemplo da família do Sujeito Discente F, cuja mãe é assalariada funcionária do Grupo Carvalho e o padrasto com trabalho informal sendo pedreiro.

Conforme o Quadro acima, tendo como fonte de renda o BPC, encontrou-se apenas 16,67% da amostra. Tal benefício, no valor mensal de um Salário Mínimo, é concedido à Pcd que não tenha meios de prover sua manutenção, nem de tê-la provida pela família. É um benefício assistencial regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei Nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Seguridade Social - (INSS) (BRASIL, 1993).

Observa-se pelo Quadro 7, empregos considerados simples que por vezes não necessitam de uma formação educacional mais avançada. Isso, por sua vez, corrobora com o aspecto educacional dos responsáveis financeiramente pelas famílias da amostra, conforme pode ser observado abaixo:

Quadro 8 - Responsável Financeiro e Grau de Escolaridade

Entrevistado	Principal Responsável financeiro do grupo familiar	Maior Escolaridade
Sujeito Discente A	Pai - Motorista de ônibus	Ens. Fund. Incompleto
Sujeito Discente B	Pai – Comerciante	Ens. Médio Completo
Sujeito Discente C	Mãe – Funcionária Pública	Ens. Médio Completo
Sujeito Discente D	Pai - Motorista de ônibus	Ens. Médio Completo
Sujeito Discente E	Discente - Recebe BPC	Ens. Fund. Incompleto
Sujeito Discente F	Mãe – Funcionária do Grupo Carvalho	Ens. Médio Completo

Fonte: produção das autoras (2021).

Quanto à escolaridade da amostra, foram pesquisados três pontos: tipo de escola, acesso ao AEE e nível de satisfação quanto à aprendizagem no Ensino Fundamental (EF). A escola pública predomina com 66,66% da amostra, a particular com 16,67% e foi encontrando também, 16,67% que cursaram metade do EF na escola pública e outra metade na particular. Quanto ao acesso ao AEE, 66,64% informam não ter tido esse serviço e 33,36% afirmam ter recebido.

Ao analisar as falas dos sujeitos que não participaram do AEE no EF é unânime as dificuldades enfrentadas e o baixo nível de satisfação quanto à aprendizagem, enquanto que

aqueles que tiveram esse serviço, observa-se boa satisfação em relação à aprendizagem no EF, conforme pode ser verificado no Quadro 9.

Quadro 9 – AEE e Satisfação quanto ao Ensino Fundamental

Entrevistado	AEE	Satisfação quanto ao EF
Sujeito Discente A Escola Pública	Sim	Sim, considero que fiz um bom ensino fundamental. Eu acho que consegui aprender [...] tinha muitos professores bons, lá tinha reforço, um professor de cada matéria e eles ampliavam o material, escreviam a mão com pincel numa letra maior.
Sujeito Discente B Escola Pública	Não	No primeiro ao quarto ano estudei só com ouvintes [...] eu lembro que eu tinha muita dependência dos meus pais, em relação ao português, as palavras. Depois que aprendi a língua de sinais e a fazer as associações do sinal com a palavra, eu comecei a compreender melhor, e aprender melhor na escola. No começo eu tive essa dificuldade, esse atraso por causa da questão linguística mesmo.
Sujeito Discente C Escola Pública	Não	Eu acho que foi ruim, eu tive muitas dificuldades, eu acho que eu não consegui aprender muito [...] depois que eu comecei a ter Intérprete melhorou [...] mas eu me sentia muito sozinha porque eu era a única surda que estava naquele ambiente. Eu lembro que perdia muitas informações porque durante muito tempo eu não tive Intérprete.
Sujeito Discente D Escola Particular	Não	Eu considero que não foi muito bom. Do primeiro ao nono ano eu senti muita dificuldade porque eu não consegui aprender tudo que ensinaram. Na verdade os professores falavam e eu não entendia muito, eu sentia muita dificuldade em entender algumas palavras que eles gesticulavam, então, eu tentava fazer leitura labial também tentava escrever aquilo que eles colocavam no quadro, mas eu sentia muita dificuldade.
Sujeito Discente E Escola Pública	Sim	Então, pra mim, eu acho que consegui sim aprender, que consegui me desenvolver, porque eu tive a presença de Intérpretes e isso contribuiu para meu desenvolvimento então posso dizer que foi bom. No AEE foi importante por conta da acessibilidade porque era esse espaço que eu consegui me desenvolver e também eu comecei a ter experiências de adaptações e acessibilidade.
Sujeito Discente F Metade Escola Pública e Metade Escola Particular	Sim	Eu acho que o que foi aprendido foi importante no meu desenvolvimento, com certeza. Me ajudou a evoluir, abrir minha mente em diversos assuntos. Mas, claro que toda escola tem suas dificuldades, mas, minha experiência na APAE e no AEE foi muito significativa. Contribuiu para meu desenvolvimento e foi uma experiência importante para mim que eu nunca vou esquecer. Eu lembro que eu tinha contato com muitos profissionais. Eu tinha professor, Intérprete, professor de educação física que fazia atividades lúdicas junto com o Intérprete; então, havia uma interação.

Fonte: produção das autoras (2021).

Compreende-se ao analisar as falas dos sujeitos, a importância do AEE para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. É neste espaço que os discentes com deficiência receberá o suporte extra que irá contribuir para desenvolver as potencialidades do estudante, levando em consideração suas necessidades de apoio para uma

aprendizagem mais efetiva.

Apreende-se também, a importância e necessidade do AEE estar acessível aos estudantes com deficiência o mais cedo possível, incluindo já na Educação Infantil, pois, quanto mais estímulos e apoio o sujeito com deficiência receber ao longo de sua tenra idade, mais fácil para desenvolver sua independência e maiores possibilidades de alcançar sucesso escolar.

Da mesma forma, ressalte-se sobre a necessidade do Intérprete de LIBRAS prestando o apoio necessário aos estudantes com deficiência auditiva ou surdez nas instituições de ensino, conforme discorrido na seção anterior. Sendo este o profissional que vai intermediar as informações do mundo junto a esse discente, por meio da LIBRAS. Nesta pesquisa, todos os sujeitos com surdez ou deficiência auditiva, apontaram melhorias em sua vida escolar após contato com esse profissional, conforme pode ser observado abaixo:

Eu estudei em escola pública, eu estudei no Matias Olímpio no ensino fundamental. Mas quando eu era menor eu estudei em outra escola, mas não consigo recordar, eu lembro muito do Matias que foi a primeira escola que **teve inclusão, que tive contato com outros surdos, que tive Intérprete de LIBRAS, então isso está na minha memória.** (Sujeito Discente B, grifo nosso).

Eu não tinha muito contato com os alunos, a comunicação era mais por gestos. Aí depois, eu comecei a andar com outros surdos, aí comecei a aprender LIBRAS, mas com os ouvintes era só gestos. **Eu lembro que perdia muitas informações porque durante muito tempo eu não tive Intérprete,** mas depois, no sétimo, oitavo ano mais ou menos, é que eu **comecei a ter Intérprete, aí, depois que eu comecei a ter Intérprete melhorou.** (Sujeito Discente C, grifo nosso).

No começo eu não tinha Intérprete de LIBRAS porque meu pai e minha mãe não tinha muita noção da necessidade de eu ter esse profissional, então eles não cobravam da escola isso, mas, **quando eu passei a ter, muita coisa mudou. Eu comecei a aprender a LIBRAS e dessa forma eu comecei a me desenvolver.** (Sujeito Discente D, grifo nosso).

Eu estudei sempre em escola pública. No ensino fundamental, do primeiro ao terceiro ano eu não tive Intérprete, foi a partir da quarta série que comecei a ter. Primeiro eu fui oralizada, foi mais ou menos quando eu estava no quarto ano ou no segundo ano quando eu estava no AEE aí eu comecei a ter contato com a LIBRAS porque tive Intérprete. Aí depois foi só melhorando, eu fiz curso de LIBRAS fora também e comecei a ter contato e aprender a língua cada vez mais. (Sujeito Discente E).

Nas duas escolas eu tive Intérprete; eu comecei a aprender LIBRAS com eles, com quatro anos eu comecei com as práticas de oralização também, só que eu não me dei muito bem, não consegui me acostumar, e no contato com outros surdos eu consegui me tornar mais fluente na LIBRAS. Depois eu

comecei a ter mais interação com outras crianças ouvintes também, também tive acesso a oficinas, participei de outras atividades, às vezes eu **era convidada a estar presente junto com os professores e Intérpretes de LIBRAS que ministravam essa disciplina ou faziam cursos de extensão, foi isso que me ajudou de certa forma a ficar mais fluente com a LIBRAS** e também o contato com outros surdos foi muito importante para mim já que com a maioria dos ouvintes eu não conseguia ter uma comunicação muito efetiva, mas com os outros surdos eu conseguia me comunicar de forma mais natural. (Sujeito Discente F, **grifo nosso**).

Assim, a partir das falas acima, é possível apreender a relevância de garantir a acessibilidade linguística na vida das pessoas com surdez ou deficiência auditiva nas escolas e demais espaços, incluindo o Intérprete de LIBRAS, bem como o uso dessa língua por outros sujeitos a fim de promover maior interação social e comunicação efetiva entre os indivíduos.

Importa também ressaltar que a comunicação da comunidade surda com pessoas ouvintes pode ocorrer também por meio da oralização, conforme ocorre com alguns sujeitos da amostra pesquisada. O oralismo ficou evidente no Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, também conhecido como Congresso de Milão ocorrido em 1880, no qual se propôs a educação de surdos com o objetivo de desenvolver a fala por meio do oralismo e a exclusão do uso da língua de sinais.

Passaram a existir nas instituições de ensino práticas de oralização com os alunos com surdez e deficiência auditiva. Lacerda (1998) discorre que a oralização passou a ser um requisito para aceitarem a presença do surdo no meio social. Assim, as práticas de oralização implicaram em sérias consequências para as pessoas com tal deficiência, pois, diminuiu seu desenvolvimento acadêmico, provocou evasão escolar desse grupo, além da perda da identidade desses sujeitos, proibidos de comunicarem-se através de uma língua apropriada para suas necessidades (LACERDA, 1998). Compreende-se, assim, que para uma boa parte da comunidade surda, a oralização contribuiu para continuidade da exclusão social que vivenciava.

Constatada sua ineficácia em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda, o oralismo recebeu severas críticas e no seu lugar surgiram outras propostas, a exemplo da educação bilíngue, que busca uma relação harmoniosa entre a língua de sinais e a língua portuguesa. Na educação bilíngue, o sujeito com a deficiência é respeitado em suas necessidades e escolhas, não havendo, pois, imposição de línguas.

Na amostra pesquisada, 100% dos sujeitos com surdez ou deficiência auditiva informaram ter tido práticas de oralização, mas na atualidade, não fazem uso delas em outros espaços que não seja na residência junto à família; havendo, pois, uma identificação e

preferência pelo uso da LIBRAS. Nessa perspectiva, entende-se como necessário e importante pelas instituições de ensino a promoção de oficinas e cursos de difusão e aprendizagem da LIBRAS garantindo seu conhecimento às demais pessoas e assim ampliando processos que visam a inclusão.

Por fim, quanto ao curso da amostra pesquisada, em consonância com a pesquisa documental na qual mostra que o curso predominante dos estudantes com deficiência auditiva ou surdez é o Técnico Integrado em Vestuário seguido do Técnico em Cozinha na modalidade PROEJA e que quanto à Deficiência Visual, foram encontrados estudantes nos cursos Técnico Integrado em Edificações, Saneamento e Cozinha na modalidade PROEJA, conforme discorrido na seção anterior, corroborando com esse dado, dos sujeitos pesquisados com deficiência auditiva ou surdez, a maioria faz ou fez o curso em Vestuário, enquanto que com a deficiência visual, também esteve presente o curso Técnico Integrado em Edificações.

A escolha do curso, analisa-se pelos relatos, a predominância da observância quanto às disciplinas que o curso tem associado à afinidades com as matérias; também, a possibilidade de juntar essa formação com outra pretendida no futuro, a exemplo do Sujeito Discente A, que escolheu o curso de Edificações pensando em cursar posteriormente Engenharia ou algo similar; atualmente, este sujeito cursa Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal do Piauí. A escolha aleatória do curso também foi algo encontrado nessa amostra.

É interessante refletir sobre a importância da orientação profissional aos estudantes que estão finalizando o EF e pretendem fazer um curso Técnico integrado ao Médio a fim de tornar mais confiante a decisão pela escolha do curso tomando como base critérios reais e objetivos, conscientes da forma e estrutura dos cursos, sua inserção no mundo do trabalho e as possibilidades de atuação profissional.

5.4 – A percepção dos estudantes assistidos pelo NAPNE sobre o atendimento ofertado.

A avaliação de um setor no que tange aos processos de trabalho é importante vez que fornece informações úteis que podem ser utilizadas para orientar o planejamento de ações e efetivamente alcançar os objetivos traçados. Nessa perspectiva, no processo avaliativo do NAPNE, é fundamental que os estudantes acompanhados pelo Núcleo sejam ouvidos, tendo em vista serem os principais sujeitos demandantes do setor, para os quais as ações se destinam em primazia. Assim, esta seção destina-se a apresentar dados referentes à avaliação do NAPNE a partir da amostra pesquisada.

Investigando o ingresso no IFPI e buscando saber o conhecimento dos sujeitos acerca

do NAPNE antes de ingressarem na instituição, questionou-se junto à amostra como conheceram o IFPI e se já conheciam ou tinham ouvido falar do NAPNE. Todos os depoimentos revelam o conhecimento recente do instituto, poucos meses antes de fazerem o processo seletivo, geralmente sendo informados por alguma pessoa que já estudava na instituição ou por algum profissional.

Sobre o NAPNE, também não houve depoimento que confirmasse conhecer o Núcleo antes do ingresso no IFPI. Quanto à presença de Intérprete de LIBRAS na instituição, 50,01% declararam saber que havia tal profissional, sendo que isso foi um atrativo na decisão em fazer a seleção.

Torna-se necessário pontuar a importância de uma maior visibilidade do NAPNE junto à comunidade externa, sobretudo nos espaços nos quais há presença de PcD, pois isso pode contribuir para ampliar o interesse, a procura e acesso desse segmento nos cursos técnicos no IFPI, haja vista a presença do Núcleo que prestará o apoio necessário conforme as necessidades do discente com deficiência.

Nessa direção, compreende-se a importância do Produto Educacional desenvolvido a partir desta pesquisa no sentido de ter potencial para alcançar muitas pessoas por meio de sua disponibilização nas redes sociais e podendo ser utilizado como material informativo sobre o NAPNE vez que apresenta informações sobre o setor e a inclusão no campus Teresina Zona Sul.

Outro questionamento junto à amostra pesquisada referiu-se sobre as dificuldades encontradas após ingresso no IFPI. Obteve-se 66,66% de resposta afirmativa, sendo as principais relacionadas à acessibilidade linguística que envolve o Intérprete de LIBRAS e vocabulário novo relativo às disciplinas da área técnica do curso; adaptação de materiais pelos docentes, incluindo as atividades avaliativas, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

No curso para mim foi tranquilo, claro que teve a dificuldade no começo em relação ao vocabulário por eu ser aluna surda, pela questão de minha aprendizagem ser mais visual. Às vezes alguns professores tinham dificuldade na questão da língua de sinais, apenas isso, mas a nossa interação era tranquila. (Sujeito Discente B).

Sim, eu tive algumas dificuldades. Porque [...] algumas questões de acessibilidade eu acho que tinha pouco Intérpretes aí depois foram chamados outros Intérpretes que foram inclusos no núcleo aí as coisas foram melhorando. Aí também têm alguns professores que são um pouco complicados, que não adaptam seus materiais, que não entendem a questão do surdo [...] que não pensam muito no surdo, que não consideram o surdo quando vão fazer as provas. (Sujeito Discente D).

Eu tive muita dificuldade em relação a adaptação de algumas atividades, em relação ao curso e também em relação ao vocabulário que eram específicos que na época eu não conhecia então era necessário ter essa adaptação em relação a essas especificidades, eram poucos os professores que tinham essa preocupação, então, isso pra mim foi muito difícil encontrar professores que fossem sensíveis. (Sujeito Discente E).

Compreende-se que é comum tanto para o Intérprete de LIBRAS quanto para o estudante que acabaram de chegar à instituição haver certa dificuldade em relação ao vocabulário relativo às disciplinas da área técnica, pois é algo que estes sujeitos não estavam acostumados em seu cotidiano, seja profissional seja pessoal, diferente do vocabulário relativo às disciplinas da base comum.

No âmbito do ProfEPT, conforme Estado da Arte realizado junto ao EduCAPES nos meses de maio a outubro de 2021, foram encontrados dois Produtos Educacionais com o objetivo de facilitar a tradução e promover a formação específica em determinada área no contexto do atendimento a estudantes surdos ou com deficiência auditiva. O Produto Educacional “Glossário de sinais-termo da economia” resultado da dissertação “O Tradutor Intérprete de LIBRAS/Português (TILSP) como pesquisador orgânico da terminologia: proposta de glossário de sinais-termo da economia” (ALFAIA, 2019) e o “Glossário acadêmico de química: material de apoio didático bilíngue (LIBRAS/PORTUGUÊS)” advindo da dissertação “Estratégias de ensino de química para surdos”. (RAIZER, 2020).

Visando contribuir para a acessibilidade linguística e facilitar a apreensão de novo vocabulário sobre determinada área que deverá ser muito utilizado pelos estudantes, torna-se importante o planejamento de oficinas ou cursos básicos de formação ou nivelamento após ingresso do discente.

Sobre a adaptação de materiais ou a curricular, outra dificuldade apontada pela amostra, compreende-se que tal dificuldade precisa ser constantemente observada pelo NAPNE entendendo que os docentes possuem certa dificuldade em promover adaptação e, assim, precisam de orientação que contribua para tornarem suas aulas mais inclusivas na perspectiva de que todos em sala de aula possam aprender efetivamente. Ademais, neste estudo, corrobora-se com Minetto quando ressalta:

O currículo flexível que acolhe as adaptações curriculares tem na sua proposta pontos de destaque como, por exemplo, a compreensão de que a decisão da necessidade de adaptações não é individual (do professor ou do orientador), mas sim de responsabilidade de todos os envolvidos e, por isso,

distribui responsabilidades, incluindo aí à família. O sucesso não depende somente de uma pessoa, mas da participação de todos. (MINETTO, 2008, p. 67).

Assim, mais uma vez, chama-se atenção para a necessidade do trabalho coletivo em prol da inclusão, implicando a participação de diferentes agentes, sejam internos ou externos à instituição. Também, esclarece-se aqui que a depender do que precisa ser adaptado para deixar o currículo mais flexível, dinâmico, portanto, acessível, é preciso uma articulação maior que implica, por vezes, em mudanças políticas - a exemplo do Projeto Político Pedagógico da instituição, mudanças administrativas, financeiras, entre outras que provocam uma grande alteração nos documentos oficiais da instituição. (BRASIL, 2000c).

As adaptações consideradas de pequeno porte, a exemplo, de mudanças no plano de ensino, no método aplicado, no processo avaliativo e materiais didáticos cabem aos docentes juntamente com os profissionais do atendimento especializado ou outros da Equipe Multidisciplinar. (BRASIL, 2000b).

Apresentadas as dificuldades vivenciadas pelos estudantes com deficiência no processo educacional no *campus* investigado, também se torna importante observar as dificuldades que os profissionais do NAPNE enfrentam na realização de seu trabalho, conforme apresentado abaixo:

Nós poderíamos ter uma capacitação específica para isso, ofertada pela própria instituição. Uma sala maior para poder atender esses alunos; mais intérpretes efetivos no quadro – falo efetivo porque assim ele tem mais vínculo com a instituição, então ele tem a oportunidade de fazer um trabalho melhor do que o celetista, não desmerecendo o celetista, mas existe essa diferença, e necessidade de mais recursos para financiamento na área, das ações planejadas. (Profissional Entrevistado A).

Hoje, a principal dificuldade é falta de tempo disponível para esse apoio, já que todo o tempo que temos é destinado a interpretação em sala de aula. (Profissional Entrevistado B).

Sim, a falta de profissionais que possuam qualificação profissional na área da educação especial, em particular, psicopedagogo. No entanto, não somente esse fator, percebo a falta de empatia por esse público, principalmente pelos docentes. (Profissional Entrevistado C).

Nota-se, pois, diversas dificuldades que acabam prejudicando o trabalho na perspectiva da inclusão e do direito ao ensino de qualidade aos estudantes com deficiência. Pontuando sobre a “falta de empatia” junto ao público-alvo da Educação Especial, relatada por um dos sujeitos entrevistados, Lima (2006) defende que o ponto de partida para a inclusão

no contexto da educação é uma disposição humanitária do educador que pressupõe compreender a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, um ser humano dotado de expectativas, projetos, desejos, valores culturais e pessoais como qualquer outra pessoa. Essa disposição humanitária no educador traz consigo a empatia pelo outro e o desejo de contribuir nos processos inclusivos.

Ademais, é necessário compreender a necessidade do trabalho na perspectiva da sensibilização em torno da diversidade e da importância da coletividade na construção de um ambiente mais harmonioso e inclusivo, no qual esteja sempre presente o respeito a todos os sujeitos, bem como o desejo em colaborar nos processos educativos efetivos a todos os discentes.

Interessante pontuar que as dificuldades apresentadas pelos sujeitos profissionais neste estudo são similares ou somam às dificuldades vivenciadas em outras instituições da EPT. Bortolini (2012, p. 29) ao realizar um estudo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves, com o “objetivo de verificar como ocorre o processo de inclusão desses alunos e avaliar como são incorporados pela Instituição os princípios de escola inclusiva”, constatou junto aos sujeitos pesquisados dificuldades como barreiras arquitetônicas, inadequada sinalização no *campus* e a necessidade de uma mudança comportamental da comunidade acadêmica diante da temática.

Bortolini (2012) observa que apesar da importância do NAPNE dentro do IF pesquisado, é compreensível que para trabalhar na perspectiva da inclusão das Pcd torna-se necessário uma estrutura física condizente com a acessibilidade arquitetônica e tecnologia assistiva para o atendimento qualitativo dessas pessoas e conclui pontuando como ingredientes principais desse processo a “[...] vontade de que as coisas realmente aconteçam, perseverança, entusiasmo, superação. Além disso, não pode haver nenhum tipo de discriminação ou preconceito.” (BORTOLINI, 2021, p. 29).

Ramos (2016) ao investigar no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais a política de inclusão das Pcd constatou que o despreparo para lidar com alguns alunos com deficiência era o principal desafio vivenciado no *campus*. O autor observa que:

A falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno com necessidades educacionais especiais. Desta forma, a informação e o preparo para lidar com as diferenças devem fazer parte do cotidiano das instituições educacionais. (RAMOS, 2016, p. 80-81).

Isso por sua vez, corrobora com os estudos de Ferreira e Ferreira (2013) que

evidenciou a ausência de uma política de formação contínua destinada aos professores visando capacitá-los sobre a diversidade em sala de aula, tendo em vista que muitos docentes não tiveram essa formação na academia. Nessa direção, Xavier (2002) discorre que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (XAVIER, 2002, p. 19)

A formação continuada, porém, precisa ser destinada tanto aos docentes, quanto aos técnicos - psicólogo, assistente social, pedagogo e demais profissionais e gestores que direta ou indiretamente atendem os alunos com deficiência, porque a inclusão implica a participação de todos, nessa perspectiva, todos os sujeitos que compõem a instituição precisam estar capacitados na temática.

Por fim, questionou-se junto à amostra como avaliavam o trabalho do NAPNE na instituição, obtendo-se 100% de depoimentos que expressam positivamente suas percepções acerca do setor e dos serviços recebidos, conforme pode ser observado em alguns relatos abaixo:

Eu acho que é um setor importante. Vi muito eles prestando serviço aos alunos que tinham deficiência auditiva. Eu acho que o NAPNE é fundamental. No meu caso, eles fizeram uns testes com um monitor maior e eles conseguiram alguns materiais pra mim também, caderno com pauta ampliada, compraram uma lupa com iluminação led, um apoio para caderno/livro inclinado, eles conseguiram esse tipo de material para mim. (Sujeito Discente A).

Então, o NAPNE, para mim, eles trabalham bastante, eles sempre me estimularam [...] porque a gente compreende que dentro de uma instituição pública sempre tem essas dificuldades e depois de um tempo os surdos aumentaram [...] eles também nos apoiaram na luta por intérpretes. A gente percebe que tinha uma preocupação deles em tentar fazer ajustes metodológicos, em tentar tornar as aulas mais acessíveis, eu percebia que havia uma preocupação com o direito do surdo e as atividades realizadas ajudam a gente a se sentir bem na instituição. (Sujeito Discente B).

Para mim, o NAPNE sempre foi ótimo, foi excelente na verdade. Porque ele sempre esteve disponível, sempre me ajudou, toda dúvida que eu tinha em relação a quaisquer atividades, reuniões, eles estavam lá, sempre eles realizavam reuniões, qualquer dificuldade que tínhamos eles estavam dispostos a nos ajudar. (Sujeito Discente E).

Percebe-se pelos depoimentos a importância que o setor tem no contexto da inclusão de estudantes com deficiência no ensino na medida em que presta o apoio necessário a estes discentes, considerando suas demandas em virtude da deficiência e observando a realidade pessoal, social e educacional que carregam. Nessa perspectiva, é importante que o setor seja valorizado na instituição no sentido de ser propiciado ao mesmo as reais condições de trabalho que possam efetivar processos inclusivos.

É preciso ressaltar a necessidade e importância de ouvir também outros sujeitos que mantém relação direta com o trabalho do NAPNE, visando uma avaliação mais completa que contemple diferentes olhares e assim, dê maiores subsídios para o setor identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria nos serviços ofertados. Ademais, compreende-se a relevância do processo avaliativo do setor funcionar como um instrumental sistemático realizado pelo próprio Núcleo em cooperação com os demais agentes presentes na instituição.

Assim, sugere-se neste estudo, que ao longo de cada semestre, o estudante assistido pelo NAPNE, assim como outros agentes partícipes do processo educacional do estudante possam prestar informações em forma de formulário ou outro meio, que visam avaliação contínua dos processos de trabalho do Núcleo subsidiando novas ações ou melhorando as que já existem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado este estudo, chega-se a algumas conclusões resultantes dos objetivos elencados inicialmente e da escolha metodológica entendida como o melhor trajeto a ser percorrido visando o alcance dos objetivos.

Assim, com vistas a alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a saber, analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Técnico Integrado na percepção dos estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Teresina Zona Sul foram propostos quatro (04) objetivos específicos.

Primeiro, caracterizar a estrutura do NAPNE no *campus* Teresina Zona Sul, bem como processos de atendimento e metodologias educativas utilizadas para com os alunos com deficiência; segundo, identificar o perfil socioeconômico do estudante com deficiência atendido no NAPNE; terceiro, mapear a percepção do estudante com deficiência acerca do atendimento especializado na instituição e, quarto, elaborar um Produto Educacional que colabore com o resgate da memória institucional do NAPNE e contribua com processos de trabalho na perspectiva da inclusão de PcD na educação e no trabalho.

Alcançando o primeiro objetivo específico, foi construída a seção “5.2 NAPNE no IFPI *campus* Teresina Zona Sul” no Capítulo dos Resultados e Análises no qual ficou compreensível como está organizado o núcleo, sua forma de funcionamento, seus recursos humanos, alguns processos de trabalho e estratégias adotadas no atendimento ao discente com deficiência. Ficando compreendido que o núcleo investigado desempenha importante função frente à política de diversidade e inclusão da instituição.

Desta seção, depreende-se também a importância e necessidade do investimento em ações que fomentem a discussão acerca da inclusão de PcD no contexto da EPT, compreendendo que a educação em diferentes níveis e modalidades é um direito de todos. Segundo, visando garantir esse direito, necessita-se que as instituições respeitem, acolham e observem a diversidade presente na instituição, bem como suas particularidades, atentando para a necessidade de promover as condições que efetivem o direito à educação.

Com vistas ao segundo objetivo específico, construiu-se a seção “5.3 Caracterizando o estudante com deficiência assistido no NAPNE” que permite uma compreensão mais ampla sobre o perfil dos discentes com deficiência na instituição para além de suas necessidades advindas da deficiência. Esses sujeitos estão imersos em outras realidades e vivências passadas e presentes que o constituem como pessoas primeiramente. Assim, compreende-se a

necessidade de entender outras dimensões como a familiar, a social, a econômica, a pessoal, para melhor oferecer um atendimento condizente com as necessidades desse sujeito e uma formação mais efetiva e integral.

Na seção “5.4 A percepção dos estudantes assistidos pelo NAPNE sobre o atendimento ofertado” visando alcançar o terceiro objetivo específico, encontram-se as vozes, memórias e impressões dos sujeitos com deficiência que recebem ou receberam atendimento do NAPNE.

Nesta seção, evidenciou-se a necessidade de maior visibilidade do núcleo junto à comunidade externa, sobretudo, junto ao público-alvo da Educação Especial visando tornar conhecidas informações úteis e importantes e assim, que possam tornar possível o ingresso desse público na Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para o direito a uma formação de qualidade e gratuita. Também, conclui-se nesta seção, a necessidade do trabalho coletivo, da sensibilização e da formação continuada para alcançar processos educativos mais inclusivos no espaço institucional.

Com a seção “4.3 Produto Educacional: Documentário “Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI” no Capítulo da Metodologia contemplou-se o quarto objetivo específico, na medida em que apresenta o produto gerado com a pesquisa, informando o caminho metodológico na sua construção que implicou a elaboração, aplicação e avaliação/validação no contexto do ensino, conforme recomendação do Programa. Nesta seção, compreende-se a importância do desenvolvimento de produtos e/ou processos que possam somar positivamente na efetivação da educação para todos.

Analizando todo o percurso e resultados alcançados com este estudo, conclui-se que o NAPNE é importante para efetivação do direito à Educação Profissional e Tecnológica dos discentes com deficiência, perpassando pelo ingresso, permanência e êxito. Ressaltando, porém, que ele deve ser dotado de estrutura física, operacional, formativa e financeira, elementos imprescindíveis para execução de uma política de inclusão e diversidade.

Chega-se ao término deste estudo, trazendo também outras indagações construídas ao longo de seu percurso: quais ações pedagógicas de adaptação curricular estão sendo feitas pelos docentes em sala de aula na EPT? Onde e como estão os estudantes egressos assistidos pelo NAPNE? Continuam na vida acadêmica ou adentraram no mercado do trabalho? Se, inseridos neste mercado, estão na área de formação?

Respostas possíveis a tais indagações circunscritas em um processo metodológico de pesquisa podem conduzir a novas reflexões, práticas pedagógicas e produtos importantes no processo inclusivo e formativo dos discentes com deficiência. Nessa perspectiva, entende-se a importância desse estudo e seus resultados.

Por fim, ressalte-se que este processo possibilitou uma formação mais humanizada dos pesquisadores, sobretudo, quanto à temática, alicerçando um olhar mais cuidadoso que contempla o outro como sujeito de direitos, ser humano em constante desenvolvimento. Essa formação humanizada gera o desejo de um exercício profissional com mais conhecimento técnico sobre o tema abordado e uma cidadania mais ética para a sociedade que perpassa pelo respeito e empatia com as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Cristina Barreto de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: **Obutchénie**. *Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*. v. 4, n. 3, p. 711-734.8 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58434>. Acesso em 09 jun. 2021.
- ALFAIA, Amanda Coelho. **O tradutor intérprete de Libras/Português (TILSP) como pesquisador orgânico da terminologia**: proposta de glossário de sinais termo da economia / Amanda Coelho Alfaia. – 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).
- ALVES, Marcia Nogueira. **Mídia e produção audiovisual**: uma introdução. Curitiba: Ibpx, 2008.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ANTUNES, Ricardo L.C. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre afirmações e negações do Trabalho. 2º Edição. São Paulo, Boitempo, 2009.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, out./dez. 2016. DOI: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400851&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 24 de abr. 2021.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.
- BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/3700>. Acesso em: 13 jul 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 27 de dez. 1961. Página 11429. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jan. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASILIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993**. Institui a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8742.htm. Acesso em 30 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm . Acesso em: 01 de ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura /SG. **Plano Setorial de Educação e Cultura** 1972/1974. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.069/90, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em 10 abr. de 2021a.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Conheça o INES**. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 10 de abri. de 2021b.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Resolução Nº 02 de 11 de setembro de 2002**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 30 out 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Adaptações curriculares de grande porte MEC/SEESP,2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 13 jul. 2021b.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Adaptações curriculares de pequeno porte MEC/SEESP,2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 13 jul. 2021c.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2016**. Altera a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 06/07, 15 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 02 set. 2010. p. 10. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento base. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 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: 24 abr. 2021.

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

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Resolução Nº 04 de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área, Área 46, Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 03 de maio 2021.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas: Obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**. / Rosângela Lopes Borges. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. **Revista do ISPV**, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008.

CARDOSO, M. F.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; ALLOUFA, J. M. L. Sujeito, linguagem, ideologia, mundo: técnica hermenêutico-dialética para análise de dados qualitativos de estudos críticos em Administração. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 14, n. 2, p. 74-93, 2015.

CARVALHO, Rosita. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Sandra Moraes de Brito. **Dignidade humana e pessoa com deficiência: aspectos legais trabalhistas**. São Paulo. Ltr, 2008.

CUNHA, Taiza Lima de. **O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais do Instituto Federal de Alagoas Campus Piranhas**. 2020.76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com**

deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FREITAS, Rúbia Quaresma de. **A importância da tecnologia assistiva na autonomia escolar de pessoas com deficiência.** / Rúbia Quaresma de Freitas. – 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GIL, Antonio Carlos.O. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas,2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Los materiales y las condiciones de enseñanza em docencia y cultura escolar.** Lugar Editorial: Buenos Aires, 2001.

GUERREIRO, Patrícia (Coordenador). **Instituto Benjamin Constant: 150 anos.** Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar:** notas e estatísticas-2018. Brasília, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Relatório de Gestão Exercício 2019.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI - Teresina: IFPI, 2019. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao/2019/consup_resolucao152020_anexos.pdf. Acesso em 30 abr 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Exame Classificatório 2021/1 – IFPI.** Disponível em: https://selecao.ifpi.edu.br/media/exame-classificatorio-2021.1/arquivo/edital_2020-12-22_6moqzuU.pdf. Acesso em 30 de dez. 2020b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024:** construindo para o futuro / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI - Teresina: IFPI, 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução Nº 45, de 22 de outubro de 2013 do Conselho Superior (CONSUP).** Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE no Instituto Federal do Piauí. Teresina, Piauí.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução Nº 024 de 10 de novembro de 2015 do Conselho Superior (CONSUP).** Altera

os artigos 6º, 9º, 10, 11 e 12 anexo da Resolução Nº 35/2014, do Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Teresina, Piauí.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução Nº 035 de 10 de junho de 2014 do Conselho Superior (CONSUP)**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Teresina, Piauí.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução Nº 004 de 18 de junho de 2015 do Conselho Superior (CONSUP)**. Aprova a Política da Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina, Piauí.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução Nº 56 de 02 de agosto de 2021 do Conselho Superior (CONSUP)**. Atualiza a Política da Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, e dá outras providências. Teresina, Piauí. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-normativa-56-consup/osupcol/rei/ifpi-de-2-de-agosto-de-2021-338083497>. Acesso em 10 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução Nº 55 de 23 de julho de 2021 do Conselho Superior (CONSUP)**. Atualiza e consolida as Resoluções que normatizam a Instituição e o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), dá outras providências. Teresina, Piauí. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-normativa-55-consup/osupcol/rei/ifpi-de-23-de-julho-de-2021-338072278>. Acesso em 10 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Resolução nº. 14, de 08 de abril de 2014**. Cria a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/polae-atualizada>. Acesso em: 21 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Cartilha da Política de Assistência Estudantil do IFPI**/ In: Shirley Raquel Frazão Lopes, Zilda de Brito Lima. – Teresina: IFPI, 2017. Disponível em: <http://sardes.ifpi.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00003a/00003a35.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma educação nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas: UNICAMP [online], v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQsrq4swznPfhm9djvsPXkc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 jun. 2021.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**/ Priscila Augusta Lima e

Therezinha Vieira. – São Paulo: Avercamp, 2006. 176p.

LIRA, Jordana Tavares de. **Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva: o olhar dos docentes do Campus APODI do IFRN**. 2018. 28 f. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia à Distância) – Curso de Pedagogia à Distância, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NASCIMENTO, Franclin; PORTES, Rutileia Maria Lima. A inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

PEREIRA, Fernanda Cheiran. **Arquivos, memória e justiça: Gestão documental e preservação de acervos judiciais no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31152>. Acesso em: 01 maio 2020

PRODANOVI, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFANTE, H. C. ; LOPES, R. E. (2011). Helena Antipoff, seus pressupostos teórico metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum**, Belo Horizonte, n.20, p. 31-57, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6622>. Acesso em 24 de abr. de 2021.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. (2009). Helena Antipoff e a educação dos excepcionais: uma análise do trabalho como princípio educativo. *Histedbr on-line*, 33, 1-24. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312875085_Helena_Antipoff_e_a_educacao_dos_excepcionais_uma_analise_do_trabalho_como_principio_educativo. Acesso em 24 de abr. de 2021.

RAIZER, Karina Zaia Machado. **Estratégias de Ensino de Química para Surdos**/ Karina Zaia Machado Raizer; orientação de Roberta Pasqualli. Florianópolis, SC, 2020. 121 p.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).

RIBEIRO, Adalberto. **O Instituto Nacional de Surdos Mudos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na educação profissional** [manuscrito]: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG/ Ismar Batista Ramos. – Diamantina: UFVJM, 2016.

SALES, Filipe. A influência Familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 16, n. 1 e 2, abril de 2017. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/2360/906>. Acesso em 21 jun de 2021.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p.152-165, abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. --1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A educação e as transformações da sociedade**. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 101-112, dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/550/549>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SIGOLO, Ana R. L.; GUERREIRO, Elaine M. B. R.; CRUZ, Rosangela A. S. da. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 173-194, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>; Acesso em: 3 mai. 2020.

SILVA, Cleidiane de Oliveira. **Políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no âmbito do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí - IFPI**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48625>. Acesso em: 11 jun 2021.

SILVA, Denise Martins da Costa e. **A escola sacudida em suas bases: significações produzidas pelo professor do ensino superior acerca da inclusão de alunos com NEEs** / Denise Martins da Costa e Silva. – 2017. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina – 2017.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOUSA, A. B. (2009). **Investigação em Educação** (2nd ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. --1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 22 de jul de 2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**. V. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 out. 2019.

VÉRAS, Vera Lúcia de Araújo. **APAE inclusão/Transformação**: Uma análise do desenvolvimento histórico e pedagógico do movimento apaeano de Caicó (RN). Caicó: UFRN, 2000. (Monografia de especialização).

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. “Ética, técnica e política; a competência docente na proposta inclusiva”. In: **Revista Integração**, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

APÊNDICE A: TCLE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E FÍSICA

Prezado participante,

- 1) Este documento que você está lendo é chamado de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Nele tem informações explicativas sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. O estudo é intitulado “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Sul” e está sendo desenvolvido pela mestrandia Karina Cardoso de Sousa, Matrícula 20191PROFEPT0166, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão da Professora Doutora Jalva Lilia Rabelo de Sousa, docente do programa.
- 2) Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Sobre o estudo

- 3) O objetivo deste estudo é “Analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Técnico Integrado na percepção dos estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus Teresina Sul*”.
- 4) Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca da educação especial na educação profissional de nível médio, visando contribuições que efetivem o direito à educação de qualidade na perspectiva da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.
- 5) A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo será mediante entrevista em local, data e horário escolhidos conjuntamente com os envolvidos (entrevistado e pesquisador), priorizando as opções do sujeito entrevistado.
- 6) Para o sujeito entrevistado, tem-se o risco de compreensão equivocada/distorcida das perguntas. Para contornar possível situação, buscar-se-á uso adequado de palavras simples para facilitar a pergunta. A pesquisadora ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo além de local reservado, a liberdade para não responder qualquer questão que os participantes considerem constrangedora, invasiva ou inadequada. Garante ainda que o Estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, previsto ou não no

termo de consentimento. Ademais, garante-se, riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.

- 7) Como benefício para os sujeitos entrevistados, visualiza-se que um estudo desta natureza tem implicações diretas em maiores possibilidades de inclusão pela educação e pela inserção no mundo do trabalho para os mesmos e para sua categoria. Sendo assim, importante a participação sua participação em fazer ouvir sua percepção acerca do que se tem construído no âmbito da educação profissional no estado do Piauí.

Confidencialidade e Isenção na participação

- 8) Em conformidade com o previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá qualquer tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. Da mesma forma, este estudo é isento de custos para o participante.
- 9) É garantido a você, participante, o sigilo. Assim, os dados obtidos na entrevista serão manuseados somente pelos pesquisadores, não sendo permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em encontros, revistas científicas, etc., porém, serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- 10) Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar; podendo retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Por fim,

- 11) A qualquer tempo, o Comitê de Ética pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: . Reitoria do Instituto Federal do Piauí Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI, Telefone: (86) 3131-1441
- 12) Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:
 - Mestranda Karina Cardoso de Sousa, Telefone (89) 99435-7239, e-mail karinaassistentesocial@gmail.com.
 - Supervisora Jalva Lilia Rabelo de Sousa, Telefone (86) 99985-3772, e-mail jalva@ifpi.edu.br.

Considerando, que fui informado (a) do objetivo e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Ademais, afirmo que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Sul”, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Teresina, PI, de de 2020

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B: TCLE PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA / SURDEZ

Prezado participante,

- 01) Este documento que você está lendo é chamado de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Nele tem informações explicativas sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. O estudo é intitulado “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Sul” e está sendo desenvolvido pela mestrandia Karina Cardoso de Sousa, Matrícula 20191PROFEPT0166, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão da Professora Doutora Jalva Lilia Rabelo de Sousa, docente do programa.
- 02) Visando garantir a comunicação efetiva entre sujeito pesquisado e pesquisador, a presença do Intérprete de LIBRAS far-se-á durante todo o período que necessite de contato direto com os sujeitos deste estudo, incluindo a leitura e assinatura deste TCLE.
- 03) Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender, com a presença do Intérprete de LIBRAS, todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Sobre o estudo

- 04) O objetivo deste estudo é “Analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Técnico Integrado na percepção dos estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Teresina Sul”.
- 05) Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca da educação especial na educação profissional de nível médio, visando contribuições que efetivem o direito à educação de qualidade na perspectiva da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.
- 06) A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo será mediante entrevista filmada em local, data e horário escolhidos conjuntamente com os envolvidos (entrevistado, intérprete e pesquisador), priorizando as opções do sujeito entrevistado.
- 07) Para o sujeito entrevistado, tem-se o risco de compreensão equivocada/distorcida durante interpretação da LIBRAS. Para contornar possível situação, buscar-se-á um

profissional Interprete de LIBRAS com experiência mínima de três (03) anos, bem como, será realizada filmagem das entrevistas que estará acessível a qualquer tempo, aos envolvidos no estudo, para emissão de dúvidas e garantir uma transcrição plenamente satisfatória. Também, garante-se que a pesquisadora ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo além de local reservado, a liberdade para não responder qualquer questão que os participantes considerem constrangedora, invasiva ou inadequada. Garante ainda que o Estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, previsto ou não no termo de consentimento. Ademais, garante-se, riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.

- 08) Como benefício para os sujeitos entrevistados, visualiza-se que um estudo desta natureza tem implicações diretas em maiores possibilidades de inclusão pela educação e pela inserção no mundo do trabalho para os mesmos e para sua categoria. Sendo assim, importante a participação sua participação em fazer ouvir sua percepção acerca do que se tem construído no âmbito da educação profissional no estado do Piauí.

Confidencialidade e Isenção na participação

- 09) Em conformidade com o previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá qualquer tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. Da mesma forma, este estudo é isento de custos para o participante.
- 10) É garantido a você, participante, o sigilo. Assim, os dados obtidos na entrevista serão manuseados somente pelos pesquisadores, não sendo permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em encontros, revistas científicas, etc., porém, serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- 11) Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar; podendo retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Por fim,

- 12) A qualquer tempo, o Comitê de Ética pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: . Reitoria do Instituto Federal

do Piauí Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI, Telefone: (86) 3131-1441

13) Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Mestranda Karina Cardoso de Sousa, Telefone (89) 99435-7239, e-mail karinaassistentesocial@gmail.com.
- Supervisora Jalva Lilia Rabelo de Sousa, Telefone (86) 99985-3772, e-mail jalva@ifpi.edu.br.

Considerando, que fui informado (a) do objetivo e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Ademais, afirmo que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Sul”, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Teresina, PI, de de 2020

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C: TCLE PARA DOCENTES E TÉCNICOS DO NAPNE

Prezado participante,

- 1) Este documento que você está lendo é chamado de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Nele tem informações explicativas sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. O estudo é intitulado “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Sul” e está sendo desenvolvido pela mestranda Karina Cardoso de Sousa, Matrícula 20191PROFEPT0166, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão da Professora Doutora Jalva Lilia Rabelo de Sousa, docente do programa.
- 2) Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Sobre o estudo

- 3) O objetivo deste estudo é “Analisar como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) contribui para o ingresso, permanência e conclusão no Ensino técnico Integrado na percepção dos estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Teresina Sul”.
- 4) Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca da educação especial na educação profissional de nível médio, visando contribuições que efetivem o direito à educação de qualidade na perspectiva da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.
- 5) A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo será mediante entrevista em local, data e horário escolhidos conjuntamente com os envolvidos (entrevistado e pesquisador), priorizando as opções do sujeito entrevistado.
- 6) Para o sujeito entrevistado, tem-se o risco de compreensão equivocada/distorcida das perguntas. Para contornar possível situação, buscar-se-á uso adequado de palavras simples para facilitar a pergunta. Tem-se também o risco de docente sentir-se desconfortável em responder alguma pergunta, a pesquisadora ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo além de local reservado, a liberdade para não responder qualquer questão que os participantes considerem constrangedora,

invasiva ou inadequada. Garante ainda que o Estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, previsto ou não no termo de consentimento. Ademais, garante-se, riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.

- 7) Como benefício para os sujeitos entrevistados, visualiza-se que um estudo desta natureza tem implicações diretas em maiores possibilidades de inclusão pela educação e pela inserção no mundo do trabalho para os mesmos e para sua categoria. Sendo assim, importante a participação sua participação em fazer ouvir sua percepção acerca do que se tem construído no âmbito da educação profissional no estado do Piauí.

Confidencialidade e Isenção na participação

- 8) Em conformidade com o previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá qualquer tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. Da mesma forma, este estudo é isento de custos para o participante.
- 9) É garantido a você, participante, o sigilo. Assim, os dados obtidos na entrevista serão manuseados somente pelos pesquisadores, não sendo permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em encontros, revistas científicas, etc., porém, serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- 10) Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar; podendo retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Por fim,

- 11) A qualquer tempo, o Comitê de Ética pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: . Reitoria do Instituto Federal do Piauí Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI, Telefone: (86) 3131-1441
- 12) Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:
 - Mestranda Karina Cardoso de Sousa, Telefone (89) 99435-7239, e-mail karinaassistentesocial@gmail.com.

- Supervisora Jalva Lilia Rabelo de Sousa, Telefone (86) 99985-3772, e-mail jalva@ifpi.edu.br.

Considerando, que fui informado (a) do objetivo e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Ademais, afirmo que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Sul”, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Teresina, PI, de de 2020

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE D: ROTEIRO PARA ESTUDANTES ATIVOS

NOME: _____ IDADE: _____

CURSO: _____ ANO DE INGRESSO: _____

1) SOBRE FAMÍLIA:

1.1 Na família, tem mais pessoas com alguma necessidade especial? Sim () ____ Não ()

1.2 Fale um pouco sobre sua família (quantos e quem são, trabalho, nível de escolaridade).

1.3 Fale um pouco sobre a participação de sua família (pais/responsáveis) na sua vida escolar.

2) SOBRE NECESSIDADE ESPECIAL:() visual () auditiva () física () leve/moderada () severa ()
congenita () adquirida* () uso de aparelho** () não faz uso de aparelho

* fale um pouco sobre como se deu.

** há quanto tempo faz uso? Como adquiriu o aparelho?

3) ENSINO FUNDAMENTAL:

3.1 Finalizado quando: _____ () rede pública () particular () filantrópica

3.2 Durante o Ensino Fundamental, você fez uso do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Sim () Não ()

3.5.1 Caso SIM, fale um pouco como foi esse acompanhamento? (local, duração, pessoas envolvidas, atividades realizadas).

3.5.2 Caso SIM, como você avalia o acompanhamento no AEE para seu desenvolvimento na escola?

3.5.3 Você considera que fez um Ensino Fundamental satisfatório? Fale um pouco sobre.

4) ENSINO MÉDIO INTEGRADO

4.1 Como você conheceu o IFPI e como se deu a escolha pelo curso?

4.2 Sobre o NAPNE, você já conhecia antes de entrar no IFPI? Caso sim, comente um pouco sobre o quanto você conhecia e como se deu esse conhecimento.

4.3 Ao entrar no IFPI, como se deu seu contato com o NAPNE? Comente sobre isso.

4.4 Você considera que atualmente o NAPNE realiza um atendimento satisfatório para sua demanda? Comente.

4.5 Você participa das ações realizadas pelo NAPNE? () SIM () NÃO – Por quê?

4.6 Você considera o NAPNE importante para sua permanência no curso? Por quê?

4.7 Você tem alguma dificuldade no IFPI em relação a: professor, conteúdos ministrados, colegas, avaliações, acessibilidade. Caso sim, comente um pouco sobre isso.

4.8 4.5 Você lembra de algum fato, situação que precisou do auxílio/intervenção do NAPNE para ajudá-lo na relação com o professor? Comente sobre.

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ESTUDANTES EGRESSOS

NOME: _____ IDADE: _____

CURSO: _____

ANO DE INGRESSO: _____ ANO DE TÉRMINO: _____

1) SOBRE FAMÍLIA:

1.1 Na família, tem mais pessoas com necessidade especial? Sim () _____ Não ()

1.2 Fale um pouco sobre sua família (quantos e quem são, ocupação, escolaridade).

1.3 Fale um pouco sobre a participação de sua família sua vida acadêmica.

2) SOBRE NECESSIDADE ESPECIAL:

() leve/moderada () severa () congênita () adquirida*

() uso de aparelho** () não faz uso de aparelho

* fale um pouco sobre como se deu.

** há quanto tempo faz uso? Como adquiriu o aparelho?

3) ENSINO FUNDAMENTAL:

3.1 Finalizado quando: _____ () rede pública () particular () filantrópica

3.2 Durante o Ensino Fundamental, você fez uso do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Sim () Não ()

3.5.1 Caso SIM, fale um pouco como foi esse acompanhamento? (local, duração, pessoas envolvidas, atividades realizadas).

3.5.2 Caso SIM, como você avalia o acompanhamento no AEE para seu desenvolvimento na escola?

3.5.3 Você considera que fez um Ensino Fundamental satisfatório? Fale um pouco sobre.

4) ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

4.1 Como você conheceu o IFPI e como se deu a escolha pelo curso?

4.2 Você recebeu algum acompanhamento pelo NAPNE? Caso SIM, comente sobre.

4.3 Você teve alguma dificuldade no IFPI em relação a: professor, conteúdos ministrados, colegas, avaliações, acessibilidade. Caso sim, comente um pouco sobre isso.

4.4 Como você avalia as ações do IFPI/NAPNE no sentido de contribuir para permanência e conclusão exitosa nos cursos, dos estudantes com necessidades educacionais específicas? Comente.

4.5 Você lembra algum fato, situação que precisou do auxílio/intervenção do NAPNE para ajudá-lo na relação com o professor? Comente sobre.

4.6 Você trabalha ou já trabalhou na área do curso técnico fez no IFPI?

APÊNDICE F: ROTEIRO PARA O NAPNE – EQUIPE TÉCNICA

- 1) Tempo de implantação do NAPNE na instituição: _____
- 2) Portaria de nomeação do Coordenador do NAPNE: SIM () _____ NÃO ()
- 3) Sala própria/específica de funcionamento: SIM () NÃO ()
- 4) Sala está bem estruturada para atendimento ao seu público: SIM () NÃO ()
PARCIAL()
- 5) Equipamentos adaptados que o NAPNE possui: _____
- 6) Número de profissionais que atendem no NAPNE ou na instituição:

- 7) Profissionais que atendem (ou que estão ligados) no/ao NAPNE: _____
- 8) Principais atividades realizadas pelo NAPNE: _____
- 9) Número de discentes com NEE no campus: _____
- 10) Número de discentes com NEE atendidos no NAPNE: _____
- 11) Necessidades Educacionais Específicas que o NAPNE atende: _____
- 12) Necessidades Educacionais Específicas por quantidade: _____
- 13) Exemplos de acessibilidade no campus: _____
- 14) Atendimento a outros sujeitos no campus pelo NAPNE: SIM () _____ NÃO ()
- 15) Atividades desenvolvidas: _____
- 16) Desafios enfrentados pelo NAPNE no campus: _____

APÊNDICE G: ROTEIRO PARA O NAPNE – MONITORES

- 1) Como conseguiu ser monitor? (explicar questão da seleção)
- 2) Quando começou sua monitoria? E por quanto tempo durou? Recebia algo por esse serviço (tipo, bolsa)?
- 3) Fale como era seu trabalho de monitora no NAPNE (dias na semana, objetivo dele, o que fazia, quem atendia).
- 4) Como recebeu algum acompanhamento durante seu trabalho de monitora? Caso sim, explique como foi.
- 5) Você gostou da experiência de ser monitora de alunos com deficiência? Caso sim, explique porquê.
- 6) Você acha que a monitoria é importante para os alunos com deficiência? Comente sobre isso.
- 7) O que você acha que a instituição (IFPI campus Teresina Zona Sul) poderia fazer para contribuir mais na inclusão dos alunos com deficiência?

APÊNDICE H: ROTEIRO PARA O DOCUMENTÁRIO “Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI”

Partes	Descrição/conteúdo/sujeitos
Início Tempo:	Entrada sutil de imagens associando ao conteúdo do Documentário com fundo musical
	APRESENTAM
	Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI
Seção – produto	Vídeo breve explicando o Produto e objetivos Karina Cardoso de Sousa Mestranda PROFEPT IFPI Parnaíba
	Frase reflexiva sobre o conteúdo. <i>Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.</i> <i>Boaventura de Souza Santos</i>
	Vídeo breve explicando a escolha do produto Karina Cardoso de Sousa Mestranda PROFEPT IFPI Parnaíba
	Vídeo da professora Jalva Lília Dra. Jalva Lília Rabelo de Sousa Prof. ^a Dra. ProfEPT IFPI Parnaíba
	Frase reflexiva sobre o conteúdo. <i>Como aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.</i> <i>Judite Hertal Namastê</i>
Seção – conteúdo introdutório	Vídeo introdutório sobre o assunto Karina Cardoso de Sousa Mestranda PROFEPT IFPI Parnaíba
Seção – conteúdo Institutos Federais	Vídeo sobre os Institutos Federais Prof. Dr. Jeferson Carvalho Coordenador ProfEPT IFPI Parnaíba
	Apresentação breve dos cursos no IFPI
	Continuidade - Vídeo sobre os Institutos Federais Prof. Dr. Jeferson Carvalho Coordenador ProfEPT IFPI Parnaíba

	Vídeo do campus Teresina Zona Sul
Seção – conteúdo NAPNE	NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
	Vídeo breve de introdução do NAPNE Karina Cardoso de Sousa Mestranda ProfEPT
	Vídeo 01 sobre o NAPNE no IFPI campus Teresina Zona Sul – Maria da Luz Oliveira Coordenadora do NAPNE <i>campus</i> Teresina Zona Sul – 2021
	Vídeo 02 do NAPNE sobre o público-alvo Maria da Luz Oliveira Coordenadora do NAPNE <i>campus</i> Teresina Zona Sul – 2021
	INGRESSO Vídeo 1 - Mirra Camille - Egressa do curso Vestuário Vídeo 2 - Maria Thassiane - Aluna do curso Edificações Vídeo 3 - Rhávella Cristina - Egressa do curso Vestuário
	DIFICULDADES Vídeo 1 - Mirra Camille - Egressa do curso Vestuário Vídeo 2 - Maria Thassiane - Aluna do curso Edificações Vídeo 3 - Rhávella Cristina - Egressa do curso Vestuário
	APOIO do NAPNE Vídeo 1 - Mirra Camille - Egressa do curso Vestuário Vídeo 2 - Maria Thassiane - Aluna do curso Edificações Vídeo 3 - Rhávella Cristina - Egressa do curso Vestuário Vídeo 4 - Rita de Cássia de Souza - Mãe da egressa Rhávella
	Vídeo da Coordenadora do NAPNE sobre os desafios/dificuldades do trabalho do núcleo
	Vídeo falando sobre o Setor Pedagógico no campus <i>Wlândia Martins Ribeiro</i> <i>Pedagoga do IFPI campus Teresina Zona Sul</i>
	MEMÓRIAS Vídeo 1 – egressa Mirra Vídeo 2 – egressa Rhávella
	INCLUSÃO
	Vídeo sobre Inclusão - egressa Thassiane
	Vídeo sobre Inclusão – egressa Rhavella
	Vídeo de Karina sobre inclusão e acessibilidade
	Frase sobre Acessibilidade segundo a Lei Brasileira de Inclusão
	Continuidade de vídeo sobre inclusão
	Vídeo da Coordenação do NAPNE falando o que a instituição pode/deve fazer para incluir mais
	Vídeo do professor Carlos Renê sobre o que a instituição pode/deve fazer para incluir mais
	AÇÕES INCLUSIVAS
	Vídeo sobre evento “Semana da Inclusão Construtiva” – Docente Carlos Renê - Coordenador do evento “Semana da Inclusão Construtiva”

	Fala de Wlândia sobre seu período de coordenação Coordenadora do NAPNE IFPI <i>campus</i> Teresina Zona Sul em
	MONITORIAS
	Vídeo de ex-monitores do NAPNE Gustavo Henrique Rodrigues Egresso de Edificações Ex-monitor do NAPNE Evelin Maria Reis Aluna de Edificações Ex-monitora do NAPNE
	MENSAGEM
	Mensagem da Thassiane Mensagem da Rhavella
	Poesia sobre inclusão – autoria: Karina Cardoso Fundo musical suave Fundo – Mosaico dos participantes
Seção Final	
	Pesquisa: “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Zona Sul” Linha de Pesquisa: Memórias e Organização de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica Mestranda: Karina Cardoso de Sousa Orientadora: Prof. ^a . Dra. Jalva Lília Cabral de Sousa
	Roteiro/Edição/Produção Karina Cardoso de Sousa Gildean Alves dos Santos Intérprete de LIBRAS Nádia Fernanda M. de Araújo Voz Hellen Imagens: Pinterest, Canva, Site do IFPI, arquivo pessoal.
	Nome dos Participantes
	Logo do PROFEPT e do IFPI Parnaíba

APÊNDICE I: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – AÇÕES INCLUSIVAS: O NAPNE NO IFPI

Este é um Formulário de Avaliação do Produto Educacional em formato de Documentário intitulado “**Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI**” fruto da pesquisa “**O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI Campus Teresina Zona Sul**”, no Programa Stricto Sensu de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Piauí, campus Parnaíba.

Para responder este Formulário, assista ao Documentário que se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jdSWKbNbe7E>.

Pergunta 1: Quanto ao conteúdo do Produto Educacional, você considera:

- a) (☐) Conteúdo está coerente com o tema "Inclusão, NAPNE, Pessoa com Deficiência e Educação Profissional e Tecnológica”.
- b) (☐) Conteúdo NÃO está coerente com o tema "Inclusão, NAPNE, Pessoa com Deficiência e Educação Profissional e Tecnológica”.

Pergunta 2: Você considera adequado utilizar este Produto Educacional (em sala de aula, seminário, palestra ou outras ações educativas), como ferramenta para fomentar a discussão/reflexão em torno da Inclusão de Pessoas com Deficiência no contexto educacional?

- a) (☐) Sim b) (☐) Não

Pergunta 3: Caso você tenha respondido "NÃO", pode explicar o motivo e como podemos melhorar nesse sentido?

Pergunta 4: Você considera que esse Documentário traz informações sobre a memória do NAPNE no campus Teresina Zona Sul que possa ajudar a entender a historicidade do Núcleo na instituição?

- a) (☐) Sim b) (☐) Não

Pergunta 5: Caso você tenha respondido "NÃO", pode explicar o motivo e como podemos melhorar nesse sentido?

Pergunta 6: Você considera que esse Documentário pode contribuir para aumentar a visibilidade do NAPNE junto à comunidade externa?

- a) () Sim b) () Não

Pergunta 7: Caso você tenha respondido "NÃO", pode explicar o motivo e como podemos melhorar nesse sentido?

Pergunta 8: Como você avalia este Produto Educacional quanto à sua Acessibilidade.

- a) () Plenamente acessível
b) () Bom nível de acessibilidade
c) () Totalmente inacessível.

Pergunta 9: Ainda sobre Acessibilidade, você tem alguma sugestão para ampliar a acessibilidade do Produto Educacional?

Pergunta 10: O conteúdo do Documentário acrescentou algo a mais para a sua formação, enquanto cidadão e profissional ou estudante? Pode nos falar brevemente sobre isso?

Pergunta 11: Na sua opinião, qual é a principal contribuição do Documentário?

APÊNDICE J: PRODUTO EDUCACIONAL