



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

NATÉRCIA FREITAS RIBEIRO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS INSTITUTOS
FEDERAIS: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Parnaíba – PI
fevereiro, 2022

NATÉRCIA FREITAS RIBEIRO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS INSTITUTOS
FEDERAIS: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ**

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: Profa. Dra. Elenice Monte Alvarenga

Parnaíba – PI
fevereiro, 2022

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

Ribeiro, Natércia Freitas

R484a Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí / Natércia Freitas Ribeiro. – 2022.
119 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2022.

Orientadora : Profa. Dra. Elenice Monte Alvarenga.

1. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. NAPNE - IFPI. I. Título.

CDD - 371.9

Elaborado por Micheline Angélica Aragão Gouveia CRB 3/1244

NATÉRCIA FREITAS RIBEIRO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS INSTITUTOS
FEDERAIS: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Dissertação apresentada 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.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.(a) Dra. Elenice Monte Alvarenga
(presidente e orientador(a))


Prof.(a) Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa


Prof.(a) Dra. Francisca Raquel da Costa


Prof.(a) Dra. Emanoela Moreira Maciel (Suplente)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

NATÉRCIA FREITAS RIBEIRO

**GUIA ORIENTADOR PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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 15 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.(a) Dra. Elenice Monte Alvarenga
(presidente e orientador(a))



Prof.(a) Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa



Prof.(a) Dra. Francisca Raquel da Costa



Prof.(a) Dra. Emanoela Moreira Maciel (Suplente)

Dedico este trabalho às pessoas com deficiências ou transtorno do espectro autista que tive a oportunidade de conhecer. Aprendi muito com cada uma delas e sou muito grata por isso

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por se manifestar de tantas formas em minha vida e pela benção de ter chegado até aqui. Obrigada, meu Pai! Seja sempre feita a vossa vontade.

À minha grande família, avós e avôs (*in memorian*), pai, mãe, irmã, tios (as), primos (as), cunhados e concunhadas, afilhados, cachorros, gatos e papagaio, vocês são minha fortaleza e meu maior tesouro, meu coração se alegra todas as vezes que penso em cada um de vocês. Agradeço de forma específica ao meu Tio Chiquim, por todo o suporte não só nos dias em que estive em Parnaíba, mas desde que o conheci, antes mesmo de se tornar meu sogro.

À minha pequena família, constituída por meu esposo (Tiago Moura) e nosso cachorro (Malbec), vocês são a minha alegria diária, minha comprovação que a felicidade está na simplicidade do dia a dia. Além disso, agradeço ainda, ao meu esposo (meu artista favorito), por sua significativa contribuição com a materialização do produto educacional e animação, resultantes desta pesquisa.

Aos amigos de vida e do mestrado pelo apoio, parceria, disponibilidade e bom humor em momentos de tensão, vocês são pessoas incríveis às quais sou muita grata por ter conhecido e convivido.

À minha orientadora, professora Elenice Alvarenga, muito obrigada por sua excelência enquanto profissional e inspiração enquanto pessoa. Apresentou-me uma nova percepção sobre o processo de orientação, repleto de parceria, disponibilidade e compreensão. Foi adorável passar por esse processo, que não é fácil, junto com você.

Aos professores (as) do PROFEPT, pelos momentos de aprendizado e oportunidade de convivência. Contribuíram muito com o planejamento e desenvolvimento deste estudo, e com o meu processo formativo.

Aos coordenadores (as) do NAPNE, à Diretora de Políticas Pedagógicas e aos avaliadores técnicos, que gentilmente contribuíram com a pesquisa.

Ao *campus* Pedro II, por meio do Diretor-Geral, Prof. Raimundo Nonato, que é mais amigo do que chefe e faz do *campus* nossa segunda casa, agradeço pelo apoio e incentivo à formação dos servidores do *campus* Pedro II.

Às examinadoras da banca, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

Nada sobre nós, sem nós.
(William Rowland, 1986).

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito da educação básica, dispõe de diretrizes operacionais e objetivos bem definidos. O mesmo não acontece no âmbito do ensino superior e da educação profissional e tecnológica (EPT), apesar da legislação assegurar que esse atendimento seja ofertado a seu público em todas as modalidades e níveis de ensino, e ao longo de toda a vida do estudante. Diante disso, admite-se a relevância de se investigar o panorama do AEE, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente, desde a institucionalização do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), por ser considerado um marco no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva, no contexto dos Institutos Federais (IF). Nesse sentido, objetivou-se analisar como o AEE vem sendo realizado pelo NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e, a partir disso, desenvolver um produto educacional, que contribuísse com o ensino-aprendizagem de todos os estudantes, configurando-se como um instrumento de apoio às práticas de educação inclusiva na EPT. Para isso, descreveu-se como ocorre o atendimento realizado pelo NAPNE nos *campi* do IFPI. Em seguida, realizou-se uma pesquisa documental sobre produtos educacionais que se relacionem ao AEE e que tenham potencial para contribuir com a realização desse atendimento na EPT. Depois disso, desenvolveu-se um guia orientador sobre o AEE para o NAPNE no âmbito do IFPI. Dessa forma, o percurso metodológico foi organizado em três etapas denominadas de diagnóstico, pesquisa documental sobre produtos educacionais que abordem o AEE e elaboração do produto educacional, incluindo a sua concepção e avaliação, contendo também os aspectos éticos da pesquisa. Assim, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso do tipo qualitativo envolvendo estudo documental, aplicação de questionário e realização de entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores de NAPNE dos *campi* e a Diretoria de Políticas Pedagógicas, setor ao qual o NAPNE está vinculado na Reitoria. Dessa forma, foi possível identificar os principais pontos a serem discutidos acerca da atuação do NAPNE no IFPI, constatar a relevância e contribuições que os produtos educacionais sobre o AEE podem trazer para o ensino na EPT e demonstrar, por meio do produto educacional desenvolvido, as possibilidades que a instituição possui para realizar o AEE na perspectiva de uma educação inclusiva, considerando que toda a comunidade acadêmica deve ser envolvida e, entendendo que os ganhos de uma atuação visando à inclusão atingem toda a comunidade, devendo, portanto, ser vista e praticada para além de seu público.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Atendimento Educacional Especializado. NAPNE. PROFEPT.

ABSTRACT

The Specialized Educational Support (AEE) within primary education possesses operational guidelines and well-defined objectives. The same cannot be said about Higher Education and Professional and Technological Education (EPT), even though the legislation ensures this type of support for its target audience in all modalities and levels of education and along with the student's life. That being said, the relevance of investigating the context of AEE is admitted inside the Federal System of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPECT), specifically, since the institutionalization of the Support Center for People with Special Needs (NAPNE), for being considered a milestone regarding the Special and Inclusive Education, in the context of the Federal Institutes (IF). In that sense, this study aimed to analyze how NAPNE has carried out the AEE in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) and, based on that, develop an educational product that could contribute to the teaching and learning processes of all the students, characterizing itself as a support tool for the practices of inclusive education in EPT. For that purpose, the support provided by NAPNE was described in IFPI. Subsequently, documentary research about educational products related to AEE and which can contribute to the delivery of this support was carried out. After that, an advisory guidebook about the AEE for the NAPNE in IFPI was developed. The methodological process was organized in three stages: diagnosis, documentary research about educational products, which discuss the AEE, and the elaboration of an educational product, including its conception and evaluation, which also embodied the ethical aspects of the research. Therefore, the study is a qualitative case study involving documentary research, survey application, and interviews. The research subjects were the coordinators of NAPNE and the Board of Pedagogical Policies, the sector that links NAPNE to the Rectorate. Thus, it was possible to identify the main points to be discussed concerning the action of NAPNE in IFPI. We also confirm the relevance and contributions that the educational products about AEE may bring to the teaching in EPT. Finally, we demonstrate the possibility of realizing the AEE using an inclusive education perspective using the developed educational product. Thus, we concluded that all the academic community must be involved in inclusive education discussions because the gains of focusing on inclusion bring benefits to all the community, and it has to be seen and practiced beyond its target audience.

Keywords: Person with Disability. Specialized Educational Support. NAPNE. PROFEPT.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEI	Associação Nacional de Educadores Inclusivos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONSUP	Conselho Superior
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB	Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação
GPLANES	Gerenciamento do Planejamento Estratégico
IF	Institutos Federais
IF Sudeste MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras e Indígenas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PcD	Pessoas com Deficiências
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado

PNE	Pessoa com Necessidade Específica
POLAE	Política de Assistência Estudantil Política de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRAEI	Programas de Acolhimento ao Estudante Ingressante
PRODIN	Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas na Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TE	Terminalidade Específica
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TECNEP	Programa de Educação, Tecnologia, e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	<i>Atendimento Educacional Especializado (AEE): conceito e percepções</i>	18
2.2	<i>Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)</i>	25
2.3	<i>Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas</i>	30
3	METODOLOGIA	35
3.1	<i>Diagnóstico</i>	36
3.2	<i>Levantamento sobre produtos educacionais relacionados ao AEE</i>	37
3.3	<i>Produto educacional – Guia Orientador</i>	38
3.4	<i>Aspectos éticos</i>	40
4.0	ANÁLISE DE DADOS	41
4.1	<i>Atuação do NAPNE no IFPI</i>	41
4.1.1	<i>Análise de documentos institucionais</i>	41
4.1.2	<i>Análise do questionário aplicado aos coordenadores de NAPNE</i>	47
4.1.3	<i>Entrevista com Diretoria de Políticas Pedagógicas do IFPI</i>	57
4.2	<i>Produtos educacionais relacionados ao AEE</i>	66
5	PRODUTO EDUCACIONAL	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	100
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO ELETRÔNICO	113
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	114
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	115
	APÊNDICE E – STORYBOARD – ANIMAÇÃO	117

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa originou-se do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado em rede nacional, que visa tanto à produção de conhecimento quanto o desenvolvimento de produtos. Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido na perspectiva de melhorar os processos educativos e contribuir com a melhoria do ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Está vinculado à Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abordando especificamente a Educação para Pessoas com Deficiências¹(PcD).

À vista disso, sabe-se que a legislação brasileira tem se dedicado, ao longo dos anos, a criar medidas que assegurem o acesso à pessoa com deficiência (PcD) à rede regular de ensino em todas as modalidades de ensino e, em paralelo a isso, aponta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o meio que garantirá a permanência e o êxito desses estudantes, conforme pode ser observado na Constituição Federal (1988), na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, e nas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além disso, também há fundamentação legal sobre a matéria na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o AEE, na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e no Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 (suspensão), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida.

A reflexão inicial a motivar esta pesquisa foi elucidada por Ciavatta (2005) ao apontar que as leis em sua existência não garantem sua implementação, pois seus horizontes estão na sociedade, que aderem ou recusam, e, esclarece que “[...] a educação é incapaz de mudar uma sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.103).

¹Para referir-se ao grupo que compõe a modalidade de educação especial, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que considera como “público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, optou-se por utilizar a terminologia pessoa com deficiência (PcD), ou ainda público da educação especial.

Diante dessa resposta outra indagação surge no sentido de se compreender o que os sistemas de ensino têm feito para compreender os fundamentos dessa desigualdade e quais ações têm realizado nesse sentido. Assim, apresentam-se motivações para a realização de uma análise in loco no sentido de verificar como tem se dado o processo de inclusão educacional da PcD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) a partir do AEE que é realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

A Resolução nº 55/2021 do Conselho Superior (CONSUP) do IFPI, atualiza e consolida o regulamento do NAPNE na instituição e atribui como competências ao núcleo:

disseminar a cultura de inclusão no âmbito do IFPI; supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas²; participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas; avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta de inclusão; elaborar em conjunto com os docentes e coordenação pedagógica, programas de atendimento aos alunos com necessidades específicas e adequarem suas aulas, conforme o programa definido; participar do processo de ingresso de novos alunos no IFPI (IFPI, 2021b, Art.6)

Diante disso, percebem-se as expectativas da instituição em atribuir ao NAPNE a responsabilidade na promoção do processo de inclusão, ao mesmo tempo em que cria mecanismos para atender a obrigatoriedade legal. Dessa forma, surgem inquietações acerca do que tem sido feito ao longo desses anos de regulamentação do NAPNE no IFPI. Quais avanços e desafios serão apontados na perspectiva da efetivação da inclusão educacional no IFPI?

No âmbito dos Institutos Federais (IF) o NAPNE é o responsável por conduzir o processo de inserção da PcD na instituição, bem como assegurar seu acesso, participação, permanência, êxito e aprendizagem. Dessa forma, estudos que abordem a dinâmica de atuação do NAPNE na rede federal são relevantes, pois representam enriquecimento teórico sobre a questão e permitem uma ampla descrição acerca das estratégias de ação nos processos de

²Para referir-se aos estudantes atendidos no âmbito da RFEPCT, seguiu-se o exposto nas resoluções normativas do IFPI, que considera como público os estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) ou discentes com deficiência, quais sejam: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; discentes com transtornos do espectro autista, com altas habilidades ou superdotação e, ainda, os transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, assim, optou-se por utilizar a terminologia estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) ou discentes com deficiência.

inclusão nestas instituições. Além disso, estudos descritivos sobre a atuação dos NAPNE servem também para o norteamto de ações de aprimoramento do AEE no âmbito destas instituições.

Sabe-se que as ações desenvolvidas nos NAPNE constituem-se em estratégias promissoras no sentido de se realizar educação na perspectiva de educação inclusiva, é válido destacar a carência em relação ao conhecimento científico e às pesquisas acadêmicas envolvendo esse contexto. Assim, estudos sobre a atuação destes núcleos contribuem para a produção de conhecimento científico sobre o tema e também conferem visibilidade às ações do NAPNE e da própria instituição no escopo da educação inclusiva.

Nesta pesquisa, admite-se que as contribuições no sentido de aprimorar o AEE dentro da instituição deram-se por meio da elaboração de um guia orientador, que traz informações sobre ações que podem ser realizados com esses estudantes, a fim de assegurar que suas necessidades sejam atendidas e que tenham condições de permanecer, aprender, participar e obter êxito em seus cursos.

Nesse sentido, “a elaboração de guias insere-se no conjunto de diversas ações intersetoriais que têm como objetivo melhorar padrões e contribuir para a promoção de ações desejadas” (BRASIL, 2015a, p.07). Dessa forma, justifica-se a escolha desse instrumento por considerá-lo um meio adequado para aprimorar os padrões de atendimentos realizados no IFPI, por meio da mudança de percepção acerca do AEE.

Guias se constituem como instrumentos para apoiar e incentivar práticas no âmbito individual e coletivo, bem como para subsidiar políticas, programas e ações que visem a incentivar, apoiar, proteger e promover ações dentro da temática abordada (BRASIL, 2015a, p.09).

Admite-se que este guia se configurou como um instrumento de apoio e orientação às ações do AEE que podem ser realizadas pelo NAPNE. Considerando-se os múltiplos determinantes das práticas inclusivas, a complexidade e os desafios que envolvem a conformação dos sistemas escolares atuais, o guia contribui com o desenvolvimento de estratégias para a promoção e a realização da educação inclusiva no IFPI. Além de ser um instrumento, até então, não elaborado no âmbito da Instituição.

Ressalta-se a independência que os IF possuem para regulamentar seus núcleos, tendo em vista que a exigência do Ministério da Educação (MEC), desde 2012, é que os IF tenham um NAPNE constituído para atender às PcD na instituição. Portanto, pesquisas e instrumentos dessa natureza são importantes para contribuir e demonstrar a necessidade da instituição

possuir uma política transparente e linear que respalde e subsidie seus núcleos.

Essa distinção na implantação, estruturação e funcionamento entre os NAPNE, também foi apontada por Borges (2019), revelando que em uma mesma Instituição é possível que alguns Núcleos estejam bem estruturados ao tempo em que outros ainda estejam sendo implantados.

No âmbito social, já que “vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à maioria da humanidade” (MÉSZÁROS, 2005, p.73), defende-se que a sociedade precisa evoluir muito no sentido da aceitação e do respeito, nos espaços públicos e privados, para com as PcD. Principalmente se citarmos as barreiras atitudinais que ainda são muito presentes, assim como o modelo médico assistencialista de atendimento para esses indivíduos. O AEE é apresentado como um meio pelo qual a PcD pode ser incluída, e, apesar de ser uma escolha individual do estudante, é preciso que esse atendimento esteja disponível. Deve-se considerar que a realização desse atendimento em ambientes públicos e privados, além de atender a uma exigência legal, deve passar a ser uma exigência de toda a sociedade.

Além disso, em âmbito pessoal, tal motivação, também está ancorada na atuação da pesquisadora como coordenadora do NAPNE por quatro anos (2016 a 2019), mesmo não tendo a princípio formação nessa área (sendo Bacharelada em Nutrição), apenas por compreender a relevância desse núcleo para a instituição, para a sociedade, para as PcD e seus familiares. Foi um percurso de muito aprendizado, baseado em atitude proativa, parcerias e aprendizado com os próprios estudantes, embora, admite-se, que o embasamento teórico e científico dessa atuação ainda esteja em construção.

Diante do exposto, o objetivo geral do estudo foi analisar como o AEE vem sendo realizado pelo NAPNE no IFPI e, a partir disso, desenvolver um guia orientador para os profissionais que atuam no núcleo. Para isso, de forma específica, descreveu-se como ocorre o atendimento realizado pelo NAPNE nos *campi* do IFPI; em seguida, realizou-se uma pesquisa documental sobre produtos educacionais que se relacionem ao AEE e, por fim, desenvolveu-se um guia orientador sobre o AEE para o NAPNE no âmbito do IFPI.

Assim, a dissertação está organizada em seções conforme segue: a primeira seção versa sobre o referencial teórico, que embasa e norteia o leitor sobre as questões que serão discutidas no estudo, por meio da interlocução com autores, documentos e legislações; na segunda seção foi apresentado o percurso metodológico, que foi definido a partir dos objetivos específicos da pesquisa, estando, portanto, organizado em etapas, a saber: etapa diagnóstica, etapa de levantamento de produtos educacionais que abordem o AEE e etapa de

desenvolvimento do produto educacional, sendo a seção fechada com os aspectos éticos do estudo; na terceira seção, analisaram-se os dados da pesquisa a partir de dois blocos temáticos, o primeiro que descreveu a atuação do NAPNE no IFPI e, o segundo que analisou as contribuições de produtos educacionais acerca do AEE à EPT; na quarta seção, apresentou-se o produto educacional – Guia Orientador para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica, expondo aspectos relativos à sua elaboração, finalidade, aplicabilidade e avaliação.

Diante do exposto, a pesquisa surgiu da necessidade de contribuir com as práticas de ensino, a partir da perspectiva da inclusão educacional, no âmbito da EPT. Para isso, buscou conhecer a realidade da instituição objeto da investigação, por meio de relatos e análises, a fim de propor algo que revigorasse as possibilidades e atenuasse as limitações de atuação do NAPNE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta uma visão geral sobre questões relevantes para a compreensão do AEE desde a sua implantação até as percepções que prevaleceram quanto à sua oferta e forma de execução. A partir desse entendimento, buscou-se situar esse atendimento no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), ocasião em que se chegou ao NAPNE, núcleo consultivo e de assessoramento destinado a promover a inclusão no âmbito da RFEPT, desde o seu surgimento até os dias atuais e, objeto de investigação nesse estudo.

2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE): conceito e percepções.

O conceito e percepções acerca do AEE, apresentados neste tópico, serão contextualizados a partir das bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público e privado quanto à oferta de oportunidades educacionais para PcD, com ênfase naquelas que fazem referência ao AEE.

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegura a educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família e, dentre os deveres do Estado garante o AEE à PcD, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016). Percebe-se a partir da constituição que o direito social a educação deve ser assegurado pelo estado e família, cabendo ao estado, no caso da PcD, garantir condições para que este

usufrua do seu direito social a educação na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 13.632/2018) entende por educação especial

a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e que inicia-se na educação infantil e estende-se ao longo da vida (BRASIL, 2018a, p.39).

Esclarece que o apoio especializado, na escola regular, deve atender às peculiaridades da clientela e que o atendimento educacional será feito em classes específicas, sempre que não for possível a sua integração na classe comum do ensino regular. No entanto, determina que os sistemas de ensino devam disponibilizar “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores, do ensino regular, capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns” (BRASIL, 2018a, p.39).

No início do século XXI, houve uma mudança de paradigma na Educação Especial, passando da visão integrativa, dada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, para a visão inclusiva, proposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Na visão integrativa prevalecia a tentativa de adaptar essas pessoas ao sistema educacional, considerando-se que a deficiência era responsável por sua baixa inserção escolar e desenvolvimento acadêmico. Essa visão foi caracterizada como segregadora (AINSCOW, 2009), cujo embasamento consiste no fato de que pessoas “diferentes” se beneficiam de ambientes específicos e separados dos demais, beneficiando também o desenvolvimento destes, tendo em vista a dificuldade da escola de assegurar a aprendizagem de todos, e entende que, por exemplo, classes especiais ou escolas especiais, seriam mais adequadas para esses estudantes.

Em seu artigo “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil” Mendes (2006, p. 390), pontua que “desde o início do movimento pela integração escolar evitou-se a colocação de todo e qualquer estudante na classe comum da escola regular”. Todos os modelos propostos para a integração escolar contavam com a manutenção dos serviços especiais já existentes, admitindo a necessidade de manter o contínuo de serviços com diferentes níveis de integração, em que se percebe a necessidade de preparo desse estudante para torna-se apto a assumir papéis na sociedade. Além disso, a mudança para um nível mais integrador dependia unicamente do progresso do estudante, que raramente acontecia.

Já a perspectiva inclusiva, disseminada no Brasil a partir da adesão do país à Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990, e reafirmada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), visa promover um atendimento segundo as demandas de suas respectivas necessidades de acesso, participação e permanência na escola, além de inserção social, desenvolvimento pessoal e conquista da cidadania.

Rodrigues (2019) aponta a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), como um dos pilares legislativos na educação especial voltada à perspectiva de inclusão escolar no país, fundamentado no Parecer CNE/CEB 17/2001.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

É possível perceber que ambas as iniciativas, de integração e inclusão, tiveram suas origens no movimento que buscava a fusão dos sistemas regular e especial de ensino. O que mudou na perspectiva inclusiva foi a defesa da ideia de que, além do atendimento diretamente à PcD, também se faziam necessárias mudanças na escola para que esta se tornasse acessível diante das distintas necessidades. A escola não pode acentuar desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política (MENDES, 2006).

Nesse sentido, Bueno (2016) destaca que a crítica mais comum sobre a “integração escolar”, consiste na centralização do atendimento na correção das características do estudante, sem considerar as adequações necessárias tanto nas políticas quanto na organização escolar e nos processos pedagógicos, que ganharam destaque na política de inclusão.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, devendo superar os modelos de integração em escolas e classes especiais, por meio de mudança estrutural e cultural para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008b).

A política supracitada define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos, serviços e o AEE, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular (BRASIL, 2008b).

Concernente ao exposto, Baptista (2011) analisou o contexto que precedeu o texto final da Política de Inclusão de 2008, e apontou duas perspectivas: uma que entendia a atuação do profissional de AEE focada no atendimento ao estudante com deficiência; e outra que defendia uma atuação mais ampla, que abarcasse assessoria e formação aos colegas, participação como segundo docente em sala de aula, acompanhamento à família e a equipe externa à escola que atendessem o estudante.

Dessa forma, é importante considerar a ambiguidade no conceito de inclusão escolar, já que está permeado por contextos históricos que lhe atribuem significados, além disso, percebe-se que o posto em Lei, não se traduz em ações políticas, revelando falhas do poder público no cumprimento de sua função. No entanto, isso não impede que cada comunidade assuma sua parte e se torne sujeito dessa história, redefinindo e criando sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual irá efetivar-se (MENDES, 2006).

Atualmente o AEE tem se constituído como principal serviço da Educação Especial redefinindo o próprio campo, bem como, suas práticas educacionais. A expansão desse serviço foi impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público da educação especial, compreendem um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser ofertados de forma complementar à formação dos estudantes, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. E, pode ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial conveniada com o Poder Executivo competente. Além disso, admite-se a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Essa característica da legislação representa um confronto entre a forma como o AEE pode ser ofertado e os objetivos que o atendimento deve alcançar. Rapoli *et al* (2010),

defende a importância de o AEE ser realizado na mesma escola em que o estudante cursa o ensino regular e, justifica que somente assim suas necessidades educacionais específicas podem ser atendidas, a partir da discussão escolar com todos que atuam no ensino regular e no AEE, com o intuito de aproximar esses estudantes dos ambientes de formação comum a todos. Além de que, pouparia os pais de recorrer a atendimentos exteriores à escola e proporcionar-lhes-ia vivenciar, de fato, uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos.

Assim, são quatro os objetivos que normatizam as ações a serem efetivadas no atendimento especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, Art.3º)

Considerando os objetivos elencados acima, reitera-se a contradição constatada na legislação ao permitir que o AEE e o ensino regular sejam realizados em instituições distintas. Referente ao AEE cabe salientar que sua oferta deve constar em projeto pedagógico das escolas regulares ou dos centros de AEE, prevendo em sua organização aspectos como:

[...] sala de recursos multifuncionais, matrículas no AEE de estudantes matriculados no ensino regular, cronograma de atendimento, plano de AEE, professor para o exercício da docência no AEE, outros profissionais de apoio e, redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, Art.10º).

Ainda segundo a Resolução Nº 04 de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, para atuar no AEE o professor deve ter formação inicial para docência e específica para a Educação Especial, tendo como atribuições:

[...] identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na

sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art.13º).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também reforça que o AEE deve ser institucionalizado no projeto pedagógico, assim como os demais serviços e adaptações necessárias para garantir o pleno acesso ao currículo por meio de um plano de AEE, incluindo a organização de recursos, serviços e uso de tecnologia assistiva, além da formação inicial e continuada de professores para o AEE (BRASIL, 2015b).

Portanto, percebe-se que embora a própria diretriz operacional afirme que o AEE deva ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, pode-se observar que sua oferta e sua organização, prevista na diretriz, na resolução e na LBI, estão muito além da sala de recursos multifuncionais.

A respeito disso, Barreto (2010), Casagrande (2011), Matos e Mendes (2014), Neves, Rahme e Ferreira (2019) ao analisarem os documentos oficiais perceberam que estes são contraditórios, sobre o AEE, o que leva tanto a escola regular, quanto a especial, encontrar dificuldades para praticar e compreender o AEE como uma ferramenta para educação inclusiva. Tal incongruência leva alguns professores a associarem o AEE, apenas ao atendimento da sala de recursos, gerando falhas na sua organização causada pelo desconhecimento das funções, responsabilidades, da legislação e até a utilizarem incorretamente os termos para se referir aos estudantes público da Educação Especial.

Dessa forma, Viana e Teixeira (2019) verificaram que a questão da inclusão de estudantes com deficiência e a utilização das salas de AEE ainda é um grande desafio para o sistema educacional como um todo. Com as novas políticas públicas inclusivas, as salas de Recursos Multifuncionais e o AEE vêm ao encontro de promover a acessibilidade nas escolas regulares, eliminando a discriminação e a segregação. E, alertam que

para uma sala ser considerada inclusiva, deve haver um comprometimento do profissional que atua nesse espaço, buscando conhecer as necessidades destes alunos e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e no

desenvolvimento de suas habilidades (VIANA; TEIXEIRA, 2019, p.78).

Conforme apontam Sassaki (1997), Carvalho (2008), Mantoan (2015), para se construir uma sociedade inclusiva é preciso ir além da aceitação das diferenças e celebração da diversidade. Para eles, as escolas precisam de um modelo educacional que supere o sistema tradicional de ensino, por meio de uma reestruturação pedagógica que preveja adaptação de currículos, formação de professores, gestores e comunidade.

No entanto, Bueno (2016) reflete sobre o AEE no intuito de indagar se as políticas em ação superaram a “integração escolar” ou reiteraram a centralidade das ações sobre as deficiências, focada na adaptação do estudante e não na adequação da escola. Para este autor fica evidente que a educação especial, concebida como AEE por meio da sala de recursos multifuncionais, reitera a perspectiva educativa da correção da deficiência a fim de permitir a sua incorporação com qualidade na escola regular e, isso se agrava mais por esse atendimento poder ser oferecido em outra instituição e no contraturno.

Nesse contexto, Dias (2010), Delevati (2012), Neves, Rahme e Ferreira (2019) sugerem que o AEE para atender às necessidades educacionais específicas e viabilizar a educação na perspectiva da inclusão na escola regular, deve se constituir de diferentes formas. Essa conformação deve considerar a colaboração e o saber que advém do sujeito, os contextos locais de onde será realizado e a reinterpretação da política em curso, a fim de garantir princípios democráticos sociais e inibir atitudes segregativas.

Tais atitudes segregativas vieram à tona com o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 (suspensão), que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, por retomar a ideia de fortalecer e ampliar a oferta de classes e escolas especializadas, partindo de um entendimento já superado de que cabe à família o direito de escolha, acerca do que julgam ser a melhor forma de escolarização dos estudantes com deficiências.

Nesta conjuntura, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, não se trata apenas de uma modalidade complementar ou suplementar de ensino transversal ao ensino regular, por meio da oferta do AEE, mas também volta a ser uma modalidade substitutiva de ensino institucionalizado e de classes especiais, representando, de acordo com Machado (2021), um retrocesso para a inclusão educacional e a garantia do direito de todos ao ensino comum em um mesmo ambiente educacional.

Na história da educação especial, Mendes (2006, p. 400) pontua que “[...] em todos os tempos, sempre houve adeptos das propostas integracionistas. Entretanto, elas emergem

justamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica”. Além disso, esclarece que, politicamente, tornam-se necessárias definições mais precisas no que diz respeito à inclusão educacional, para que não se repita o modelo de “integração escolar”, disfarçado como um novo “paradigma” redentor, que irá “revolucionar” nosso discurso e nossas escolas (MENDES, 2006).

2.2 Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC)

A educação profissional voltada para as pessoas com necessidades educacionais específicas, passou a ser discutida com mais ênfase na rede federal no ano de 1999, a partir de uma solicitação do MEC acerca das escolas que ofertavam e desenvolviam educação profissional para PcD. Em resposta à solicitação foram identificados 153 estudantes matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos CEFET que, na época, representaram 30% das escolas da rede (BRASIL, 2000).

Diante do diagnóstico revelado, no ano 2000, nasce a primeira proposta de educação profissional e tecnológica inclusiva na RFEPC, por meio do Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias do MEC: Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

O programa TECNEP foi estruturado inicialmente em quatro momentos: 1) mobilização e sensibilização; 2) Consolidação dos Grupos Gestores, dos NAPNE e a estratégia de implantação da Ação TECNEP; 3) Formação de Recursos Humanos; 4) Utilização e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

Uma década após, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, antiga SEMTEC, emitiu a Portaria N° 29, de 25 de fevereiro de 2010, visando disciplinar a Ação TECNEP. Logo o programa passou por uma reformulação e foi denominado “Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Ação TECNEP”, objetivando a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnólogos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da RFEPC (BRASIL, 2010).

Em 2011, a SEESP é extinta e as ações TECNEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC. “A partir

disso tudo ficou solto e houve uma cobrança intensa por parte dos NAPNE, que ficaram sem referência no órgão central” (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p.194).

Assim, as ações inclusivas a serem realizadas pelos NAPNE, sem um órgão central para acompanhar de forma colaborativa e realizar um efetivo monitoramento, ficaram susceptíveis à pulverização e desarticulação, concedendo espaço para disparidades no trabalho realizado entre as instituições, fazendo com que algumas se sobressaíssem em detrimento de outras, até mesmo no que se refere à destinação de recursos e à elaboração de diretrizes regulamentadoras em cada Instituto (MACHADO, 2021).

Rodrigues (2019) pontuou que o Programa TECNEP buscou ofertar o AEE aos estudantes com deficiências matriculados na RFEPCT por meio do NAPNE, revelando que esses núcleos eram destinados às práticas do AEE, com a realização de intervenções pedagógicas que promovessem a inclusão escolar desses estudantes na RFEPCT. No entanto, com o passar dos anos, algumas dificuldades emergiram como a incompletude da formação inicial e continuada, presentes nos relatos de gestores e profissionais que atuavam em “escolas inclusivas” na EPT, revelando também a diversidade do público a ser atendido, bem como a falta de conhecimento científico e formal, quanto às bases que deveriam orientar a inclusão escolar na EPT.

Nesse sentido, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), defendem a necessidade de implementação de uma normativa específica para a RFEPCT, por parte da atual Secretaria de Modalidades Especializadas na Educação (SEMESP) que substituiu a SECADI/MEC, após publicação do Decreto no 9.465, de 2 de janeiro de 2019. No entanto, é possível constatar, a partir das competências da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência – SEMESP, o entendimento da escolarização e oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, aos estudantes público da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades; além disso, favorece o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, não enfatizando, portanto, a formação desses estudantes na escola comum, demonstrando que não há perspectivas quanto à elaboração de uma normativa que regule a realização do AEE na EPT.

Em 2008, dentro da RFEPCT vinculada ao MEC, foram criados os IF que são equiparados às universidades no que se refere à regulação, avaliação e supervisão institucional e, diferentemente destas, ofertam cursos nos variados níveis de escolaridade com o objetivo de “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e

investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008a).

Analizando o sentido histórico da formação profissional no Brasil, Maria Ciavatta, o descreveu como “uma disputa política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p.88). A autora aponta “a importância de se buscar os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêuticas” (CIAVATTA, 2005, p.94), pois considera que ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana que tenha trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo, na perspectiva de Gramsci, surge da escola humanística, que tinha como objetivo a formação integral do ser humano com capacidade para pensar e dirigir-se na vida. Essa concepção se alinha com a análise de Karl Marx sobre o significado do trabalho, como algo orgânico ao homem e que o diferencia dos outros animais por dar-lhe a capacidade de transformar a natureza e a si próprios, no processo de humanização.

Nesse sentido, Saviani (2007) afirma que trabalho e educação são atividades especificamente humanas e que em um dado momento na história houve a separação e o reestabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação. O autor aponta o desenvolvimento da sociedade de classes como a consumação dessa separação, entre escola e produção, trabalho manual e intelectual.

A educação profissional representa uma possibilidade para que trabalho e educação reconstituam vínculos, Manica (2017), observou que essa modalidade de ensino foi apontada como a mais procurada pela PcD como instrumento e passaporte para o mercado de trabalho. Mesmo aqueles que não possuem escolaridade conseguem participar de cursos básicos que lhes conferem a habilidade e a competência para o desempenho de uma função.

O Relatório da Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI) Brasil (2021) também indicou que a grande maioria dos estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas estão em cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes), seguidos pelos cursos superiores, identificando-se também estudantes em cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, Machado (2021) considerou que a partir do programa TECNEP, revelou-se uma oportunidade de acesso para as PcD à EPT na RFEPCT, por meio de um novo formato de educação mediada pelo NAPNE, possibilitando uma quebra histórica de exclusão social desse grupo de pessoas e contribuindo para que a Rede Federal se tornasse mais

humanizada.

Na atualidade, a pedagogia das competências centradas no indivíduo é tida como o caminho para o indivíduo adquirir ascensão social e empregabilidade, recaindo sobre ele a responsabilidade sobre o seu insucesso que justifica as desigualdades sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nessa concepção o trabalho é visto como meio de garantir a subsistência e a sobrevivência, sendo a formação profissional voltada ao mercado de trabalho e não ao mundo do trabalho, que consiste na formação para atender às necessidades e à liberdade, tendo em vista um trabalho emancipador. Isso implica que um processo educativo emancipatório será aquele que possibilite aos estudantes compreenderem a dimensão ontocriativa do trabalho.

Desse modo, Ciavatta (2014) destaca que essa formação se relaciona com a superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira e, representa a defesa da democracia e da escola pública. A autora considera que essa forma de ensino é possível e necessária para aqueles que precisam obter uma profissão antes do término da educação básica, e, pode ressaltar contradições e potencializar mudanças.

Essa nova concepção de educação universalizada para toda a população busca contribuir para um futuro em que todos possam usufruir de um padrão digno de vida e de conhecimento, principalmente para aqueles que ainda lutam para ter acesso aos sistemas de ensino como a PcD.

No âmbito das instituições federais de educação superior, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 prevê os núcleos de acessibilidade que “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, Art.5º, § 5º).

No âmbito da Educação Básica, o AEE deve ser institucionalizado no projeto pedagógico da escola, prevendo em sua organização: sala de recursos multifuncionais; matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra; cronograma de atendimento; plano de AEE; professores para o exercício da docência no AEE; outros profissionais de apoio; redes de apoio que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Já no âmbito da RFEPC, não há decreto ou regulamento específico que oriente como o AEE deve ser ofertado. Dessa forma, por meio do Ofício Circular nº. 1219/2012, o MEC informou aos Dirigentes que “todas as instituições da rede federal e seus *campi* devem ter um NAPNE constituído em condições de atender às pessoas com necessidades específicas” (MEC, 2012) e acrescenta que além do atendimento às pessoas com necessidades específicas (PNE), no que diz respeito ao ingresso e permanência na instituição e saída com sucesso para

o mundo do trabalho, o NAPNE é responsável por:

elaborar o regimento interno do núcleo; planejar extensão voltada para pessoas com deficiência, promover a inclusão, envolvendo alunos, servidores e a família; apoiar pesquisas nas instituições voltadas ao desenvolvimento de Tecnologia Assistiva; providenciar adaptação curricular necessária conforme as necessidades dos alunos com deficiência; coordenar a elaboração do material didático; promover ações contínuas para o aprimoramento das atividades desenvolvidas na instituição, para a pessoa com deficiência; assegurar o registro no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) das matrículas de alunos com necessidades específicas; participar de editais e chamadas públicas para a promoção de ações para pessoas com deficiência (MEC, 2012, p.04)

O processo de implementação desses espaços e a verba para a manutenção e aquisição de materiais ocorrem de forma diferenciada, cabendo a cada instituição “a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas” (BRASIL, 2013).

Para Nascimento *et al* (2011), “a Rede Federal de EPT nasceu com um viés inclusivo”, porque, segundo ele, em 1909, “quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, elas tinham o objetivo de abrigar as pessoas que ficaram sem ter o que fazer logo após a sua alforria” (NASCIMENTO *et al*, 2011, p.6). Essa afirmação, para Mendes (2017), parece conter um viés assistencialista, segundo o qual qualquer serviço que “acolha” seria suficiente para promover a “inclusão”.

Nesse ponto é possível fazer um paralelo entre a compreensão, segundo Ramos (2014), de integração da Educação Profissional Técnica de nível médio e a oferta do AEE na rede regular de ensino, onde ambas devem superar o entendimento de simultaneidade e independência entre os percursos formativos, nos quais os currículos não dialogam no sentido da consolidação de uma formação sob os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como uma unidade, considerando-os indissociáveis da formação humana integral.

Essa compreensão acerca do processo formativo foi considerada por Rodrigues (2019) como um diferencial para o processo de inclusão escolar na EPT, por oportunizar a esses estudantes uma educação crítico-social, voltada à construção de um cidadão atuante no trabalho e no mundo, diferentemente da formação mecanicista ofertada a esse público no passado na EPT. Dessa forma, a formação omnilateral também estaria sendo ofertada para essa minoria que historicamente teve acesso a uma educação limitadora e excludente.

Diante do exposto, constata-se a importância e responsabilidade atribuída aos NAPNE quanto ao processo de inclusão escolar nas instituições que compõem a RFEPCT, ou ainda, na

incumbência de tornar estas instituições de EPT, escolas inclusivas. Assim, de forma mais aprofundada, o tópico seguinte abordará aspectos relativos à implantação e caracterização desse Núcleo.

2.3 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE): implantação e caracterização.

Os núcleos presentes atualmente na RFEPCT, instituídos inicialmente pelo Programa TECNEP, apresentam distinções na implantação, gestão e funcionamento. Borges (2019) verificou que em alguns *campi* o NAPNE já se encontra regulamentado desde o surgimento do TECNEP, já outros ainda não têm esses núcleos implantados. Por meio do estudo das Resoluções que regulamentam os NAPNE, percebeu-se que há variações nas perspectivas de inclusão adotadas pelos *campi*. “Isso pode ocorrer possivelmente devido à demanda desse público, à heterogeneidade dos indivíduos, de suas necessidades educacionais específicas, da própria gestão local, dentre outros” (BORGES, 2019, p. 47).

Outro ponto acerca do NAPNE que deve ser ressaltado diz respeito à sua constituição, tendo em vista que são instituídos por portaria emitida pelo Reitor ou Diretor-geral da instituição, com designação de um coordenador e uma equipe formada por adesão dos servidores, cuja função gira em torno de subsidiar a Coordenação no planejamento e execução de suas ações. Não se configurando como um setor, a princípio, com participação exclusiva de profissionais especialistas em educação especial. Sendo, inclusive, motivo de um amplo debate a contratação desse profissional, conforme pode ser observado no Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional e Tecnológica, realizado nos dias 21 e 22 de setembro de 2021, bem como no Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade da RFEPCT, realizado nos dias 23 e 24 de setembro de 2021, ambos no formato *online*. Nessa oportunidade, foi discutida a inclusão na RFEPCT, o papel do NAPNE, o trabalho do professor de Educação Especial na RFEPCT, estratégias e metodologias diferenciadas para o desenvolvimento na RFEPCT, procedimentos básicos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) na RFEPCT, formação docente permanente para o professor da sala comum, trabalho colaborativo da equipe multiprofissional na RFEPCT e Institucionalização dos NAPNE, demonstrando os temas mais emergentes sobre o processo de inclusão no âmbito da Rede.

Para Nogueira *et al* (2022) o PEI é considerado uma proposta de organização curricular que busca nortear as ações do professor e desenvolver os potenciais não

consolidados do estudantes, “visando as possibilidades, estabelecendo atividades variadas, enfatizando o respeito às diferenças e às inteligências múltiplas”(GLAT, VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

A elaboração do PEI é individual, realizada especificamente para o estudante, buscando não generalizar características. No entanto, é um plano que deve está em harmonia com o currículo da unidade escolar oferecido a todos, promovendo acesso a este currículo, por meio das adaptações necessárias, da acessibilidade aos espaços, da comunicação entre todos, dentre outros recursos e ações que sejam necessárias à adequada vivência pedagógica do estudante, ou seja, possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas que proporcionam ao estudante a participação ativa junto com os demais estudantes na sala de aula comum (NOGUEIRA *et al*, 2022; PEREIRA; PEREIRA, 2022).

Pereira e Pereira (2022) estruturaram a elaboração do PEI em quatro metas: a primeira meta consiste em avaliar e conhecer o estudante; a segunda baseia-se em estabelecer metas, a curto, médio e longo prazo; a terceira trata da elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano, e a quarta e última refere-se aos procedimentos para a avaliação, podendo incluir a observação do professor, da família, registros, dentre outros.

Dessa forma, percebe-se que sua utilização permite muitas possibilidades de ações, demonstrando ser um recurso educacional importante para o público da educação especial, principalmente quando o plano é pensado e executado de forma colaborativa.

No âmbito da RFEPCT, a utilização do PEI está sendo amplamente discutida, conforme exposto anteriormente, sendo pauta em encontros e fóruns realizados na esfera da RFEPCT, advindo daí uma recomendação quanto a importância de sua regulamentação nas instituições, que devem contar com a participação do professor ou profissional especialista em educação especial ou em AEE, para integrar a equipe multidisciplinar que deve ser envolvida em sua elaboração, além dos pais, do próprio estudante e, se for o caso, demais profissionais externos que acompanham o estudante. Nesse contexto, percebe-se que sua utilização pode beneficiar a inclusão dos discentes com deficiência, no entanto, trata-se de um plano que precisa ser institucionalizado e regulamentado na instituição.

Nesse ponto, alguns IF estão mais adiantados, a exemplo do IFRS *campus* Sertão, que implementou políticas de ações afirmativas que incluem diretrizes, ações e serviços de AEE aos estudantes com especificidades. Além disso, dispõem de Instrução Normativa (n.º 12/2018) que regulamenta os fluxos e os procedimentos de identificação, acompanhamento e realização PEI para os estudantes com NEE. Na Instrução Normativa, o PEI trata-se de “uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser instruída de forma colaborativa pelos

profissionais da instituição de ensino, pais ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante” (IFRS, 2018, p.01). Sendo, portanto, um instrumento de trabalho, planejamento e acompanhamento do AEE, no IFRS *campus* Sertão (CASTAMAN; MARQUES, 2020).

A operacionalização das ações do NAPNE, segundo Lobão (2019, p. 49), está vinculada “à necessidade de ampliar a compreensão de diversidade, [...] bem como de romper com o preconceito, as barreiras físicas e didáticas rumo à garantia de trajetórias educacionais inclusivas”. Ressalta-se um entendimento mais amplo desse atendimento, uma vez que não faz referência a deficiências ou limitações específicas, e sim a questões de ordem pedagógica, as potencialidades e possibilidades de diferentes formas de aprendizado.

Diante disso, também surgem variações de entendimentos quanto ao público a ser atendido pelo setor, não havendo um consenso no âmbito da RFEPCT, conforme foi apresentado por Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), ao revelarem que, por um lado, há núcleos que seguem o exposto no Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011 (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação) e, por outro, há aqueles que atendem um público mais amplo.

Dessa forma, o NAPNE apresenta particularidades em relação ao AEE que pode ser realizado dentro da RFEPCT, tendo em vista que os estudantes da EPT devem estar preparados para ingressar na graduação ou conseguir um emprego no mercado de trabalho. Essa especificidade também está associada ao perfil dos estudantes que ingressam na instituição que abrange estudantes adolescentes no ensino técnico integrado ao médio, até idosos em turmas de graduação ou Educação de Jovens e Adultos.

Além dessa diversidade de perfil, deve-se considerar, que os estudantes com deficiência que ingressam na instituição podem já conhecer ou não os conteúdos trabalhados no AEE, no âmbito da sala de recursos multifuncionais como ensino de braille, formação para uso de tecnologia assistiva, orientação e mobilidade, ensino da Língua brasileira de sinais (Libras), dentre outros. Isso identificará o auxílio do qual o estudante necessitará.

No entanto, ressalta-se que esses estudantes passam por processos seletivos para ingressar na instituição, mesmo quando concorrem dentro da reserva de vagas (cotas) para PcD, o que assegura à instituição que, ainda que esse estudante não conheça os conteúdos de AEE trabalhados na sala de recursos multifuncionais, apresenta requisitos mínimos de conhecimento para frequentar a escola e, ao longo de sua trajetória escolar, desenvolveu algum tipo de método de estudo e aprendizagem que o tornou capaz de acompanhar a classe comum no ensino regular.

A necessidade da contratação de professores especialistas em educação especial para

atuar na RFEPCT, é defendida por Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), tendo em vista que, ao realizarem um levantamento sobre os Institutos que contam com esses profissionais em seus quadros de pessoal, identificaram o Instituto Federal Baiano, Instituto Federal do Amapá, Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal de Farroupilha e o Instituto Federal do Paraná, nos quais todos foram contratados com o cargo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Além disso, também destacaram a importância da rede de apoio constituída pelos demais profissionais que integram o NAPNE, no que diz respeito à construção de uma cultura colaborativa sob a perspectiva da inclusão escolar, demonstrada como algo favorável ao fortalecimento e ampliação dos suportes ofertados pelo Núcleo, a tomada de decisões e a elaboração de estratégias juntos aos docentes da classe comum.

Nesse sentido, admite-se que as ações desenvolvidas pelo NAPNE podem ser caracterizadas como parte do AEE, o que não significa dizer que o núcleo terá condições para esgotar tudo que pode ser feito no que diz respeito a esse atendimento, já que a maioria das Instituições que compõem a RFEPCT não dispõe em seu quadro de pessoal de professores especialista para realização desse atendimento.

Diante disso, o campo empírico revelou desencontros entre os documentos regulamentadores e a prática dos NAPNE, evidenciando a carência de apoio financeiro e administrativo, e a necessidade de sua institucionalização, a fim de ampliar a autonomia e o poder de decisão dos profissionais que os integram, considerando a extensa lista de atribuições indicada em seus regulamentos (MACHADO, 2021). Tais inconsistências, quanto ao que está posto nos documentos e a prática dos núcleos, também foi revelada por Silva (2017), que verificou que apesar dos documentos definirem o núcleo como setor propositivo, consultivo e deliberativo, na prática, várias atribuições de cunho executivo foram verificadas.

Quanto à análise dos regulamentos desses Núcleos, Lisboa (2017) encontrou algumas inconsistências, como a padronização desse documento em vários IF, a ausência de definições quanto à realização do AEE nessas instituições, já que a maioria dos núcleos se constituía como órgão de consulta e assessoramento, e dificuldade quanto ao repasse financeiro, por depender e estar vinculado a outros setores, como ensino, pesquisa ou extensão.

Observou-se, ainda, nos regulamentos dos NAPNE um grande volume de atribuições lançadas ao setor, podendo indicar omissão de comprometimento das instâncias superiores, resultando em dificuldades quanto à falta de infraestrutura, dificuldade na oferta do AEE, bem como inconsistências dentro da RFEPCT quanto à identidade e finalidades do NAPNE (SILVA, 2017).

Com base nos objetivos dos núcleos, é possível perceber que cabe a eles a promoção do AEE, buscando “as adaptações necessárias para que o estudante com deficiência consiga obter acesso e acompanhar as atividades escolares, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino” (SANTOS, 2011, p.66). O que para Mendes (2017) gera uma distinção de funcionamento nos *campi*, tendo em vista à estrutura, a história, a realidade social e processual de cada *campus*, fazendo com que mesmo a Educação Especial, nessa realidade, pareça constituir-se ainda como algo novo.

Diante disso, a ANEI Brasil realizou, entre os meses de setembro de 2020 e fevereiro de 2021, um mapeamento sobre o trabalho desenvolvido pelos núcleos voltados para a Inclusão Escolar da RFEPCT, cujo objetivo foi traçar as diferenças nas ações e diversidades de configurações desses núcleos, a fim de subsidiar a implantação do AEE nos *campi* da RFEPCT e o desenvolvimento de outras políticas públicas de inclusão existentes (ANEI BRASIL, 2021).

De acordo com o referido documento, pontuaram-se alguns aspectos no que diz respeito a essa diversidade, como as distintas caracterizações quanto à atuação do grupo, a falta de sistematização nos regulamentos quanto à composição e atribuições, o próprio significado da sigla NAPNE que foi traduzido de doze diferentes formas, a concessão de gratificação aos coordenadores apenas em alguns *campi*, a ausência de exclusividade de servidores em exercício no núcleo, as vezes sem previsão de carga horária semanal destinada ao setor. Além disso, apenas 75% dos respondentes possuem normativas internas de regulamentação do núcleo, variando entre instrução normativa, regimento, regulamento ou portaria. Quanto à disposição de professor de AEE, apenas um terço dos respondentes dispõe, tendo casos em que não fazem parte do quadro permanente de pessoal, bem como não dispõem de Intérpretes de Libras, de guias intérpretes e profissionais de apoio, o que pode comprometer a viabilidade do AEE. Em relação aos recursos financeiros específicos para o NAPNE, dos respondentes, apenas 10% dispõem desse recurso, tendo ainda poucos recursos para confecção de material didático adaptado.

De acordo com a análise de Borges (2019) a discussão a respeito dos NAPNE ainda é escassa e carece de maiores investigações, pois se verificam lacunas no conhecimento sobre seu funcionamento, organização dos atendimentos, estratégias ou metodologias utilizadas por esse núcleo para auxiliar no desenvolvimento integral de todos os seus estudantes.

Uma formação integral, segundo Ramos (2014), engendra sujeitos autônomos que compreendam o mundo, nele atuem e transformem-no em função das necessidades da coletividade, ao tempo que cuidam de sua preservação para as gerações futuras.

Ao delinear o sistema de ensino na sociedade brasileira, Saviani (2007) coloca que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta, já no ensino médio essa relação deve ser tratada de forma explícita e direta, ou seja, deve explicitar como o conhecimento se converte no processo de produção. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, não no sentido de polivalência, mas no da politecnia. Diante dessa transição que os estudantes passarão é fundamental que o estudante com deficiência tenha o suporte necessário para que sua formação não fique aquém do esperado. Isso reitera o importante papel que o NAPNE precisa desempenhar.

Presume-se que tais lacunas podem ser decorrentes de uma ampla diversidade na forma de conduzir o AEE na RFEPCT, ou, que os *campi* ainda não disciplinaram como o AEE será realizado nas instituições. E, diante dessa inconsistência na oferta do AEE, os estudantes com necessidades específicas podem encontrar dificuldades para permanecer, participar, aprender e obter êxito em seus estudos e ter acesso a uma formação integral dentro da RFEPCT.

3 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Trata-se de um estudo de caso do tipo qualitativo envolvendo estudo documental, aplicação de questionário e entrevista. A pesquisa qualitativa envolve a realização de um trabalho que visa à elaboração teórica, por meio da construção da realidade envolvendo o social, que não pode ser quantificado, mas pode ser qualificado levando em consideração seus benefícios e transformações ou a falta deles (MINAYO, 2012).

O estudo foi realizado no IFPI, especificamente no NAPNE, durante o período de janeiro de 2020 a outubro de 2021. Os procedimentos metodológicos, descritos a seguir, culminaram na elaboração de artigos e no desenvolvimento de um produto educacional direcionado, indiretamente, aos estudantes com necessidades específicas, atendidos pelo NAPNE no âmbito da RFEPCT.

Cabe pontuar que a pesquisa ocorreu em contexto de pandemia ocasionada pela COVID-19 (coronavírus SARS-CoV-2 e variantes), que apesar de não ter inviabilizado o estudo, impactou significativamente no percurso e andamento de pesquisas que envolvem a participação de seres humanos, por inúmeros fatores de ordem particular, mas vivenciado de forma coletiva, tornando inviável cumprir o cronograma inicialmente previsto para esta

pesquisa. Outro ponto, refere-se aos participantes terem respondido aos questionamentos considerando as condições habituais de funcionamento da instituição, já que o objetivo do estudo refere-se a esse contexto. Além disso, considera-se que os dados e adequações realizados no atendimento ao objeto deste estudo são matéria para uma nova pesquisa, e que estarão mais consolidados, com o retorno das atividades presenciais.

3.1 Diagnóstico

Na etapa de diagnóstico realizou-se um estudo de caso que contemplou a verificação dos procedimentos que são realizados pelos NAPNE no atendimento ao estudante com necessidade específica, bem como dos documentos que regulamentam e orientam a atuação do NAPNE e, ainda, as orientações que são repassadas pela Diretoria de Políticas Pedagógicas do IFPI sobre como deve se dar a atuação do núcleo.

O estudo de caso, segundo Creswell (2014), trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa podendo envolver um ou múltiplos casos, cuja coleta de dados deve envolver diversas fontes de informação, para que a pesquisa apresente uma compreensão em profundidade do caso. “A intenção do estudo de caso pode ser entender uma questão, um problema ou uma preocupação específica, sendo selecionado um caso ou múltiplos casos para melhor compreender o problema” (CRESWELL, 2014, p.87).

Nesse sentido, a verificação da atuação dos núcleos nos *campi* foi realizada por meio de questionário eletrônico enviado via e-mail (APÊNDICE B) para todos os coordenadores de NAPNE. Em paralelo, a busca documental por resoluções e demais documentos regulamentadores foi realizada no site da instituição. Quanto à orientação que é repassada pela Diretoria de Políticas Pedagógicas aos núcleos, a mesma foi consultada por meio de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) realizada com a responsável pelo setor.

Foram excluídos da pesquisa os *campi* que não possuíam o NAPNE constituído por portaria e também aqueles em que os membros se recusaram a participar do estudo.

A análise dos dados, de acordo com Creswell (2014), deve envolver uma descrição do caso com o intuito de identificar temas, questões ou situações específicas que a pesquisa trouxe à tona. Segundo o referido autor, esse estudo de caso pode ser caracterizado como instrumental e coletivo, tendo em vista que uma questão para análise foi ilustrada por múltiplos casos e percepções dentro de uma única instituição.

Assim, os dados coletados nessa etapa, foram analisados e descritos e, após essa descrição, focou-se em algumas questões-chave para compreensão de sua complexidade,

sendo, por fim, relatado sobre o significado do caso e as lições aprendidas acerca da questão analisada.

Os resultados encontrados nessa etapa também serão utilizados na elaboração de um artigo científico, com abordagem do tipo estudo de caso, sobre a atuação do NAPNE no IFPI e, além disso, estes resultados nortearam a elaboração do produto educacional destinado a contribuir com o aperfeiçoamento da realidade descrita.

3.2 Levantamento sobre os Produtos Educacionais relacionados ao Atendimento Educacional Especializado

Nessa etapa realizou-se um levantamento bibliográfico do tipo documental sobre os produtos educacionais disponíveis na internet sobre a temática em questão, com a finalidade de se conhecer sua abrangência, a relevância da questão abordada, bem como se evitar a eventual repetição da proposta de produto educacional. Os produtos selecionados e analisados originaram um artigo científico, com abordagem de pesquisa qualitativa do tipo documental, cujo objetivo foi esclarecer sobre as contribuições que esses produtos podem trazer à realização do AEE no âmbito da EPT.

A principal diferença entre a pesquisa documental e bibliográfica, segundo Gil (2002), está na natureza das fontes já que a pesquisa documental faz uso de materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A busca e seleção dos materiais analisados foram realizadas no *Google* e no repositório EDUCAPES, contemplando publicações de cinco anos (2016 a 2020). Os descritores foram definidos pelo pesquisador, tendo em vista que os descritores disponíveis no vocabulário controlado Tesaurus do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não conseguiram refinar a busca no sentido do objetivo proposto. Dessa forma, utilizaram-se como descritores: AEE, Atendimento Educacional Especializado e NAPNE. O critério de inclusão utilizado foi a caracterização do material como um produto educacional a partir da definição de Ruiz (2014), que afirma que produtos educacionais facilitam o ensino e a aprendizagem sobre um tema ao gerar conhecimento novo e não só transmitir informações sobre o mesmo, sendo, portanto, excluídos aqueles que não se enquadram nessa definição, assim como aqueles que não demonstram potencial para contribuir com a realização do AEE na EPT, ou que tenham utilização específica pelo especialista em AEE, na sala de recursos multifuncionais.

A amostra final, das informações extraídas para análise, foi organizada em uma tabela por ordem alfabética em relação aos sobrenomes dos autores, contendo informações sobre autoria, ano de publicação, formato, público-alvo e objetivo ou tema abordado (seção 4.2, p.64).

3.3 Produto educacional – Guia Orientador

O guia orientador elaborado foi constituído em cinco capítulos, em que o primeiro aborda os princípios do AEE na EPT; o segundo apresenta recomendações iniciais para a recepção do estudante com deficiência; o terceiro capítulo orienta sobre a inclusão desses estudantes em sala de aula; o quarto capítulo aborda ações e procedimentos direcionados à permanência e o êxito dos estudantes; o quinto capítulo expõe possíveis obstáculos para a realização deste AEE, ao tempo em que propõe alternativas para a superação desses obstáculos. O guia orientador foi materializado no formato de um material textual, impresso em papel diferenciado, com linguagem simples, objetiva e ilustrações. Ao final da composição em capítulos, também foi elaborado, de forma sintética, um resumo com “Dez passos para o AEE”. Os “Dez passos para o AEE” também foram ilustrados e disponibilizados no formato de animação digital com o intuito de divulgar o guia e apelar para as emoções e identificação dos destinatários, além de proporcionar uma rápida compreensão do conteúdo. Tal material foi anexado ao guia em um disco óptico digital.

A versão inicial do produto foi proposta pelas pesquisadoras que contaram com o auxílio de um profissional, para diagramar o produto educacional e elaborar as ilustrações, conforme consta nas credenciais do produto. O programa utilizado para elaboração do projeto gráfico foi o *Adobe Illustrator*. A animação digital também foi desenvolvida pelo mesmo profissional que utilizou os programas *Adobe Illustrator*, *Adobe After Effects* e *Adobe Premiere*. A locução da animação também foi realizada por uma profissional.

A proposta para a elaboração de um guia orientador sobre o AEE realizado pelo NAPNE no IFPI foi inspirada pelo Guia Alimentar para População Brasileira, que também é constituído por cinco capítulos e, ao final, contém suas recomendações sintetizadas em dez passos (BRASIL, 2015a). Será enviada a versão final impressa desse guia, pós-validação, aos 21 *campi* do IFPI. Esse produto é destinado aos NAPNE, a fim de nortear e sugerir ações que possam ser desenvolvidas em prol do processo de inclusão dentro do IFPI.

A avaliação do produto foi adaptada a partir de UNICEF (2003), Ruiz (2014), Brasil (2015a). Os autores colocam a importância da participação da comunidade na elaboração de

produtos educacionais para evitar que as informações contidas no material representem a percepção do autor sem valorizar as reações que podem gerar em seus destinatários. Dessa forma, foi realizada uma avaliação participativa por grupo técnico e pelo grupo público-alvo. A avaliação técnica foi realizada por especialistas e de forma individual, em que os mesmos revisaram, comentaram e aprovaram as mensagens que são transmitidas por meio do material. A avaliação pelo público-alvo foi realizada por um grupo representativo de indivíduos (coordenadores do NAPNE, maiores de 18 anos) a fazer uso do material, e assim como a avaliação técnica, também foi realizada de forma individual por meio de aplicação de questionário on-line, em que se verificou se o conteúdo e o formato do produto funcionam adequadamente, prestando-se aos objetivos propostos.

Para ambas as avaliações, o produto foi disponibilizado no formato digital e as perguntas abertas (APÊNDICE D) direcionadas aos avaliadores versaram sobre aspectos como a atratividade, a compreensão do conteúdo, a identificação com a mensagem, a aceitação das condutas propostas e a intenção da ação que o produto pode gerar, conforme as recomendações contidas em UNICEF (2003), Ruiz (2014), Brasil (2015a).

Nessa etapa do projeto, foram excluídos ou substituídos os participantes que não manifestarem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, bem como aqueles que não se enquadravam como especialistas para compor o grupo técnico ou público-alvo do objeto de estudo.

Após a avaliação do guia, elaborou-se a animação com os dez passos para o AEE. Antes da elaboração da animação foi realizada apenas uma avaliação técnica por meio de *storyboard* (APÊNDICE E), tendo em vista o alto custo para a produção da animação completa e o fato de que as mensagens que constituem os dez passos já estarem avaliadas pela versão textual em formato digital disponibilizada aos avaliadores. *Storyboard* é utilizado no planejamento visual de animação, pois possibilita uma aproximação das artes a serem confeccionadas e, no caso de animação de objetos, o planejamento dos movimentos a serem dados nas cenas. Podem ser considerados como uma versão prévia do filme no formato de uma história em quadrinhos, tais como uma série de ilustrações ou imagens em sequência com o propósito de pré-visualizar a animação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CINEMATOGRAFIA, 2020).

Em suma, a avaliação do guia foi realizada durante a sua elaboração, que contou com a participação de técnicos e de indivíduos relacionados à temática do AEE. Após as avaliações a versão do guia foi refeita, acatando as contribuições pertinentes, até que alcançou a sua versão final, que foi a versão digital disponibilizada para validação pela banca

avaliadora.

3.4 Aspectos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI, conforme parecer consubstanciado Nº 4.006.080, atendendo as recomendações e conformidades das Diretrizes e Normas para Pesquisas com Seres Humanos, Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos. O dano eventual pode ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. A princípio os riscos provenientes dessa pesquisa são desconhecidos, mas admite-se, enquanto risco à integridade física dos indivíduos participantes, o risco ergonômico ocasionado pelos assentos e cadeiras, podendo também se supor a ocorrência de desconforto pelo tempo exigido, constrangimento pelo teor dos questionamentos, retraimento (timidez ou mesmo incômodo) dos participantes ou até sentimento de inferioridade ou incapacidade diante das contribuições.

Assim, a pesquisadora buscou demonstrar a importância que cada um dos participantes teve para a pesquisa, visando promover a participação, minimizando-se, assim, o eventual retraimento e timidez dos mesmos, de forma que ficou clara a inexistência de certo ou errado, e sim comentários igualmente valiosos para a construção do produto. Além disso, de modo a se remediar outros riscos, a participação seria imediatamente suspensa ao se perceber algum dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do indivíduo participante, em qualquer fase da pesquisa. Finalmente, na hipótese da ocorrência de risco ergonômico, sugeriu-se a substituição dos assentos ou cadeiras por outros, com características próprias e elegidas conforme a necessidade de ordem física demonstrada pelo participante da pesquisa.

A pesquisa apresentou benefícios diretos aos seus participantes, como a interação, a relevância da discussão, a aquisição de conhecimento, a representatividade, a prática da liberdade de expressão e o sentimento de pertencimento à temática e à instituição, na medida em que estavam colaborando na construção de procedimentos que, no futuro, podem ser adotados pela instituição. Além disso, os dados coletados contribuíram ao enriquecimento teórico documentado sobre o tema. O produto final desta pesquisa foi destinado aos servidores que poderão utilizar o instrumento desenvolvido para nortear sua prática de ensino com estudantes com necessidades específicas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Na seção anterior, foi apresentado o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa. Na seção atual serão, então, apresentados os dados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, gerados a partir de cada uma das etapas do estudo. Após análise e discussão dos dados evidenciaram-se as percepções que o NAPNE no IFPI possui acerca do AEE, bem como se constatou os pontos relevantes a serem abordados no produto educacional.

4.1 Atuação do NAPNE no IFPI

Esta etapa do estudo objetivou descrever como vem ocorrendo o atendimento realizado pelo NAPNE nos *campi* do IFPI. Posto isso, a análise dos dados obtidos nessa etapa dar-se-á separadamente, conforme o instrumental utilizado na coleta das informações, iniciando-se pela análise dos documentos institucionais, seguida da análise dos questionários eletrônicos e, por fim, análise da entrevista.

4.1.1 Análise de Documentos Institucionais

No início da etapa de diagnóstico realizou-se uma busca no site da instituição por documentos institucionais que orientem ou norteiem as ações que devam ser realizadas pelo NAPNE. A seguir, no Quadro 01, estão elencados por ordem de publicação os documentos encontrados.

Quadro 01 – documentos institucionais que versam sobre as atribuições do NAPNE no âmbito do IFPI.

Ano de publicação	Título	Dispositivo
2014	Política de Assistência Estudantil do IFPI	Conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico.
2014	RESOLUÇÃO Nº 035/2014 – CONSELHO SUPERIOR	Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.
Junho, 2015	RESOLUÇÃO Nº 004/2015 – CONSELHO SUPERIOR	Aprova a Política da Diversidade e Inclusão para o Instituto, Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

Novembro, 2015	RESOLUÇÃO Nº 024/2015 – CONSELHO SUPERIOR	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.
2020	Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro	Consiste em um instrumento de gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), contendo como fundamentação o cumprimento da missão institucional e a consecução dos objetivos organizacionais, por meio de quatro vertentes: a manutenção do funcionamento do IFPI; a melhoria dos processos de trabalho e da efetividade dos resultados; a expansão quantitativa e qualitativa da oferta de serviços já existentes e/ou a inclusão de novos serviços; e o desenvolvimento das atividades e dos processos.
Dezembro, 2020	RESOLUÇÃO Nº 1/2020- CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI	Aprova a política de ações afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PcD) nos cursos de Pós-Graduação do Instituto Federal do Piauí (IFPI).
Maio, 2021	RESOLUÇÃO NORMATIVA 35/2021 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI	Aprova a consolidação e atualização da Política de Assistência Estudantil (POLAE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências
Julho, 2021	RESOLUÇÃO Nº 55 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI	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), e dá outras providências.
Agosto, 2021	RESOLUÇÃO Nº 56 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI	Atualiza a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências.

Fonte: sítio eletrônico institucional do IFPI na internet, 2021.

A Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI está ancorada em dois objetivos primordiais que são “reduzir as desigualdades educacionais entre os estudantes, por meio de programas [...] e propiciar a formação integral dos estudantes a partir de programas diversificados [...] frente às distintas necessidades” (IFPI, 2021a, p.6). Além disso, possui a finalidade de “promover e ampliar as condições de acesso, permanência e êxito acadêmico, por meio de ações que interfira no processo de ensino aprendizagem, apoie a formação, contribua com a igualdade e previna a evasão escolar” (IFPI, 2021a, p.11).

Nesse sentido, a POLAE é definida como um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de programas direcionados a assegurar “o acesso, a permanência e o

êxito acadêmico na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho” (IFPI, 2021a, p. 12).

Dentre os objetivos específicos apresentados no Art. 3º da POLAE, ressalta-se o que visa “proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas as condições básicas para o seu desenvolvimento acadêmico” (IFPI, 2021a, p.13).

Nesse sentido, torna-se válido pontuar que as ações da POLAE estão organizadas por meio de programas, havendo aqueles destinados ao atendimento universal (Programas Universais) e aqueles voltados aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social). Os programas Universais estão organizados em três categorias, a saber: atendimento ao estudante, que inclui serviços de alimentação, saúde, ensino, política acadêmica, cultura e esporte; desenvolvimento técnico-científico, que inclui Programas de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI), Monitoria, Iniciação Científica, Extensão e Visitas Técnicas; e, Necessidades Educacionais Específicas, que inclui apoio às atividades de inclusão social a estudantes com necessidades educacionais específicas.

No que tange às Necessidades Educacionais Específicas (NEE), a política apresenta em seu Art. 18 que as ações devem “garantir aos estudantes com NEE [...] condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Instituição, em conformidade com a política de Diversidade e Inclusão do IFPI” (IFPI, 2021a, p.22). Esclarece ainda que essas ações devem ser operacionalizadas pelo NAPNE em conjunto com setores afins.

O NAPNE do IFPI, criado pela Resolução nº 45/2013/CONSUP, é regulamentado pela Resolução nº 035/2014/CONSUP, atualizada recentemente pela Resolução nº 55/2021 – Conselho Superior (CONSUP), que disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do NAPNE, a serem implantados em todos os *campi* do IFPI, sendo um setor consultivo ligado à Reitoria e à Pró-reitoria de Ensino e à Pró-reitoria de Extensão, tendo por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com NEE.

Nesse sentido, ao NAPNE compete: disseminar a cultura de inclusão, contribuindo com as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal, supervisionar as políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes com NEE; além de compor o planejamento da instituição que atenda às pessoas com NEE, avaliando e propondo diretrizes e metas a serem alcançadas, elaborando junto aos docentes e setor pedagógico, programas que atendam aos estudantes com NEE e auxiliem os professores na adequação das aulas; além de participar do ingresso de novos estudantes no IFPI.

O núcleo deve ser composto por uma equipe multidisciplinar dos *campi* e equipe técnica da Pró-reitoria de Ensino e da Pró-reitoria de Extensão. Os coordenadores devem ser eleitos para um mandato de dois anos, podendo haver recondução por igual período. O segundo colocado para a função de coordenador na eleição será considerado suplente. O regulamento ainda apresenta as atribuições do coordenador, secretário e demais membros representantes da comunidade acadêmica e externa. Ao coordenador compete executar o plano de ação do núcleo, convocar e coordenar as reuniões, representar o NAPNE e o grupo, organizar cronograma de reuniões, cumprir oito horas semanais em atividades do NAPNE distribuídas na carga horária do servidor, gerenciar e desenvolver parcerias com instituições voltadas à educação profissional de pessoas com NEE, apresentar propostas do NAPNE à comunidade escolar e solicitar informações quando necessário. Ao secretário é atribuída a redação, organização e divulgação de documentos, encaminhamento de solicitações de adaptação, organização da pauta das reuniões e cumprir oito horas semanais em atividades do NAPNE distribuídas na carga horária do servidor. Os demais membros devem apresentar propostas de inclusão, assessorar no planejamento de atividades e assuntos ligados ao NAPNE, auxiliar na divulgação das propostas do núcleo à comunidade, participar das reuniões e auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do núcleo, além de cumprir carga horária de, no mínimo, quatro horas semanais. A Resolução nº 024/2015 – Conselho Superior apresenta alterações no texto da Resolução nº 035/2014 – Conselho Superior em que se acrescenta um vice-coordenador para o NAPNE, no entanto essa função dentro do núcleo foi extinta pela atual Resolução nº 55/2021 – Conselho Superior, indicando o segundo colocado no processo eleitoral para a função de coordenador, como coordenador suplente.

A Política da Diversidade e Inclusão do IFPI, atualizada pela Resolução nº 56/2021 do Conselho Superior, visa garantir o acesso, a permanência e o êxito dos discentes inseridos no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e necessidades específicas. Assim, propõe medidas intermediadas pelo NAPNE e NEABI (Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras e Indígenas). No que tange às ações do NAPNE, a política considera como público os discentes com deficiência cujos impedimentos, de natureza física, são de longo prazo, como auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; discentes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação e ainda transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade (IFPI, 2021c).

Dentre as diretrizes da Política de Diversidade e Inclusão, ressaltam-se as voltadas aos

estudantes com NEE, como a garantia do AEE de acordo com a realidade de cada *campus* objetivando a autonomia e independência do estudante, orientar ações dos núcleos, garantir acessibilidade nos projetos arquitetônicos, ofertar recursos pedagógicos ao discente com NEE, assegurar o desenvolvimento psicossocial e curricular do discente com NEE, assegurar 5% das vagas, nos processos seletivos, para estudantes do IFPI com deficiência e adequar as informações para acesso das pessoas com necessidades específicas no site do IFPI (IFPI, 2021c).

No que concerne aos estudantes com NEE, os objetivos específicos da Política preveem a promoção de formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão. Também prevê adaptações de acessibilidades necessárias nos processos seletivos; aquisição e elaboração de recursos didáticos para os discentes com NEE; desenvolvimento periódico de ações que promovam a sensibilização e adaptações de acesso ao currículo; acessibilidade arquitetônica, no site institucional, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; garantir que o ingresso dos discentes seja realizado por meio da Libras e código braille; incentivar projetos na área de tecnologia assistiva, assim como a produção científica, extensionista e pedagógica voltada à temática (IFPI, 2021c).

A política ainda orienta que o NAPNE deve estabelecer um plano de trabalho anual de ações e elaborar relatório semestral das ações voltadas ao acesso, permanência e êxito que foram desenvolvidas junto aos discentes. Essa política prediz que o IFPI, destinará, anualmente, dotação orçamentária do recurso financeiro para a implementação e manutenção da política e que esta deverá ser avaliada anualmente, por meio de relatórios.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020/2024, o NAPNE aparece na perspectiva dos Processos Internos (PI), especificamente na meta 18 (PI18), cujo objetivo estratégico é “criar condições físicas, ambientais, e materiais para pessoas com deficiência” (IFPI, 2020a, p.42).

Dessa forma, essa meta PI18 e seu respectivo objetivo estratégico aparecem no planejamento da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), cujo alcance foi programado por meio de iniciativas como planejar, elaborar e executar projetos arquitetônicos de acessibilidade nos *campi*. Tal meta e objetivo também estão presentes no planejamento da Pró-reitoria de Ensino, cujas iniciativas previstas resumem-se a: apoiar as ações do NAPNE, proporcionar aos servidores formação continuada em métodos específicos para atender às necessidades educacionais do estudante com deficiência, levantar o quantitativo de estudantes com demandas educativas específicas para planejamento e organização de estratégias

educativas em observância às prerrogativas legais, estruturar o *campus* atendendo às normas de acessibilidade, equipar o NAPNE com tecnologias assistivas e materiais didáticos adequados aos estudantes com deficiências, altas habilidades ou com mobilidade reduzida, e realizar, anualmente, um encontro com os NAPNE para debater as necessidades educacionais do estudante com deficiência (IFPI, 2020a).

A Política de Ações Afirmativas nos cursos de Pós-Graduação IFPI, prevê a reserva de no mínimo de 5% do total de vagas disponíveis para candidatos com deficiência, visando dar “[...] continuidade de políticas e ações no nível da pós-graduação, uma vez que, em muitos casos, as ações afirmativas na graduação podem não ter sido suficientes para compensar integralmente as desigualdades” (IFPI, 2020b, p.01). Para isso, os candidatos à reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD), no momento da inscrição, poderão solicitar alterações/adequações específicas para a realização da(s) etapa(s) do processo seletivo, mediante preenchimento de declaração com solicitação e apresentação de laudo médico. A mencionada Política, atribui ao Colegiado ou órgão compatível de cada programa de pós-graduação a responsabilidade pela implementação e acompanhamento da política de ações afirmativas, cabendo ao NAPNE de cada *campi* dar o suporte necessário.

Diante do exposto, pode-se observar que os documentos institucionais do IFPI trazem a perspectiva da educação para todos, a exemplo da POLAE, que se configura como uma garantia ao estudante de plenas condições e suporte necessário para assegurar seu acesso, permanência e êxito acadêmico na Instituição. Nessa política fica evidente a responsabilidade do NAPNE no planejamento de ações e programas que assegurem ao estudante com NEE o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, devendo ainda estar em conformidade com a Política da Diversidade e Inclusão do IFPI que, assim como a POLAE, visa de forma específica assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos discentes com NEE, dentre outros inseridos no contexto da diversidade. Tal Política, também reforça a necessidade de medidas voltadas aos estudantes com NEE e intermediadas pelo NAPNE, que deve considerar alguns objetivos expostos anteriormente para nortear a elaboração de seus planos de trabalho anuais.

As portarias que regulamentam o NAPNE também trazem competências ao núcleo, no sentido de planejar, avaliar, propor, elaborar, auxiliar e participar de medidas, ações e programas voltados aos estudantes com NEE. Isso transparece que, no âmbito da Instituição, ainda não há ações, medidas e programas definidos e permanentes no que diz respeito a esses estudantes, demonstrando-se implicitamente que se reconhece a relevância e necessidade desses instrumentais, mas que os mesmos ainda se encontram por fazer, e o NAPNE seria o

encarregado dessa missão, ou ainda, como algo a ser realizado de forma temporária e pontual conforme surgimento da demanda.

Esse achado pode ser confirmado pelo PDI (2020/2024), cujo objetivo estratégico direcionado à temática refere-se à criação de condições físicas, ambientais, e materiais para pessoas com deficiência na Instituição (IFPI, 2020a). Demonstrando que tais condições estão em fase de planejamento e, portanto, não se configuram ainda como algo consolidado.

Em síntese, os documentos institucionais presumem que o estudante com deficiência deve encontrar plenas condições para acessar, permanecer e concluir com êxito seus cursos no âmbito da Instituição. No entanto, percebe-se que esses documentos, desde 2014, pontuam a necessidade de medidas, ações e programas voltados para esse público, ao tempo em que citam o NAPNE como o setor responsável por encabeçar tal planejamento e execução. Nesse ponto, Dias e Mascarenhas (2020) evidenciaram que cada Instituto possui o encargo pelo planejamento, implementação, financiamento e gestão de sua política de inclusão, já que não há uma política federal específica que norteie suas ações e lhes atribua uma identidade. Também observaram que há propostas e intenções, embora a falta de diretrizes sistematizadoras, de recursos de acessibilidade, o preconceito e a ausência de interlocução entre instituições, acabe dificultando a efetivação das ações que são propostas e planejadas. Outros autores ressaltam a relevância do funcionamento dos NAPNE nos *campi* que, mesmo em condições precárias, conseguem desenvolver ações exitosas para a inclusão. Assume-se que a criação desses núcleos foi providencial para enlevar a discussão acerca da inclusão, acesso, permanência e êxito de estudantes com NEE no âmbito dos IF, configurando-se, em alguns momentos, como os únicos responsáveis por esse processo (SILVA, 2014; CUNHA, 2015; ROCHA, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Na sequência, apresentar-se-á a análise dos questionários respondidos pelos coordenadores dos NAPNE nos *campi*. Por meio desse instrumento de coleta de dados foi possível perceber como tem ocorrido a atuação do NAPNE nos *campi*. Além disso, observou-se o quanto dessa atuação corresponde ao previsto nos documentos institucionais.

4.1.2 Análise do questionário aplicado aos coordenadores de NAPNE

Dando continuidade à etapa de diagnóstico, encaminhou-se um questionário online aos coordenadores dos NAPNE dos *campi* do IFPI, com o intuito de verificar como acontecem suas respectivas atuações. Para isso, inicialmente, fez-se um levantamento acerca dos *campi* que possuem o NAPNE instituído por portaria, totalizando dezesseis *campi*.

Considerando-se a livre e voluntária participação dos coordenadores, obteve-se um total de doze respostas aos questionários.

O questionário (APÊNDICE B) trouxe indagações aos coordenadores acerca do AEE, inquirindo seu entendimento sobre esse serviço, sua realização e característica no âmbito da Instituição. Também se buscou compreender quais fatores facilitam ou dificultam esse atendimento; qual público; como são recepcionados na instituição e em sala de aula; quais orientações são repassadas aos docentes; quais ações incentivam a permanência e o êxito desses estudantes; quais obstáculos dificultam esse atendimento no âmbito do *campus*, quais alternativas poderiam superá-los e, nesse contexto, quais estudantes com NEE o *campus* estaria apto a receber; quais ações o *campus* vem desenvolvendo nessa área; que orientações a coordenação recebe do setor gerenciador dos NAPNE e, por fim, questionou-se acerca da formação em educação especial. Em síntese, o questionário possibilitou verificar o entendimento dos coordenadores a respeito desse atendimento e o que tem sido feito no sentido de concretizá-lo, apontando suas facilidades, dificuldades e obstáculos.

Nesse sentido, pode-se apontar que o entendimento dos coordenadores quanto a esse atendimento não foi uniforme, seguindo o que já foi observado em outros estudos apresentados no referencial teórico acerca do público do AEE: por um lado entenderam que esse atendimento deve alcançar todos os estudantes que apresentarem alguma NEE, sendo, portanto, uma compreensão mais ampla; e, por outro lado, compreenderam como um atendimento voltado aos estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades (superdotação). Outro ponto apresentado refere-se à realização do atendimento por um profissional especializado, no contraturno e em sala de recursos multifuncionais, caracterizando um entendimento do AEE com mais restrições quanto às possibilidades de realização.

Por meio das ações empreendidas pelo NAPNE do Colégio Pedro II/São Cristóvão II, observou-se as bases em que são concebidos os conceitos de inclusão, necessidades específicas e acessibilidade no colégio, aclarando que “a função precípua do NAPNE é fornecer o AEE aos estudantes que dele necessitem e que a ele tenham direito” (FARAH, 2017, p.4). Assim, a autora reconheceu o núcleo como um profícuo precursor de uma educação de qualidade para todos, estando além da integração e da inclusão, almejando o pertencimento e a participação de cada estudante do *campus*, “para além dos casos descritos em Lei, da concepção de inclusão vinculada ao AEE e dos tipos de acessibilidade restrita às deficiências comumente qualificadas” (FARAH, 2017, p.11).

Nesse sentido, Santos (2017) verificou que alguns NAPNE não restringem seu

atendimento aos estudantes com NEE, incluindo também pessoas excluídas e marginalizadas por motivações diversas. No entanto, ressaltou que essa abrangência pode inviabilizar o trabalho a ser desenvolvido, por tratar de questões tão diversas e complexas que podem ocasionar a oferta de um serviço de baixa qualidade ou que priorize uma situação em detrimento de outra. Dessa forma, sugeriu que o NAPNE seja reservado aos estudantes da Educação Especial, como é o caso do IFPI, que além do NAPNE possui o NEABI, reservado aos estudantes que se autodeclararem de cor preta ou parda e indígena.

Em relação à possibilidade de o AEE ser realizado em seus respectivos *campi*, apenas um coordenador respondeu que não é possível, conforme pode ser observado a seguir.

“Um atendimento satisfatório no momento não, pois precisaríamos de profissionais especializados e recursos didático-pedagógicos e tecnológicos apropriados. Enquanto NAPNE, buscamos parcerias com os profissionais do AEE do Município e do Estado”.

Os demais responderam que o atendimento pode ser realizado, embora tenha sido ressaltada a necessidade de profissionais especializados, investimentos, preparação de pessoal e aporte financeiro.

De fato, Santos (2017) observou que nos IF o AEE tem características diferentes das salas de recursos das redes estaduais e municipais de educação. Já que não há salas multifuncionais para a oferta do AEE aos estudantes público da Educação Especial, esse serviço é de responsabilidade do NAPNE que tem o objetivo de promover as mesmas ações das salas de recursos multifuncionais e de promover a inclusão do estudante no ambiente educacional seguindo os preceitos da Educação Especial.

Ao caracterizarem como o AEE é realizado no âmbito dos IF, observou-se um desconhecimento sobre a sua realização no âmbito da RFEPCT. Depreende-se das respostas uma percepção negativa acerca da indagação, como um serviço que é falho, inexistente ou desconhecido, que é realizado conforme são dadas as condições, com falta de estrutura, de profissionais especializados, de material pedagógico, de tecnologias assistivas e das salas de recursos. Foi caracterizado, ainda, como *“um reforço ou um extraclasse do aluno deficiente com o professor ou monitor”*. E, também foi indicada a carência estrutural das cidades menores para prestarem auxílio ao *campus* no que diz respeito ao diagnóstico e acompanhamento dos estudantes com NEE. Assim, a reposta a seguir complementa a referida caracterização.

“Acredito que ainda não está consolidado no IFPI, vejo que ainda está em fase inicial e precisa se fortalecer. O AEE está acontecendo de forma tímida, meio que improvisada”.

Nesse contexto, foram elencadas as principais facilidades e dificuldades para a realização desse atendimento (AEE). A equipe multidisciplinar foi apontada como o principal facilitador, e outros fatores indicados foram: o espaço NAPNE, a infraestrutura, a boa vontade e motivação da equipe para aprender e trabalhar, e as parcerias com o AEE e profissionais da rede municipal, além do apoio da Direção-Geral e aproximação do estudante com NEE da Instituição. Quanto às dificuldades, foram elencadas a falta de formação contínua das equipes, a falta de planejamento conjunto entre os setores, falta de materiais adaptados, de tecnologias assistivas, de profissionais especializados, de investimentos e a especificidade de cada caso. Houve também coordenadores que não apontaram nem facilidades nem dificuldades, pontuando a inexistência do serviço por falta de profissionais apropriados, equipamentos e materiais adequados para atender aos estudantes com deficiência.

Em relação à realização do AEE na EPT, Castaman e Marques (2020) compartilharam a experiência do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) *campus* Sertão, em que o *campus* contratou em 2019, por meio de edital específico, uma docente para atender no AEE e ministrar unidades curriculares nos cursos superiores. Na oportunidade, a professora de AEE contratada realizou atendimentos individuais ou coletivos em grupos pequenos com horário e dias agendados, no contraturno e com materiais didático-pedagógicos produzidos em parceria com estudantes em um projeto de ensino. A sala de atendimento era compartilhada, sendo apontada como uma das limitações à realização do AEE; as demais limitações consistiam na indisponibilidade de mobiliários, de recursos pedagógicos, de materiais didáticos, de acessibilidade, de formação continuada e de professor permanente para o AEE (CASTAMAN; MARQUES, 2020).

No âmbito do IFPI, embora muitas ações estejam sendo desenvolvidas, ainda há muitos obstáculos a serem superados, dentre eles foram elencados a falta de profissionais especializados, a resistência de alguns docentes à adaptação de atividades, a carência de materiais e tecnologias assistivas, a inexistência de professor de educação especial, bem como da sala de recursos multifuncionais e, em alguns *campi* não há sala para o próprio NAPNE realizar seus atendimentos, ausência de formação para a equipe do NAPNE e também para os docentes das salas comuns. Além disso, foram citadas a carência de recursos financeiros e de verba específica para o NAPNE. Também foram sugeridas melhores regulamentações, documentos orientadores mais claros e um regimento que trate da efetiva implantação do

AEE, no âmbito da EPT.

A dificuldade de contratação de profissionais especializados para os núcleos de acessibilidade também foi apontada por Melo e Araújo (2018) como um desafio a ser superado para que o AEE possa ser garantido aos estudantes com NEE. Já que, trabalhar com esse público pode implicar em competências e habilidades profissionais que as instituições de ensino comum não possuem, demonstrando a importância da articulação institucional para assegurar vagas para determinados perfis profissionais, além de conscientizar cada setor e todos os servidores da instituição para uma efetiva inclusão.

Ao responderem sobre o público do AEE, percebeu-se a indicação do público que consta na legislação que são estudantes com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltiplas), com transtornos do espectro autista (TEA), com altas habilidades ou superdotação. Também houve indicação para estudantes com NEE com laudos, o que delimita o público e confronta a percepção apontada por apenas um participante nesse questionamento, afirmando que:

“creio que o público-alvo do AEE deve ser para todo aluno com suas específicas necessidades, do contrário, haveria segregação”.

Ao relatarem sobre a recepção desses estudantes pelo *campus* foi possível identificar algumas ações que são desenvolvidas pelo núcleo nesse momento. O NAPNE foi apontado como o setor responsável por fazer esse contato inicial com o estudante e providenciar os encaminhamentos. A equipe multiprofissional também é envolvida, assim como a família, caso seja necessário. O estudante passa por entrevista ou uma conversa em que o núcleo é apresentado ao estudante e, em seguida, o estudante é apresentado aos docentes, discentes e demais servidores.

“Fazemos um mapeamento dos alunos com deficiências ingressantes e acompanhamento das necessidades de cada um, diálogo com as famílias. Quando necessário, fazemos editais de monitoria para subsidiá-los”.

Em relação ao atendimento desses estudantes, Melo e Araújo (2018) descreveram a atuação do núcleo de acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e identificaram que o próprio estudante ou um docente deve solicitar o apoio ao núcleo, para que este seja notificado da presença do estudante na instituição. Em seguida, o

discente passa por entrevistas (nos setores de Assistência Social, Pedagogia e Psicologia) em que se investigam o histórico clínico, acadêmico e psicossocial do estudante e, ainda, pode subjazer à solicitação de apoio ou encaminhamento a outros profissionais. Também é realizada reunião interdisciplinar para elaboração de estratégias e parecer técnico que deve ser validado pelo estudante para, em seguida, ser encaminhada à coordenação do curso e corpo docente.

No contexto da sala de aula no IFPI, os participantes relataram que a inclusão acontece de forma natural para que o estudante não se sinta diferente ou diminuído. São repassadas orientações pelo setor pedagógico aos professores e equipe de apoio acerca das necessidades do estudante. Os estudantes com NEE podem passar por ambientação, solicitar adequações na infraestrutura, ser auxiliado por monitor dentro e fora da sala de aula, sendo um serviço ofertado na sala do NAPNE. Além disso, também é disponibilizado intérprete de Libras quando necessário.

“os alunos são incluídos nas salas comuns, com acompanhamento do NAPNE e equipe multidisciplinar que sugere adaptações e flexibilizações pedagógicas para facilitar a inclusão dos alunos ao currículo”.

Dessa forma, pode-se afirmar que são repassadas orientações específicas aos docentes sobre os estudantes com deficiência. Tais orientações são transmitidas nos encontros pedagógicos, no primeiro dia de aula, em momentos de formação, na semana pedagógica, a cada início de período letivo, por meio de ofícios e listas enviadas bimestralmente com orientações específicas referentes a cada um dos estudantes com NEE. O NAPNE também foi indicado como o setor responsável por repassar essas orientações aos docentes, coordenações, serviço social e psicologia.

Quanto às orientações direcionadas aos demais estudantes da classe, tinham o intuito de sensibilizá-los e prevenir barreiras atitudinais, preconceito e exclusão, além de incentivar a colaboração dos colegas junto ao estudante com NEE em todo o ambiente escolar. Essas orientações foram caracterizadas como genéricas por tratarem da acolhida, humanização e compreensão da necessidade do estudante, cooperação e *feedback* sobre inclusão com os colegas. No entanto, houve um participante que relatou não serem repassadas informações à turma sobre o estudante com NEE, como forma de evitar um clima de estranhamento e, também por, muitas vezes, ser uma solicitação da família de que a deficiência do estudante não fosse divulgada.

Nesse sentido, algumas ações foram citadas pelos participantes como estratégias utilizadas para assegurar a permanência e o êxito desses estudantes, a saber: atividades de treinamento, eventos de inclusão como palestras, seminários e *whorkshops*. Também incentivam a socialização do estudante para além da turma e sua participação em todas as atividades e eventos escolares, realizam acompanhamento de notas e psicológico junto aos pais e professores, indicam a utilização de estratégias pedagógicas que propiciem a aprendizagem de todos, mantém diálogo constante com a família, e fazem reuniões periódicas com a equipe NAPNE. Ademais, também é feito acompanhamento individualizado, parcerias com as equipes multiprofissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, professor de AEE) do município, viabilizam recursos de acessibilidade solicitados pelos estudantes com NEE, disponibilizam suporte pedagógico para os pais, professores e monitores sobre metodologias de ensino e adaptação de materiais (braille, ampliação e alto-relevo). Outras estratégias incluem a monitoria, elaboração de provas adaptadas, intérpretes de Libras, conscientização da comunidade escolar para colaborar com o processo de inclusão, aquisição de recursos de acessibilidade (mesa adaptada, aparelho auditivo, óculos de grau), viabilização de consulta com profissional especializado, incentivo ao empoderamento do estudante para que assuma sua parcela de ação para obtenção de êxito e apoio da equipe multidisciplinar do *campus* (Psicologia, Pedagogia e Assistência Social).

Dias e Mascarenhas (2020) buscaram conhecer o estado da arte sobre a inclusão de estudantes com deficiências na rede federal de ensino por meio das pesquisas desenvolvidas que estão vinculadas aos NAPNE dos IF, e concluíram que, quando os NAPNE assumem o papel de protagonista e articulador das ações inclusivas dentro do ensino, propondo ações pedagógicas responsáveis por discussões sobre o aumento da escolarização dos estudantes, aprendizagens significativas e colaboração de todos os profissionais envolvidos com propostas legitimadas, facilitam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nos Institutos Federais. Dessa forma, quando os NAPNE assumem uma postura proativa, conseguem desenvolver ações exitosas e organizar práticas inclusivas.

Santos (2017) associou as diversas falhas encontradas no regulamento dos NAPNE à necessidade de capacitação de todos os profissionais que atuam nos IF. Isso não significa que os atendimentos não estejam sendo exitosos, não sendo possível extrapolar as falhas dos regulamentos aos serviços desenvolvidos. Conforme pode ser observado no caso do IFPI, que mesmo diante de diversas dificuldades, muitas ações e serviços são desenvolvidos visando à permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com NEE. Como alternativas para superação desses obstáculos foram sugeridas parcerias de cooperação técnica, formação para

professores, equipe NAPNE e multiprofissional em educação inclusiva, contratação de profissionais especialistas, aquisição de recursos didáticos e tecnologias assistivas, investimento e destinação de recursos próprios para esse atendimento, inclusão do AEE no contraturno para esses estudantes e ainda foi indicada a criação de um núcleo central dentro do IFPI com acesso a especialistas para emissão de diagnósticos. Outra proposta aconselha que:

“haja uma organização e articulação da Instituição, para oferecer capacitações aos servidores envolvidos no atendimento especializado e que os NAPNEs sejam estruturados de acordo com a necessidade de cada campus”.

Em relação às ações que são realizadas pelo NAPNE, Farah (2017) fez uma distinção entre ações integradoras e ações inclusivas. As ações integradoras, tornam a PcD capaz de participar da sociedade como ela está organizada, ou seja, a pessoa é preparada com recursos diversos para que se torne apta a ser inserida na sociedade. Assim como explica Pertile (2013)

O AEE assume centralidade nas proposições de apoio à educação ao ser promovido no discurso de sucesso individual pela inclusão e ao ser colocado como garantia de viabilidade desse processo. Além disso, ele não tem ênfase no ensino e na aprendizagem, mas no fornecimento de aparato técnico, bem como na formação da capacidade de uso desses recursos (PERTILE, 2013, p.9)

Já as ações inclusivas almejam adaptações na sociedade, para que esta se torne acessível às PcD, ou seja, torne-se apta a conviver com essas pessoas. Parte-se do pressuposto de que o grupo social é diverso, assim como também deve ser diverso o tratamento dispensado a ele, para que cada um possa ter seu potencial de desenvolvimento plenamente trabalhado (FARAH, 2017).

Assim, a referida autora reconhece que dadas as circunstâncias as ações de integração são fundamentais no âmbito dos IF, por se constituírem como o meio possível de atender aos estudantes com NEE. Entretanto, ressalta-se que passos devem ser dados no sentido das ações inclusivas que visem ao sentimento de pertencimento e à autonomia de participação.

Todos os *campi* participantes da pesquisa referiram ter estudantes matriculados com NEE, informando que buscam planejar as ações de acordo com as necessidades apresentadas, fazendo o possível para atendê-los da melhor forma possível, estabelecendo uma rotina de atenção aos estudantes com NEE. No entanto, apesar de realizarem esse atendimento,

reforçam que há muito para melhorar, no que diz respeito aos aspectos estruturais, profissionais e materiais.

“Mesmo sem as condições ideais, fazemos o possível para promover a inclusão deles. Então diria que sim, estamos aptos, em parte, porque temos uma equipe que se dedica em propor estratégias para a inclusão dos alunos. No entanto, ainda falta muito para conseguir esta inclusão de fato, na prática, porque inclusão é inclusão no currículo, ou seja, aluno com deficiência aprendendo e se superando e para isso precisamos de profissionais capacitados e recursos didáticos”.

No que tange às orientações repassadas pelo setor ao qual o NAPNE é vinculado, observou-se que aconselham a identificação precoce do perfil do estudante a ser acompanhado, o desenvolvimento de trabalho conjunto entre os setores para realizar esse atendimento, a realização de reuniões regulares, o fornecimento de informações acerca desses estudantes com o intuito de melhorar o ensino, divulgação de orientações pedagógicas quanto às intervenções, incentivo à colaboração, comunicação e compartilhamento de informações, que os estudantes sejam incluídos no ambiente escolar e que suas atividades sejam adaptadas de forma justa. Assim, as orientações envolvem mapear, acolher, orientar, incluir, dar suporte aos professores, auxiliar na adaptação de conteúdos, de atividades, formas de avaliações, dentre outras. Entretanto, pode-se verificar que tais orientações parecem não provirem do setor gerenciador dos NAPNE, conforme o exposto a seguir.

“as orientações que temos são construídas em conjunto pela equipe multiprofissional, infelizmente há uma ausência de maiores orientações”.

Por fim, sondou-se sobre a formação ou capacitação dos coordenadores no âmbito da educação especial e, dentre os que responderam de forma afirmativa, foram referidos os seguintes cursos: Libras, cursos de extensão sobre inclusão, especialização em educação especial e inclusiva, proficiência em tradução e interpretação de Libras/Português, dissertação de mestrado na área, especialização em práticas da educação especial e inclusiva, Psicopedagogia clínica e institucional, curso sobre AEE e disciplinas cursadas no curso de Pedagogia. Sendo, portanto, formações realizadas sem vínculos com a instituição, já que foram realizadas por iniciativa própria ou em momento anterior ao ingresso na instituição.

Legitimando esse entendimento, segundo o Relatório da ANEI Brasil (2021), ao

questionar os coordenadores do NAPNE se o núcleo em suas instituições possuem pessoas preparadas ou formadas para atender às demandas relacionadas à inclusão, 39% responderam que sim, justificando que ao menos um dos membros possuía formação específica ou são psicólogos, pedagogos ou interpretes de Libras; 33% responderam que não, atribuindo a resposta à ausência de formações específicas ou à ausência do professor de educação especial; e 28% responderam em parte pela ausência de formações em nível de graduação ou pós-graduação e pela presença de membros com formações complementares em capacitações, cursos de extensão ou aperfeiçoamento.

Outro ponto analisado por Santos (2017), a partir dos regulamentos dos NAPNE, consiste em muitas vezes os estudantes e seus familiares serem excluídos dos processos decisórios do núcleo. Além disso, os membros (servidores) que constituem o NAPNE são incluídos no setor independentemente de qualificação ou afinidade com a Educação Especial, na percepção da autora isso é reflexo do desconhecimento da comunidade acadêmica sobre as especificidades inerentes à oferta de uma educação inclusiva.

Tal achado coaduna com a necessidade de formação apontada pelos participantes da pesquisa que diante da falta de contrapartida da instituição em ofertar formações nessa área buscam por iniciativa própria. Isso também pode estar associado ao fato de alguns *campi* no IFPI não possuírem o NAPNE constituído, tendo em vista que os servidores podem não se sentirem aptos para desenvolver tais atribuições.

Diante do exposto, foi possível perceber que o NAPNE desenvolveu ações e estratégias com o intuito de assegurar a permanência e êxito dos estudantes. Embora haja uma heterogeneidade de percepções acerca da realização do AEE, pode-se verificar uma forte tendência a limitar o AEE, quanto ao público, aos profissionais responsáveis pela realização do atendimento, aos serviços e estratégias que fazem parte desse atendimento e ao local em que deve ser realizado. Dessa forma, admite-se que a maioria dos participantes não reconhece as ações que desenvolveram como práticas de AEE. Entretanto, acredita-se que não se trate de uma subvalorização do trabalho desenvolvido, mas, talvez, até pela falta de formação na temática, aconteça um desconhecimento sobre os objetivos, serviços e ações que podem ser incluídas dentro do AEE, ou ainda, por concordarem que este atendimento seja de responsabilidade de uma equipe especializada.

O papel do professor de AEE, segundo Castaman e Marques (2020, p.120) “é perceber seus estudantes como sujeitos de múltiplas capacidades e relações, as quais estão em formação para o enfrentamento de uma sociedade que evolui rapidamente”. E, em seus planos de AEE, devem ser inseridos outros profissionais, assim como estratégias que sejam

realizadas em conjunto com os demais professores e familiares.

Nesse sentido, enfatiza-se a atuação colaborativa entre o professor especialista e o da classe comum, especificamente, na definição de estratégias pedagógicas que promovam o acesso ao currículo e sua interação na comunidade escolar, dentre outras que favoreçam a educação inclusiva.

Esse entendimento acerca da atuação do professor especialista em AEE demonstra que sua presença nos IF deverá representar um reforço importante e necessário ao trabalho que já vem sendo desenvolvido pelos núcleos, no sentido de que se estruture e se consolide cada vez mais. Não devendo, portanto, exprimir uma transferência de responsabilidades ao profissional.

4.1.3 Entrevista com a Diretoria de Políticas Pedagógicas do IFPI

De modo a complementar a etapa de diagnóstico da pesquisa e concluir o percurso definido para essa etapa, realizou-se a análise da entrevista realizada com a Diretora de Políticas Pedagógicas da Pró-reitoria de Ensino, setor responsável pelo gerenciamento dos NAPNE no IFPI.

Com a realização dessa entrevista foi possível conhecer aspectos relevantes no que diz respeito à atuação do NAPNE, a partir do ponto de vista da gestão. Esses dados tornaram exequível o cruzamento de informações que agregaram veracidade à descrição elaborada acerca da atuação do NAPNE nos *campi* do IFPI.

Algumas questões nortearam a realização da entrevista (APÊNCIDE C), e dentre os tópicos elencados para esse momento estão: o tempo de atuação no gerenciamento dos NAPNE; a parceria do MEC com capacitações; os documentos oficiais e institucionais regulamentadores do NAPNE; a caracterização e identidade atribuída ao NAPNE pela gestão; e a suficiência ou não dos documentos institucionais para regulamentar a atuação do NAPNE. Além dos documentos institucionais, foram também questionadas quais orientações são repassadas aos núcleos e quais facilidades e dificuldades são encontradas na realização desse auxílio. Em relação ao AEE, foi questionado se a gestão considera que o NAPNE representa um meio para a oferta desse atendimento e qual público deve ser atendido. Quanto ao NAPNE, indagou-se sobre quais avanços são perceptíveis desde a sua implantação e quais os desafios a serem superados, além de quais recursos e ações seriam necessários a essa superação, e quais as perspectivas quanto à atuação desse núcleo. No âmbito dos projetos pedagógicos institucionais, questionou-se sobre o que está previsto em relação à educação

especial e ao atendimento desses estudantes.

Em relação ao gerenciamento dos NAPNE, houve uma recente mudança, já que de 2010 a 2019 o setor foi gerido pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX), a partir de 2020 passou a ser gerenciado pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN), especificamente pela Diretoria de Políticas Pedagógicas e, em 2021, passou a ser ligado à PROEN e à PROEX, sendo vinculado à coordenação de extensão nos *campi*, mas também, devendo assessorar a Pró-reitoria de Ensino. Tal alteração foi motivada pela necessidade de aproximação entre o NAPNE e o Ensino, que está diretamente ligado a questões pedagógicas e de acesso ao currículo. Até então, o ensino aproximava-se do NAPNE para prestar assessoria pedagógica quando solicitada, como em casos com implicações jurídicas, resistência docente para implementar políticas, em casos de acesso ao currículo por meio de adaptações, modificações de objetivos e avaliações. Assim, a PROEN, auxiliava com o embasamento legal das estratégias e ações sinalizadas pelo NAPNE.

Concernente a isso, Dias e Mascarenhas (2020) detectaram que em alguns institutos os NAPNE estão vinculados à PROEX e não à PROEN, representando, para as autoras, uma incoerência política e de articulação institucional diante da necessidade da instância ensino para os NAPNE, apontando como uma urgente necessidade seu redimensionamento à PROEN, considerando seu objetivo público de promover e incentivar projetos de ensino e propor políticas e diretrizes que considerem a diversidade dos estudantes da instituição.

Após essa mudança, algumas ações foram realizadas com o intuito de articular essa aproximação com os NAPNE, como a criação de um grupo em aplicativo de mensagens instantâneas, realização do evento Integra 2020 com a temática sobre inclusão, e colaboração do NAPNE com as metas do PDI (2020-2024), evento *online* “Encontro dos NAPNE/IFPI”, em janeiro de 2022. Essas metas e iniciativas foram incluídas no sistema de gerenciamento do planejamento estratégico (Gplanes) do IFPI, confirmando a intenção da instituição em executar as ações propostas.

No que diz respeito à formação, seja ofertada pelo MEC ou pelo IFPI, estas não foram ofertadas desde a institucionalização do NAPNE. O que houve, foi uma tentativa, em 2016, de elaboração de uma política de educação inclusiva. No entanto, essa política ficou parada e os IF continuaram se orientando pelas legislações vigentes. Além disso, a instituição ainda não deliberou sobre o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, tendo em vista a reação da sociedade que estimulou sua atual suspensão. Considerando-se a relevância de capacitações nessa temática, a diretoria orienta que sejam realizados momentos formativos sobre a temática nos encontros pedagógicos. Outro momento oportuno de palestras sobre a matéria se deu no

evento Integra, além de cursos disponibilizados remotamente por outras instituições, realizados por motivação subjetiva e própria de cada um dos envolvidos com o trabalho junto aos NAPNE.

Diante de reiteradas queixas dos docentes da UFRN acerca da oferta de formação continuada na temática, foi instituída uma comissão para elaboração de propostas de formação continuada em Educação para pessoas com NEE. E, desde então, a instituição tem priorizado em sua política institucional de formação, temas relacionados à inclusão, acessibilidade e NEE. Entretanto, Melo e Araújo (2018, p.63) revelaram que “[...] Infelizmente, a procura por essas capacitações têm sido em sua maioria pelos professores que estão tendo experiências com esses estudantes em sala de aula ou por interesses próprios”. Essa realidade no âmbito da instituição, já havia sido constatada por Martins (2016), que observou que mesmo com a ampliação de capacitações voltadas à temática da inclusão, a participação docente era baixa, indicando uma desmotivação docente pela temática.

Em uma análise crítica acerca do discurso de falta de conhecimento para inclusão, entre outros argumentos, Rodrigues (2019, p.13) pontuou que “a inclusão escolar não é constituído somente pela formação científica, mas também a partir das relações dos múltiplos conhecimentos que são adquiridos pelos aspectos sócio-históricos de cada profissional”, ressaltando a importância dos conhecimentos complementares a essa formação adquiridos por meio de pesquisa, pela prática, pelo estudo continuado, trocas de experiência com a comunidade escolar e redes de apoio, dentre outros.

Em relação aos documentos oficiais que versam sobre o NAPNE, e considerando que a entrevista foi realizada em dezembro de 2020, não foram acrescentados novos documentos institucionais além daqueles já indicados nessa pesquisa. No entanto, foi dado ênfase ao fato de os Institutos serem implementadores de políticas públicas e seguirem as regulamentações do MEC.

Diante da ausência de uma referência política mais ampla e de diretrizes nacionais voltadas à RFEPCT, Dias e Mascarenhas (2020) ressaltam a importância das diretrizes institucionais para viabilizar o ingresso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com NEE que buscam uma formação profissional na RFEPCT. A falta dessas diretrizes pode tolher mudanças reais na vida desses estudantes e ainda dificultar a atuação do NAPNE. Assim, políticas institucionais inclusivas legitimam as instituições como inclusivas, de fato.

A identidade atribuída ao NAPNE, pela diretoria, foi relativa à inclusão e ao acesso ao currículo. Nesse sentido, foi caracterizado como um espaço de luta, de tentativa, de estratégias, de metodologia e de sensibilização. O NAPNE foi apontado como o responsável

por proporcionar aos estudantes com NEE o acesso ao currículo.

Os autores Carlau (2014), Melo e Araújo (2018), Dias e Mascarenhas (2020), reconhecem que os núcleos de acessibilidade e os NAPNE têm se consolidado como um importante articulador de ações e de fortalecimento das políticas de inclusão visando aprimorar o atendimento dos estudantes com NEE. Isso reflete na busca dos estudantes pela efetivação dos seus direitos e na ampliação de sua participação política no meio acadêmico, ao tempo que demonstra o grande potencial dos núcleos que, muitas vezes, se constituem a partir da vontade e sensibilidade individual dos servidores pelo tema.

Sobre a suficiência dos documentos disponíveis para que o NAPNE desempenhe suas funções, a diretoria reconheceu que não é satisfatório, apontando alguns entraves como a certificação intermediária, o acompanhamento do estudante por meio de plano educacional especializado (PEI), o processo de avaliação, que, entre outros aspectos, são pontos que precisam ser regulamentados. Dessa forma a Diretoria reconheceu que

“os documentos institucionais que regulamentam o NAPNE não são suficientes porque não alcançam os principais objetivos que são o acesso ao currículo, à permanência e o êxito. Ainda temos muito o que caminhar e muito o que construir”.

Na UFRN, a bolsa acessibilidade foi considerada por Melo e Araújo (2018) como um grande avanço obtido, que pode contribuir com a permanência e êxito dos estudantes com NEE, já que o estudante beneficiado a recebe durante todo o seu processo formativo, como auxílio às suas despesas com deslocamento, aquisição de instrumentos pessoais e de apoio.

A diretoria também sinalizou como desafiador o fato da instituição atuar com a formação profissional e a formação básica, ampliando as competências a serem adquiridas pelos estudantes e dificultando a certificação intermediária, por exemplo. Além disso, não há documentos oficiais que tragam orientações acerca da educação especial nessa modalidade de ensino.

A certificação intermediária ou diferenciada é comumente associada à Terminalidade Específica (TE) assegurada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 59, inciso II, que assegura o direito a esta certificação, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Também prevista no Art.16, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades

pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDB, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Dessa forma, a própria LDB no inciso IV do citado Art. 59, preconiza a educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins. Subsidiando, dessa forma, a emissão de certificação diferenciada na educação profissional, tendo em vista que os textos legais que normatizam o referido procedimento, o vinculam apenas ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Carnevalli *et al* (2014), pontua que no contexto da educação profissional, a emissão de certificação diferenciada não constitui uma TE, mas um desmembramento desta que deve ser ampliado, visando a continuidade da evolução profissional do estudante, a partir das competências desenvolvidas. Não ensejando um fim de percurso, mas a possibilidade de sua continuidade considerando os saberes adquiridos.

No que tange à adoção de TE, no âmbito dos IF, Oliveira e Delou (2020) identificaram que dos 38 IF pesquisados, apenas 13 apresentaram regulamentação para TE e 06 apresentaram certificação por TE. Além disso, evidenciaram-se compreensões distintas sobre TE no âmbito dos IF, e ainda, pode-se identificar uma tendência a demonstrar a incompletude da formação profissional alcançada pelo discente.

Na educação profissional a TE deve possuir características diferentes do ensino fundamental, tendo em vista que se trata de uma formação para o exercício profissional que deve ser especificado de acordo com cada sujeito. Assim, “seria uma certificação profissional após um processo de adaptações e adequações indispensáveis que permitiriam ao aluno a conclusão do curso” (PERTILE; MORI, 2018, p. 9).

No entanto, Oliveira e Delou (2020) ressaltam que conferir certificação profissional a estudantes que, mesmo com as adequações razoáveis, não conseguiram desenvolver competências e habilidades mínimas requeridas para o exercício profissional pode implicar em outras dificuldades na continuidade do processo educacional ou em sua atuação profissional, ensejando em questões jurídicas frente aos órgãos de reconhecimento profissional. Além disso, outro equívoco preocupante que pode ocorrer é a concessão de TE a estudantes que eventualmente necessitassem apenas de adaptações curriculares e pedagógicas

razoáveis e pouco significativas, que não resultassem em alterações substanciais no currículo para progredirem na formação, resultando em uma abreviação equivocada de tempo ou de conteúdo na formação dos estudantes com NEE. Isso pode caracterizar a TE “[...] como uma prática discriminatória e de exclusão de estudantes da escola por motivo de deficiência e como uma prática impeditiva de realização de aprendizagem ao longo da vida” (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.4).

Nesse sentido, Mendes (2017), ressalta que não se trata de minimizar as adaptações curriculares, mas de assegurar a apropriação de conhecimento pelo estudante, caracterizando a TE como o último recurso a ser utilizado, desde que fossem esgotadas todas as possibilidades de trabalho com esses discentes. Assim como orienta a Instrução Normativa do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que regulamenta a certificação por TE, determinando que esta só se efetivará após um longo processo avaliativo de ajustes curriculares e de acompanhamento multiprofissional por meio do PEI (MACHADO, 2021).

Assim, o parecer CNE/CEB nº 5/2019, emitido em resposta à consulta do IFRS e do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau acerca do desenvolvimento do PEI de estudantes com NEE, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à TE aos educandos, deu outra compreensão à TE, propôs uma certificação diferenciada para PcD nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reconhecendo e certificando “as capacidades requeridas pelo mercado de trabalho e desenvolvidas pelos estudantes com deficiência, de acordo com a legislação vigente e com a normatividade sistêmica” (BRASIL, 2019, p.7-8).

Sendo, portanto, tal iniciativa, considerada pelo CNE/CEB como louvável e exemplo a ser seguida por outras instituições: “o desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios, à luz dos marcos legais vigentes e, no exercício de suas autonomias, definir os procedimentos, as políticas, as metodologias e as formas de certificação profissional a serem adotadas” (BRASIL, 2019, p.8). Assim, percebe-se que no âmbito da EPT a TE é matéria para uma ampla e complexa discussão, que podem extrapolar os objetivos desta pesquisa.

Diante disso, no âmbito do IFPI, muitas orientações são repassadas de maneira “informal” quando se fazem necessárias, sendo a maioria direcionada ao acesso curricular. As adaptações curriculares podem conter maior tempo para aprendizagem, avaliações específicas, instrumento específico de avaliação, atividades adaptadas, objetivos individuais e específicos, que são elaborados por meio do PEI, desenvolvido pelo psicólogo junto à equipe pedagógica e o professor de cada *campus*. Assim, entende-se que o PEI, em um dado momento, já foi utilizado na instituição mesmo não tendo sua utilização institucionalizada no

âmbito do IFPI, confrontando as discussões e recomendações no âmbito da RFEPCT, conforme o exposto nas páginas 30 e 31.

Outras orientações indicam parcerias com a família, com as salas de recursos multifuncionais e seus professores especializados. Os Diretores dos *campi* também são orientados a disponibilizarem um espaço físico para o NAPNE, assim como disporem de recursos próprios para o núcleo, para que possam adquirir instrumentos ou tecnologias para os estudantes com NEE, sem ter que passar por muitas instâncias.

Entretanto, alguns obstáculos são encontrados na implementação dessas orientações como o próprio controle acadêmico que possui prazos para encerrar os semestres e ano letivo, o professor que eventualmente interpreta essas adequações curriculares apenas como um trabalho a mais para ele, dentre outras.

Nesse sentido, a diretoria também pontuou como dificuldade na realização desse auxílio aos núcleos sua falta de formação na área, embora tenha complementado a resposta informando que, por não ter conhecimento técnico para isso, sempre busca alguém que possa fazê-lo. A principal facilidade se configura no próprio NAPNE, nas pessoas que o constituem, na vontade e no compromisso que demonstram em incluir e fazer inclusão.

Assim, considerou que o NAPNE possui potencial para realizar o AEE na instituição, já que vem se consolidando como o espaço mais eficiente de acompanhamento desses estudantes, sendo, portanto, reconhecido como:

“[...] um espaço de busca, de estratégia, de recurso metodológico, tecnológico, de acessibilidade que elimina os entraves e as barreiras que os nossos alunos tragam ou que são postas nesses alunos, para que esses alunos não tenham acesso ao currículo”.

Nesse sentido, Melo e Araújo (2018) constataram que a presença de PcD nas instituições provoca a comunidade acadêmica a buscar informações sobre esse coletivo. Notaram, ainda, que os núcleos de acessibilidade têm realizado um trabalho de impacto no sentido de minimizar as barreiras enfrentadas pelos estudantes na instituição. Entretanto, pontuam a necessidade de superação das barreiras atitudinais e que isso deve ser feito de forma consciente, constante e interdisciplinar, em que a troca de experiências com outras instituições têm contribuído bastante à implementação de práticas exitosas junto desses estudantes.

Em relação ao público, a diretoria reitera o perfil implementador de políticas públicas que a instituição possui, assim, aponta como público do NAPNE as pessoas com deficiência,

transtornos globais e altas habilidades, por ser o público indicado na legislação. Porém, também afirma que o NAPNE da instituição entende que esse público é toda pessoa com NEE, duradouras ou não, incluindo todos os estudantes que precisarem de AEE para ter acesso ao currículo e desenvolver suas competências. Assim, se apresenta como maior avanço do NAPNE a permanência e o êxito dos estudantes com NEE que chegam à instituição e são acompanhados pelo setor.

Entretanto, a diretoria aponta alguns desafios a serem superados pela instituição para que possam realizar, de fato, educação na perspectiva de educação inclusiva. O primeiro e mais recente deles é o Decreto nº 10.502 de 2020, que, para a diretoria, representa a inexistência de uma política pública clara de inclusão, principalmente, uma que dê conta das demandas dos IF. Outros desafios elencados foram os recursos financeiros, formação, investimento, e tecnologias assistivas para a inclusão desses estudantes em todas as Instituições. Para isso, seria necessário:

“política pública com investimento, com tecnologia, com formação dos professores, dos pedagogos, dos NAPNE, fortalecimento dos NAPNE”.

Diante disso, a diretoria demonstra que as perspectivas para o NAPNE são as melhores possíveis e prevê que avancem cada vez mais e cumpram com mais efetividade os objetivos, as iniciativas e metas que estão no PDI. Reconhece, ainda, que para isso se efetivar são necessários recursos materiais e de formação. Pontua também a necessidade de ativação do NAPNE em alguns *campi* como Parnaíba e os avançados do Dirceu, Pio IX e José de Freitas.

No Instituto Federal de Sergipe *campus* Aracajú, os estudantes com deficiência indicaram os principais aspectos desafiantes e facilitadores referentes ao acesso, participação, permanência e êxito. Quanto aos desafios, evidenciou-se que perpassaram questões relacionadas às barreiras de comunicação, atitudinal e arquitetônica, como a falta de acessibilidade em alguns espaços, a ausência de planejamento de algumas atividades que contemplassem a todos, bem como a forma como eram estabelecidas as suas relações interpessoais. Já os elementos facilitadores apontaram questões relacionadas à garantia da oferta de reserva de vagas; à apresentação de editais, publicações e processos seletivos adaptados; à adequação dos espaços, metodologias, posturas, sistemas e processos; à necessidade de profissionais capacitados; e à construção de relações interpessoais perpassadas pela abordagem inclusiva e empática; também se identificou que a concepção de educação

inclusiva contempla a diversidade dos sujeitos na perspectiva do direito de todos à educação.

Em relação ao que está previsto nos projetos pedagógicos acerca da educação especial e do atendimento desses estudantes foram sinalizadas duas situações, em que a primeira refere-se ao projeto pedagógico institucional que está dentro do PDI, conforme já foram mencionadas em seção anterior. A segunda trata-se dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), em que há previsões sobre esse atendimento, mas muito mais em atendimento à legislação do que metodologicamente, sobre como se dará o atendimento. Então, a diretoria informou que os PPC possuem um texto padrão que faz referência à política de inclusão e menção ao NAPNE.

Concernente ao exposto, Machado (2021) verificou que no âmbito do IFTM os PDI (2014-2018/2019-2023) e o Regulamento da Organização Didático-pedagógica não fazem menção ao AEE, e pontuou que esse atendimento deve constar no Projeto Pedagógico Institucional – PPI, bem como nos PPC, visto que sua implementação não deve ocorrer de maneira secundária, delegando tal atribuição a uma comissão (NAPNE) que já possui outras atribuições, e ainda, sem um plano estrutural definido pela instituição.

Diante do exposto, percebe-se que a gestão, a partir da visão da Diretoria de Políticas Pedagógicas, reconhece os avanços alcançados pelos NAPNE da instituição e demonstra interesse em fortalecer e apoiar o setor, reconhecendo também os obstáculos e desafios a serem enfrentados.

Outro ponto importante refere-se ao reconhecimento da generalização dos documentos institucionais que resultam na necessidade de orientações informais para casos específicos, em que apenas os envolvidos acabam tendo acesso a tais orientações. Isso pode resultar em encaminhamentos distintos para casos semelhantes, tendo em vista que ocasionalmente alguns coordenadores não buscam tais orientações por desconhecer que as mesmas sejam feitas pela PROEN, levando-os a agir de forma isolada no âmbito de seu *campus*.

Dessa forma, admite-se que, assim como há uma carência de interlocução entre os IF, que avançam de forma isolada no que tange à educação especial e inclusiva, também há uma baixa comunicação entre os NAPNE no âmbito de uma mesma instituição, o que pode prejudicar o fortalecimento do setor.

Em suma, percebe-se que houve uma aproximação da gestão dos núcleos, após o setor passar a ser gerenciado pela PROEN. No entanto, a exemplo dos coordenadores, a diretoria de políticas pedagógicas também atua conforme vão surgindo as demandas e de forma colaborativa com o apoio e orientações dos NAPNE. Nesse sentido, há a necessidade de instrumentais que auxiliem e norteiem estratégias e ações que possam ser realizadas nesse

atendimento no âmbito da EPT, e que possam contribuir com o alinhamento dessas iniciativas no âmbito da instituição.

4.2 Produtos Educacionais relacionados ao AEE

A partir das bases de dados definidas para realização da pesquisa foram selecionados quatorze produtos educacionais para análise e discussão. Os produtos selecionados para análise abordam temas como o NAPNE, orientações acerca das deficiências principalmente para os docentes, acessibilidade, práticas inclusivas no atendimento desses estudantes e, política institucional inclusiva. A seguir, são apresentadas no Quadro 2 informações extraídas dos materiais referentes ao autor, ano, título, público-alvo e objetivo ou tema. As produções identificadas foram organizadas na tabela em ordem alfabética por sobrenome dos autores.

Quadro 2 – Estudos, que apresentam propostas de produtos educacionais, selecionados para análise, contendo autor, ano, título, público-alvo, objetivo ou tema.

AUTOR, ANO	TÍTULO	PÚBLICO-ALVO	OBJETIVO OU TEMA
Barbosa, 2019	Guia de acessibilidade: informação e inclusão	Usuários da biblioteca do IFCE <i>campus</i> Fortaleza.	Contribuir com orientações para o pleno atendimento de usuários com deficiência motora e/ou visual da Biblioteca Waldyr Diogo de Siqueira, facilitando, assim, a pesquisa, o estudo e toda a vida acadêmica desse público.
Borges, 2019.	Caderno do NAPNE	Diretores, coordenadores do NAPNE, professores e pais/responsáveis dos alunos com NEE.	Visibilidade e conscientização acerca da integração de ações letivas e pedagógicas com o trabalho realizado pelo NAPNE. Melhorar o fluxo de comunicação entre NAPNE e demais setores e envolvidos no contexto institucional do Instituto Federal Goiano.
Dall'Alba, 2016.	Orientações básicas aos docentes do IFAM sobre a educação especial no contexto da educação inclusiva.	Professores	Contribuir para que a EPT no IFAM também seja uma realidade para as pessoas com NEE. Além disso, oferece aos docentes informações e sugestões de materiais e leituras concernentes aos NAPNE, à inclusão na EPT, filmes, endereços eletrônicos e esclarecimentos sobre a deficiência, PcD, NEE, Educação Especial e AEE.
IFBA/PROEN, 2017.	Orientações para Atendimento às Pessoas com Deficiência (guia orientador)	Servidores	Divulgar orientações sobre como lidar com PcD, buscando a promoção de uma comunicação mais eficiente considerando o respeito à diversidade.
IFBA, 2019.	Práticas Acadêmicas Inclusivas (cartilha)	Professores	Promover uma reflexão acerca das limitações e potencialidades da PcD no espaço educacional, a partir da contextualização de particularidades próprias desses indivíduos, visando auxiliar na relação com o estudante.

Lobão, 2019.	A diferença está no olhar: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas.	Professores, técnicos administrativos integrantes da equipe multidisciplinar e estudantes que foram acompanhados pelo NAPNE do IFS <i>campus</i> Aracaju.	Difundir o olhar inclusivo e possível frente a condição humana de sujeitos diferentes em sua formação integral, contribuindo com a problematização de práticas educativas que considere a pluralidade em que se materializa o processo de ensino-aprendizagem.
Martins, 2019	A educação profissional e tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA <i>campus</i> Tucuruí – História de vida dos Egressos (site e encarte).	Docentes, Técnicos ligados ao Ensino e equipe do NAPNE.	Divulgar as experiências do NAPNE <i>campus</i> Tucuruí e ações desenvolvidas a fim de servir de fonte de consulta para os interessados na área de inclusão, por meio de consistente fonte documental.
Minas Gerais. Governo do Estado. Secretaria de Educação, 2016.	Educação especial na perspectiva inclusiva (cartilha).	Pais, estudantes e profissionais da educação.	Ampliar a compreensão sobre os direitos e atendimentos oferecidos aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação na rede estadual de Minas Gerais.
Minas Gerais. Governo do Estado. Secretaria de Educação, 2017.	Atendimento ao estudante com deficiência visual e surdocegueira (cartilha).	Escola, professor e família.	Informar e orientar sobre o atendimento aos estudantes com deficiência visual e surdocegueira na rede estadual visando a sua efetiva inclusão e aprendizagem nas escolas.
NAPNE/IFAP – <i>campus</i> Macapá. Ribeiro <i>et al</i> , 2017.	Orientações para professores em relação aos estudantes com NEE (cartilha).	Professores	Orientar os professores sobre adaptações e recomendações relativas aos estudantes com NEE, envolvendo os temas: deficiência auditiva, intelectual, física, visual e múltipla, TEA, altas habilidades ou superdotação.
Oliveira, 2017.	Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.	Servidores	Conhecer a realidade institucional para orientar e direcionar as ações necessárias para o desenvolvimento de uma política educacional inclusiva na instituição, com o intuito de modificar tal realidade.
Peterle; Falqueto, 2016.	Atendimento Educacional Especializado (AEE): garantias e orientações legais.	Toda comunidade escolar.	Estruturar e apoiar a organização de AEE para que alunos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede regular de ensino da educação básica das escolas municipais de Venda Nova do Imigrante, sejam atendidos adequadamente.
Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Educação, 2018.	Política de Educação Especial.	Professores, gestores e demais componentes da comunidade escolar.	Propor diretrizes que ajudem a repensar, articuladamente, os componentes inerentes à educação de estudantes, público da Educação Especial e que direcionem todos os envolvidos com a comunidade escolar, no desenvolvimento das ações relacionadas à Política de Educação Especial para o estado de Santa Catarina.
Silva, 2020.	INCLUIFMA – aplicativo educacional	Discentes do IFMA –	Ser uma ferramenta de informação, orientação e auxílio à inclusão escolar, divulgando as práticas inclusivas

		<i>campus</i> São Luís Monte Castelo	realizadas para esse público e seus direitos no escopo da inclusão no espaço formal de aprendizagem.
--	--	--------------------------------------	--

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Barbosa (2019) desenvolveu um guia com informações sobre a estrutura física, serviços oferecidos, disponibilidade do acervo e dados sobre a equipe de atendimento da biblioteca Waldyr Diogo de Siqueira, localizada no IFCE *campus* fortaleza. Ao final do guia faz menção ao NAPNE como o setor, no âmbito da instituição, a frente das ações voltadas à inclusão e à acessibilidade.

Borges (2019) em seu produto apontam razões para criação do NAPNE, por meio de documentos legais, identificando sua composição e seu público. Em seguida, apresentam as finalidades e competências do núcleo, seguido por informações acerca do atendimento e procedimentos, com uso de organograma e fluxograma, respectivamente. Apontam, ainda, as circunstâncias em que os diferentes sujeitos da comunidade escolar devem procurar o núcleo e, ao final, reúne obstáculos a serem superados pelo NAPNE nos âmbitos institucional, administrativo, educacional e familiar, expondo um resumo na última seção.

Dall’Alba (2016) compila informações em sua cartilha que, até então, demonstraram ser desconhecidas por seu público, tal informação foi constatada por meio da realização de uma pesquisa preliminar à elaboração do produto. Nesse sentido, a autora reuniu informações que pudessem dirimir dúvidas referentes ao processo de inclusão na EPT no âmbito do IFAM.

Nesse seguimento, o guia com orientações para o atendimento às pessoas com deficiência do IFBA (2017) reuniu um conjunto de orientações sobre como atender e conviver com pessoas com deficiência. Dessa forma, o material está estruturado em tópicos que trazem dicas básicas e dicas específicas para pessoas com deficiência visual, pessoas com surdocegueira, com deficiência física e motora, com deficiência auditiva, pessoas com deficiência intelectual e, ao final um tópico com “você sabia”, em que é informada a aprovação das normas de Acessibilidade Pedagógica – Resolução CONSUP Nº 09/2016 – para estudantes com deficiência da instituição.

No ano de 2019, a instituição supracitada, publica uma cartilha com informações sobre práticas acadêmicas inclusivas. A seção inicial da cartilha, após a apresentação, versa sobre a Política de Inclusão do IFBA (Resolução Nº 30/2017) que é apresentada de forma comentada com o intento de ser adequadamente compreendida pelo leitor. A seção seguinte aborda as deficiências (física ou motora, visual, auditiva, surdocegueira, intelectual, transtorno, altas habilidades ou superdotação) no contexto da sala de aula. Ao final, traz recomendações gerais

acerca do encaminhamento das demandas dos *campi* que ainda não tem o setor de Atenção a Pessoa com NEE constituído, ao tempo que recomenda aos docentes a aproximação com o setor e com o professor de AEE, onde estiverem instituídos. Salienta-se que a referida política prevê a utilização da sala de AEE, cujo espaço é coordenado pelo professor especialista em AEE e, tem como objetivo buscar alternativas para a promoção do aprendizado, por meio do desenvolvimento de estratégias e métodos de como aprender com o estudante, não se caracterizando como reforço ou extraclasse das disciplinas da sala comum.

Lobão (2019) em seu guia para inclusão expõe perspectivas intencionadas a contribuir com estratégias voltadas à operacionalização da educação inclusiva e o direito à diversidade. Para isso, a autora, promove reflexões sobre: o que é educação inclusiva? Quem são esses sujeitos? Conseguimos ver para além dos rótulos? Não entendo de todas as diferenças! E agora? Vou passar a mão na cabeça? Então diga o que eu tenho que fazer! Acesso, Permanência e êxito. Existe uma única forma de ensinar e avaliar? E isso tudo não é uma utopia? Não é estar só.

Martins (2019) desenvolveu um site na página do IFPA *campus* Tucuruí para compartilhar as ações e projetos desenvolvidos pelo NAPNE, além disso, disponibiliza o acesso à legislação nacional que dá suporte ao processo de inclusão, apresentada no site de forma comentada e, ainda, ressalta informações sobre pessoas com deficiência visual, com dicas para o professor, métodos para criação de imagens táteis, relatos de experiências de egressos e datas importantes sobre pessoas com deficiência. Destacam-se, nesse produto (encarte), os relatos de experiência dos egressos que foram organizados nas seguintes categorias: dificuldades na trajetória estudantil; importância de professores sensíveis; acesso, permanência e êxito no IFPA; a importância do desenvolvimento de projetos na formação dos estudantes; a vida profissional.

A Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais no ano de 2016 disponibilizou uma cartilha que reúne informações sobre a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, e ainda, as principais normas, diretrizes e orientações sobre o AEE no âmbito da rede estadual, com o intuito de orientar pais, estudantes e profissionais da educação. Destaca-se, nesse material, a seção que valoriza a parceria que deve ser feita entre família e escola com o propósito de atender as necessidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A referida secretaria, no ano de 2017, elaborou outra cartilha sobre a deficiência visual e a surdocegueira com informações sobre essas limitações e, orientações específicas para o diretor, especialistas, o estudante, o professor regente, o professor de AEE, a família, e ainda,

esclarecimentos sobre a escrita braille, alfabetização de estudantes com cegueira e surdocegueira, Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, publicações e sites importantes.

A cartilha do NAPNE/IFAP traz informações aos professores sobre a necessidade de suas práticas de ensino-aprendizagem serem revistas diante do estudante com NEE. Dessa forma, cita algumas alternativas que podem ser úteis ao professor, tais como: aprendizagem cooperativa, adaptações do conteúdo programático, objetivos, metodologias, avaliações e organização do tempo.

Oliveira (2017) em seu guia orientador inicialmente esclarece sobre questões acerca da educação e da prática inclusiva, na sequência traça o passo a passo para a implantação de uma política institucional de inclusão para discentes público da educação especial, visando a transformações necessárias para garantir condições de acesso e permanência aos estudantes em geral. Cabe destacar que esse guia possui uma versão em Libras, no formato de vídeos, disponibilizados no canal do IF Sudeste MG no *YouTube*.

Peterle e Falqueto (2016) desenvolveram um material que reúne todos os documentos orientadores da proposta pedagógica de ensino de uma rede municipal, com o intuito de subsidiarem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais de educação e de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, a fim de torná-los mediadores do conhecimento para os estudantes. Ressalta-se que o documento foi fruto de experiências e conhecimentos de profissionais que atuaram e atuam há alguns anos nessa rede de ensino, dessa forma, as propostas surgiram de intensas reflexões sobre o contexto de trabalho, sendo, portanto, construído a partir de uma perspectiva coletiva de todos os envolvidos.

O caderno que contém a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2018) trata-se de uma atualização dessa Política de Estado, considerando os ordenamentos jurídicos mais recentes. Assim, o caderno está estruturado em seções e subseções que abordam o contexto histórico e normativo dos marcos legais, as inovações implementadas na Política no período de 2006-2016, diagnóstico e indicadores educacionais que apontam os avanços e desafios a serem enfrentados, os objetivos da referida Política Educacional, os estudantes público, as diretrizes da política e as atribuições dos profissionais envolvidos no contexto da inclusão escolar e, as atribuições e responsabilidades das instituições gestoras, dentre elas a gestão escolar que contempla informações sobre a acessibilidade nas escolas e alimentação escolar.

Silva (2020) em seu aplicativo educacional busca auxiliar o discente com informações sobre ações e direitos que contribuem para o processo de aprendizagem. Para isso, o

aplicativo permite ampliação da fonte, modo noturno e diurno, e uso de leitores de tela. O *menu* inicial possui cinco opções de acesso, a saber: NAPNE (setor, público, composição, localização, práticas inclusivas); Legislação (link para legislações, decretos e documentos); Outros Serviços (atendimento especializado, assistência estudantil, estágio, inclusão e esporte); Você Sabia (conceito de deficiência física, acessibilidade arquitetônica, AEE, tecnologia assistiva, seus direitos, símbolos e datas) e, Sobre (informações do aplicativo educacional e *link* para *download*).

Diante do exposto sobre os produtos educacionais selecionados, analisar-se-ão alguns pontos acerca do AEE a partir da percepção de alguns autores, que corroboram com a investigação em curso.

Neves, Rahme e Ferreira (2019), ao analisarem os rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos, destacam a centralidade conferida ao AEE, como suplementar ou complementar ao ensino comum, no processo de inclusão escolar. Posto isso, propõe problematizar o lugar atribuído ao AEE nesse contexto, que é tido como dispositivo de efetivação da perspectiva inclusiva, evidenciando sua superação das atribuições que lhe foram conferidas em momentos anteriores, quando a perspectiva era de integração por meio de classes especiais e escolas especializadas no ensino substitutivo ao regular.

Nesse sentido, os referidos autores pontuam que o AEE, diante de sua evolução história na educação brasileira, deve se configurar como uma aposta inovadora, aberta a colaboração, ao inusitado, ao saber que advém do sujeito e da construção coletiva, de forma que não reforce as raízes históricas segregativas, em que a educação para todos acaba por justapor espaços especializados para cada um, ancorada no saber de um professor especialista que orienta sua prática pedagógica a partir de recursos técnicos científicos que indicam *a priori* o manejo do estudante a partir de seus diagnósticos (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Confirmando essa percepção acerca do AEE, Oliveira e Cordeiro (2018) ao investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o AEE, verificaram que a maioria dos participantes tem uma compreensão focada no público da Educação Especial, sendo esse atendimento entendido como um serviço individualizado, setorizado e com pouca interlocução entre os profissionais da escola.

Essa visão, também presente nas universidades, segundo Castro e Almeida (2014) representam grandes desafios diante do acesso dos estudantes com deficiência, citando como principais as barreiras atitudinais, a acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e a

criação de alternativas para evitar práticas docentes excludentes. Nesse sentido, a universidade carece de ações, materiais adequados, qualificação docente, adequação arquitetônica e, principalmente ações de combate às atitudes inadequadas e preconceituosas.

Considerando o contexto da EPT de nível médio, que se configura como uma educação integral, Sotero, Cunha e Garcia (2019) observaram que, no âmbito do ordenamento legal, não há indicações de como o AEE será assegurado aos estudantes matriculados na educação integral. Diante disso, defendem que, a organização dessas escolas deve ser analisada, com o intuito de referenciar e subsidiar a construção de orientações que contemplem as necessidades dos estudantes sem ferir seu direito à educação integral.

Mesmo diante desses impasses enfrentados por estudantes, profissionais e demais envolvidos com o AEE, Salvini *et al* (2019), observou que esse atendimento se mostrou eficiente em elevar a aprendizagem, o que não reduz a necessidade de constante aperfeiçoamento na execução do programa.

Tal eficiência pode estar associada aos achados de Seabra Jr e Lacerda (2018), que demonstraram que os professores de AEE, não se exaurem em fluxogramas sistematizados para sua prática docente, manifestando atenção às diversas áreas que envolvem o universo do estudante e seu acompanhamento no ambiente escolar, fazendo uso de conhecimentos teóricos, da *práxis* e da contextualização com a realidade dos estudantes.

Entretanto, segundo Mantoan (2015) deve-se atentar para que o AEE não se configure como mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão, impedindo que o professor comum se defronte com a responsabilidade e o desafio de ensinar todos os estudantes, inclusive àqueles casos que provocam o professor a mudar sua maneira de proceder com toda a turma. Dessa forma, o professor especialista não deve tirar-lhe essa oportunidade, reforçando a ideia de que os problemas de aprendizagem são inerentes ao estudante e devem ser tratados por especialistas.

Considerando-se a contextualização teórica exposta sobre a realização do AEE no âmbito da EPT, pode-se verificar que o ordenamento legal é incipiente no que tange à realização do AEE na modalidade EPT, não havendo resoluções a nível nacional que orientem sua implementação. Nesse sentido, os documentos norteadores encontrados constituem-se como instrumentos de abrangência institucional, em âmbito regional ou municipal.

Nesse sentido, esses produtos educacionais versam sobre as possibilidades que as instituições possuem para realizar o AEE na perspectiva de educação inclusiva, para além da sala de recursos multifuncionais e do professor de AEE, sendo, portanto, instrumentos

relevantes, direcionados aos diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, sobrepõe-se aos objetivos da pesquisa a necessidade de políticas institucionais e resoluções que respaldem e subsidiem a atuação do NAPNE no âmbito da EPT, bem como da realização do AEE. Trata-se de um posicionamento institucional documentado acerca da temática, que deve estar além de dicas pedagógicas, reflexões, ações pontuais realizadas pelos núcleos, e divulgação de informações, pois mesmo que contribuam com a promoção da educação inclusiva não são suficientes para efetivá-la enquanto direito fundamental da PcD em âmbito institucional.

Pesquisas dessa natureza revelam o empenho dos pesquisadores da área em contribuir com a efetivação da educação inclusiva, ao tempo que demonstram o quanto a educação para todos é desafiadora, tornando-se uma realidade distante, por não ser ainda um compromisso de toda a sociedade.

Ressalta-se que todos os produtos educacionais selecionados buscam contribuir com a realização do AEE na rede regular de ensino, com orientações aos diversos públicos que compõem a comunidade escolar, evidenciando-se a intenção explícita direta ou indireta de sensibilização desses indivíduos, quanto à demonstração de possíveis caminhos para atender PcD na rede regular de ensino.

No entanto, é válido pontuar que os materiais selecionados dedicam-se a esclarecer e orientar sobre tipos de deficiências, tentando prever possíveis formas de auxiliar o estudante a partir da deficiência apresentada, como uma tentativa de introduzir no ensino regular, práticas e conhecimentos da educação especial. Admite-se que isso faça parte do processo de inclusão, compreendendo e conhecendo as especificidades de cada estudante, não devendo findá-lo nesse entendimento, mas prosseguir na busca por práticas de ensino que possam contemplar todos os estudantes. Dessa forma, conhecendo as especificidades dos estudantes é possível ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, passando a reconhecê-lo em diferentes formas de expressão e apreensão dos conteúdos.

Em síntese, admite-se que os produtos educacionais selecionados para o estudo possuem abrangência, relevância e potencial para contribuir com a realização do AEE no âmbito da EPT, pois são produtos que norteiam e inspiram a realização de ações inclusivas nos diversos sistemas de ensino, bem como incentivam a elaboração de políticas, normas e regulamentos institucionais acerca do processo de inclusão e do AEE.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – GUIA ORIENTADOR

Na sessão anterior, apresentou-se a análise dos resultados derivados desta pesquisa, importantes e necessários para demonstrar a relevância do produto educacional desenvolvido, e ainda, por meio das lacunas apresentadas na atuação dos NAPNE, demonstrar quais orientações e caminhos são mais promissores à sua atuação, considerando as possibilidades que a instituição dispõe. Desse modo, esta sessão tratará do Produto Educacional desenvolvido, detalhando aspectos relacionados à elaboração, finalidade, aplicabilidade, avaliação e reformulação.

O produto educacional foi desenvolvido como parte do objetivo geral desta pesquisa, além de ser uma exigência parcial deste programa de mestrado, que tem como objetivo:

[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2018b, p. 2).

Dessa forma, os produtos educacionais podem ser desenvolvidos a partir de uma ampla variedade de formatos, a saber: atividades de extensão; as mídias educacionais; criação de aplicativos; propostas de ensino; protótipos educacionais; materiais textuais e materiais alternativos (LEITE, 2018).

Nesse sentido, o guia orientador, se configura como um material textual de estímulo ao diálogo sobre práticas de inclusão escolar na EPT. Foi construído a partir das possibilidades mais promissoras direcionados ao acesso, participação, permanência, aprendizagem e êxito de estudantes com NEE e que a EPT pode realizar, sendo ainda, passíveis de adaptações e de replicações em contextos diversos, conferindo maior potencial de aplicabilidade ao guia.

Assim, desenvolveu-se um guia orientador que contribuisse com o ensino-aprendizagem de todos os estudantes, configurando-se como um instrumento de apoio às práticas de ensino inclusiva na EPT, podendo subsidiar capacitações, sensibilização, políticas, programas e ações que visem incentivar e promover a educação inclusiva na perspectiva de educação para todos, estando direcionado não apenas aos profissionais do NAPNE, mas para toda a comunidade escolar, em diversos sistemas de ensino. Por possuir uma linguagem objetiva e de fácil compreensão, recomenda-se que este guia seja utilizado por toda a

sociedade, com o intuito de que possa ter acesso à informação sobre a temática e se sinta preparada para assumir seu papel no processo de inclusão.

O guia orientador é constituído por cinco capítulos, que buscam explicar pontos importantes na trajetória do estudante com NEE na instituição. O capítulo 1 descreve os princípios que nortearam sua elaboração. O capítulo 2 enuncia recomendações gerais sobre a recepção e ambientação desse estudante na instituição. O capítulo 3 traz orientações sobre como incluir o estudante com NEE no contexto da sala de aula comum do ensino regular. O capítulo 4 sugere iniciativas que possam contribuir e assegurar a permanência e o êxito desses estudantes em seus cursos. O capítulo 5 aponta fatores que podem representar obstáculos para a adesão às recomendações deste guia, ao tempo que propõe condutas para superá-los. Ao final, as recomendações do guia foram organizadas de forma resumida enquanto “Dez passos para o AEE na EPT”.

Por meio da utilização deste guia, pretende-se divulgar algumas orientações fundamentadas nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), no Ensino Diferenciado por meio da atuação colaborativa, na Diferenciação Curricular por meio da flexibilização e adaptação curricular, a fim de conscientizar que a prática inclusiva não é realizada individualmente, mas desenvolvida por redes de apoio e parcerias, considerando que o saber inclusivo é constituído por distintas fontes e espaços.

Soma-se a isto, o intuito de colocar o conhecimento científico à disposição da comunidade escolar, para instigar a reflexão acerca das práticas já realizadas pela instituição, bem como despertar no âmbito individual de cada profissional o ser ético e humano que pode e deve ser um promotor de atitudes inclusivas.

O produto educacional foi fundamentado a partir das pesquisas e constatações de algumas pesquisadoras brasileiras que atuam e desenvolvem pesquisas nessa temática, conforme pode ser observado nas referências utilizadas no Guia. Além disso, também contou com as contribuições dos avaliadores acerca de suas recomendações.

Assim, o produto educacional elaborado é resultado da pesquisa (estudo de caso) realizada no IFPI, junto aos coordenadores de NAPNE e a Diretoria de Políticas Pedagógicas do IFPI, sobre como ocorre o atendimento realizado pelo NAPNE nos *campi* do IFPI, bem como, de forma complementar, da pesquisa documental sobre produtos educacionais que se relacionem ao AEE e que tenham potencial para contribuir com a realização desse atendimento na EPT. Desses produtos observaram-se os principais temas abordados, o público ao qual se destinam, a forma de apresentação dos conteúdos, dentre outros aspectos que contribuíssem com o desenvolvimento deste produto.

De posse dos dados coletados, elaborou-se a versão inicial do produto, cuja avaliação ocorreu de forma individual mediante leitura do material textual, enviado por e-mail, no formato PDF, seguido do preenchimento do formulário de avaliação online (APÊNDICE D).

Conforme descrito na metodologia, o produto foi avaliado por dois grupos de participantes, o grupo Técnico e o grupo Público-alvo. Ressalta-se que todos os participantes foram convidados previamente para participar da pesquisa, por meio do envio de e-mail contendo o texto convite, o resumo da pesquisa e o resumo do guia (arquivo em PDF, até a página dez). Quando possível, também foi enviado, uma mensagem informando sobre o convite, via aplicativo de mensagem instantânea, de forma que somente após o aceite do convite para contribuir, enquanto avaliador, é que a versão completa e o formulário de avaliação foram encaminhados. Dessa maneira, dos 16 (dezesseis) convites enviados aos coordenadores de NAPNE do IFPI, 06 (seis) coordenadores aceitaram avaliar o produto como grupo público-alvo. Quanto aos avaliadores técnicos, foram realizados seis convites, dos quais 04 (quatro) tiveram disponibilidade para avaliar tecnicamente o produto educacional, totalizando 10 (dez) avaliações.

O produto foi avaliado segundo os critérios de atratividade, compreensão dos conteúdos, identificação com a mensagem, aceitação das condutas propostas, intenção de ação, formato do material e, ao final, críticas ou sugestões, conforme exposto no item 3.3 página 38 da metodologia, tais critérios para avaliação foram adaptados a partir de UNICEF (2003), Ruiz (2014), Brasil (2015a). Dessa forma, organizaram-se tabelas para cada um dos aspectos avaliados, apresentando de forma sucinta as contribuições dos avaliadores, separadas de acordo com a classificação dos avaliadores, enquanto grupo técnico ou público-alvo.

Na tabela 01, apresentam-se as principais contribuições quanto ao aspecto atratividade do produto educacional, expondo o que há de mais e menos atrativo no material, o que mais prendeu a atenção e interesse, e como melhorar o que não agradou.

Em síntese, a organização visual, o design, a didática, a linguagem e a temática foram os aspectos que mais chamaram a atenção no material. Quanto aos aspectos que menos gostaram, foi apontada a capa do produto, a falta de informações específicas sobre o AEE, a ausência de uma lista de siglas, páginas sem imagem, ausência da citação do público-alvo do NAPNE e ausência de quais profissionais iriam compor a equipe (professor de AEE, membros efetivos e colaborativos). Já as ilustrações, orientações, sequência didática e layout foram responsáveis por manter a atenção e interesse no material.

Como sugestão para melhorar o que não agradou no material, foram indicadas a inclusão da Lei 13.146/2015, o complemento da Rede Federal de EPCT (IF, CEFET, Colégio

Pedro II e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR), diferenciar as ações do AEE e do NAPNE, definir os recursos materiais e humanos para o funcionamento do AEE, incluir sugestão de referências com condutas específicas para os principais perfis atendidos, e acrescentar na capa elementos que remetessem às PcD.

Tabela 01. Aspectos que foram avaliados quanto a ATRATIVIDADE do produto.

O que lhe chamou mais atenção no material? Por quê?	
Técnicos	Público-alvo
“O esforço de melhoria da oferta de ensino de qualidades aos educandos com deficiência” “A Rede Federal de EPCT tem informações variadas sobre a inclusão, não unificadas” “A organização visual do conteúdo, as cores e imagens associadas aos conteúdos” “A temática”	“A organização do guia de uma forma geral. Em especial, a divisão dos capítulos, que contribuem para a formação de quem atua ou atuará na área da educação inclusiva e/ou busca conhecer mais sobre a temática” “Os aspectos gráficos, excelente didática do material e o formato com imagens atrativas para o leitor. Além do excelente trabalho de relacionar o AEE e a Educação Profissional e Tecnológica” “Linguagem acessível, layout de páginas atraentes, riqueza de informações, assunto pouco difundido” “As ilustrações, coerentes com o material e conteúdo, tornam a leitura dinâmica” “A organização e a linguagem clara e objetiva” “A temática sobre o AEE, pela urgente necessidade que os <i>campi</i> têm de implantar esse atendimento junto ao NAPNE melhorando assim, o desenvolvimento, a permanência e o êxito do aluno deficiente e/ou com necessidades específicas”
O que você menos gostou? Por quê?	
Técnicos	Público-alvo
“Pelo título do produto educacional, nos remete que teria mais orientações específicas para o AEE. Poderia enfatizar mais a importância da implantação do AEE junto aos NAPNEs, uma vez que o IFPI ainda não tem esse atendimento” “De uma lista de SIGLAS e de algumas páginas estarem sem imagens” “O que você encontra neste guia” sugiro vir antes da introdução. No capítulo 1 “princípios” recomendo que a listagem dos cinco princípios esteja antes da argumentação”	“Não está claro sobre a composição do quadro de professores do AEE, membros efetivos e membros colaborativos, bem como o AEE pode ser útil ao aluno surdo, além do ensino de Libras” “Ausência de Citação dos Principais Públicos assistidos pelo NAPNE na perspectiva epidemiológica do serviço” “A capa, por não evidenciar o público-alvo do material”
O material captou sua atenção e manteve seu interesse?	
Técnicos	Público-alvo
“Sim, pelas suas ilustrações e as orientações e dicas”	“A sequência didática do material indicando princípios, formas de inclusão na sala regular, o quadro de recomendações para orientar os profissionais e o quadro Para saber mais” “As cores, imagens, disposição do texto e quadros tornou a leitura agradável”
Que sugestões faria para melhorar o que não lhe agradou?	

Técnicos	Público-alvo
“Incluir a Lei 13.146/2015 no documento e do complemento da Rede Federal de EPCT (IFs, CEFETs, Colégio Pedro II e UTFPR)” “De um paralelo diferenciando as ações específicas do AEE e do NAPNE. O AEE como uma política educacional para a Educação Especial” “Senti falta de alguns conteúdos: escrever sobre o PEI e sobre como as práticas inclusivas e o AEE pode promover a formação humana. Ainda, quem é o público do AEE (quem são os estudantes com NEE)”	“Esclarecer sobre o AEE para estudantes surdos, pois se trata de barreiras linguísticas, o que se destaca dos demais. Também é preciso definir sobre a disposição de recursos materiais e humanos para funcionamento do AEE” “Um tópico ‘Para saber mais’ com sugestões de referências voltadas às necessidades específicas de acordo com determinadas deficiências”. “Um capítulo sobre os principais perfis atendidos pelo serviço e instruindo condutas mais específicas” “Acrescentar na capa elementos referente à língua de sinais, ao autismo e a deficiência intelectual e física”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na Tabela 02, expõem-se as observações dos avaliadores quanto à compreensão dos conteúdos contemplados no produto. Para isso, os participantes analisaram de que se trata o material; qual a mensagem está transmitindo; sobre a compreensão do vocabulário e o volume de informações.

Nesse sentido, o material foi reconhecido como um guia para o AEE na EPT, com orientações que podem proporcionar o ingresso, a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência ou NEE na RFEPCT, servindo de base para política e/ou ações educacionais inclusivas, incentivando a implantação do AEE, a formação de professores e profissionais sobre práticas inclusivas na perspectiva de educação para todos.

A mensagem transmitida pelo produto foi associada ao reconhecimento de que todos podem aprender desde que sejam asseguradas as condições necessárias para sua aprendizagem, que no âmbito da EPT, há meios para promover práticas escolares inclusivas, conforme orientações apresentadas no material, sendo, portanto, uma mensagem positiva de incentivo e responsabilização de todos, quanto à construção de uma educação inclusiva.

Quanto ao vocabulário, foi considerado de fácil compreensão, com linguagem clara e objetiva, atendendo à finalidade do produto, com sugestões pontuais de troca de expressões e acréscimo de exemplos, não havendo partes com maiores dificuldades de compreensão. O volume de informações foi considerado suficiente, porém, houve a sugestão de que o AEE fosse mais aprofundado.

Tabela 02. Aspectos que foram avaliados quanto a COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS do produto.

De que se trata este material?	
Técnicos	Público-alvo

“De um material voltado aos NAPNEs com orientações que proporcionará o ingresso, permanência, participação e aprendizagem de PcD ou outras NEE em cursos da Rede Federal de EPCT” “De um guia para o AEE na EPT com orientações gerais para inclusão” “De um instrumento que dar suporte para práticas voltadas a inclusão, servindo de base para políticas e/ou ações educacionais inclusivas” “Informações que venham a facilitar as práticas inclusivas no contexto da EPT”	“Incentivo à implantação do AEE nos IFs” “De um guia que apoia e incentiva práticas inclusivas, servindo como subsídio para as políticas de inclusão não apenas no âmbito do IFPI” “De um guia com orientações sobre práticas inclusivas na educação, importante para a formação de professores e profissionais que atuam nos NAPNEs e no AEE. Bem como, para a formação de todos que se interessem pela temática. Além disso, instiga a discussão e reflexão sobre a importância de se implementar ações que objetivem uma educação para todos” “Um guia que mostra ferramentas, orientações para as pessoas que atuam no NAPNE, na EPT, no AEE, e também, direcionado a educadores que trabalham com a área da educação” “Guia orientador para o atendimento, manutenção e qualidade no ensino do aluno com necessidades específicas” “Um guia que auxilia as instituições de ensino, especialmente as instituições de EPT, no atendimento de alunos com NEE”
Qual a mensagem que esse material transmite?	
Técnicos	Público-alvo
“Que é possível formar qualquer pessoa que entre em um <i>campus</i> dessa rede se forem dadas a ela condições para sua aprendizagem” “Material aborda orientações quanto às práticas mais inclusivas” “Que existem meios de contribuir com a promoção de práticas escolares inclusivas, no âmbito da EPT” “O título provoca para orientações sobre o AEE. Mas, ao ler o material senti que ele direciona para facilitar a perspectiva inclusiva no escolar (de uma forma geral)”	“Mensagem muito positiva sobre oferta de ensino com práticas exitosas, com posicionamentos de como fazer a oferta desse tipo de atendimento em um IF” “Um incentivo ao desenvolvimento de ações e estratégias que promovam a educação inclusiva na perspectiva de educação para todos. Este material fomenta o desenvolvimento da política de inclusão educacional” “Que precisamos de mais ações, mais discussões sobre a temática, mais pessoas envolvidas, mais formações, mais informação, mais empatia, mais entendimento de que todos (comunidade escolar, PcD, família, sociedade) somos responsáveis pela construção de uma educação cada vez mais inclusiva” “Que a inclusão de pessoas com NEE é possível de ser compreendida e realizada” “Que para se assistir alunos com NEE é necessário sensibilidade e preparo” “Informações importantes quanto às medidas e iniciativas que todos têm que adotar para oferecer aos alunos com ou sem deficiência acesso ao currículo escolar, introduzindo no leitor o conhecimento básico de conceitos como DUA, flexibilização e adaptação curricular”
Do vocabulário utilizado, alguma palavra foi de difícil compreensão? Qual? Como você explicaria a mensagem de outra forma?	
Técnicos	Público-alvo

“Vocabulário está de fácil compreensão” “Não achei difícil, mas substituiria vai e vem por oscilação (página da apresentação) e coadunem por coincidam” “Linguagem acessível”	“Vocabulário está bom, de fácil compreensão” “A mensagem está bastante clara e objetiva, nenhuma palavra dificulta a compreensão da mensagem” “Achei a linguagem bem acessível” “Acredito que a linguagem está de acordo com a finalidade do produto”
Existem partes de compreensão mais difíceis que outras?	
Técnicos	Público-alvo
“No capítulo 3, ao ler sobre flexibilização e adaptação curricular pode haver uma troca ou confusão quanto a aplicação de cada. Um exemplo com análise explicaria melhor”	“Linguagem acessível, clara e de fácil compreensão”
Considera que há pouca, suficiente ou muita informação?	
Técnicos	Público-alvo
“Por ser um Guia sobre o AEE, a primeira impressão é que traria mais informações de como implantar esse atendimento junto ao NAPNE, mas que no trabalho já deixa bem claro q não é objetivo abordar os aspectos específicos do AEE. Mas, eu acho que poderia aprofundar sobre o AEE” “Escrever sobre o PEI e sobre como as práticas inclusivas e o AEE pode promover a formação humana. Ainda, quem é o público do AEE (quem são os estudantes com NEE). Ainda, pode ter sugestão de links sobre as tecnologias assistivas...”	“Acredito que seja o suficiente por se trata de um Guia orientador” “Suficiente para que o leitor compreenda os principais aspectos do AEE e sua aplicação na educação profissional e tecnológica”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A Tabela 03 contém resultados sobre a identificação com a mensagem transmitida pelo produto. Assim, foram questionados em relação ao direcionamento do produto; sobre o momento que mais se identificaram e, se algo não lhe pareceu familiar.

Constatou-se que houve identificação quanto ao direcionamento da mensagem aos profissionais do NAPNE e da EPT, estendendo-a a qualquer profissional ou a qualquer pessoa, independentemente de sua área de atuação. Todos os pontos abordados causaram identificação, ressaltando-se os que tratam da permanência e êxito, flexibilização e adaptação curricular, do DUA, dos cuidados na escolha das estratégias para abordar os conteúdos, sobre como o AEE deve ser planejado na EPT, sobre a abordagem inicial do estudante. Todas as expressões foram consideradas familiares pelos avaliadores.

Tabela 03. Aspectos que foram avaliados quanto a IDENTIFICAÇÃO COM A MENSAGEM do produto.

Parece-lhe que esse material está dirigido a pessoas como você? Por quê?

Técnicos	Público-alvo
“Está dirigido a qualquer profissional de um <i>campus</i> de uma instituição da Rede Federal de EPCT” “Pela linguagem simples e conteúdos bem abrangentes o Guia pode ser usado por qualquer pessoa, seja ele um profissional especializado ou não” “Sim, porque dá uma visão global do atendimento educacional especializado e nos insita a buscar mais informações nos tópicos propostos”	“Na minha instituição ainda não tem AEE, acredito que seria muito bom ter AEE em meu <i>campus</i>” “Sim. Porque traz algumas orientações para profissionais da educação que atuam nas escolas e dos sistemas de ensino, acerca da inclusão todos os estudantes no processo educativo” “Sim, pois sou professora e atualmente faço parte do NAPNE da minha instituição. Então, sinto a necessidade de aprender mais sobre o assunto. O guia traz ótimas sugestões de ações para o NAPNE” “Sim. Trabalho com inclusão: AEE, professor da área de educação especial, além de ser uma defensora das minorias” “Sim, contudo a abordagem maior parece estar voltada ao docente como profissional de contato mais prolongado com o aluno” “Sim. Porque ele apresenta ideias e informações com as quais trabalhamos constantemente no NAPNE”
Em qual momento se sentiu mais identificado? Por quê?	
Técnicos	Público-alvo
“No documento todo, por também pesquisar sobre a inclusão educacional de PcD ou outras necessidades específicas” “Em vários tópicos: sobre a permanência e êxito e sobre a Flexibilização e Adaptação curricular, por ser fundamental que os professores adaptem suas metodologias e conteúdos aos alunos e sendo essa uma grande dificuldade dos professores. E importante ainda, que reforça a parceria que o AEE deve ter com o ensino regular” “No tópico: Cuidados na escolha de estratégias para ministrar conteúdos. Inclusive, poderia explorar melhor esse tópico. Na EPT é a maior dificuldade que temos e demanda nos NAPNEs”. “Especialmente no capítulo 3 e 4”	“Como pessoa com deficiência notei um material rico de suporte para incentivo de implantação do AEE em meu IF” “Quando são apresentadas orientações para professores sobre como incluir todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem” “Todos” “Com a parte que traz elementos para o planejamento do AEE e como deve ser o planejamento na EPT” “Na abordagem inicial do aluno e sua posterior identificação como ente portador de necessidade específica” “No capítulo 3, ao tratar do DUA. Estamos constantemente apresentando essa ideia e os benefícios de utilizar essa estratégia, no entanto, há muita resistência quanto à sua utilização. O mesmo se aplica a flexibilização curricular”
Alguma expressão não lhe pareceu familiar? Qual?	
Técnicos	Público-alvo
“As expressões foram todas familiares”	“Todas as expressões são familiares”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A Tabela 04 trata sobre a aceitação das condutas propostas pelo produto, em que foi investigado se algo soava de forma ofensiva; se as imagens estavam estereotipadas ou discriminatórias; se o tema foi abordado de forma parcial e se algum ponto poderia ser mal visto ou incitar retaliação. Assim, não foi identificado no material algo que pudesse ser

considerando ofensivo, mas houve uma sugestão pontual de troca de termos (impacto positivo por acolhedor). As imagens não foram consideradas estereotipadas, nem discriminatórias. No geral, a abordagem não foi vista como parcial, havendo sugestões para incluir a LBI e detalhar mais o AEE para não ser confundido com a função do NAPNE. O guia também não enseja retaliações, no entanto, pela temática abordada, foi indicado que o material pode ser visto de forma preconceituosa.

Tabela 04. Aspectos que foram avaliados quanto a ACEITAÇÃO DAS CONDUTAS PROPOSTAS do produto.

Algo nesse material lhe pareceu ofensivo? Explique.	
Técnicos	Público-alvo
“Não, o material apresenta as terminologias corretas usadas na área e não apresenta termos capacitistas” “Não, porém sugere-se substituição de impacto positivo no trecho ‘É importante que a recepção do estudante provoque um impacto positivo’ por acolhedor”	“Não é ofensivo, deve ser sempre falado para gerar reflexões sobre as condutas” “Não considero nenhuma das propostas ofensivas” “Não, muito ético”
Você considera que as imagens que aparecem são estereotipadas?	
Técnicos	Público-alvo
“Imagens bem caracterizadas” “Estão bem ilustradas” “A imagem do capítulo 5, achei muito empresarial”	“Não, as imagens remetem a inclusão e dinâmica escolar/social” “Não. Aliás, muito bem escolhidas” “Não são estereotipadas”
A linguagem utilizada soa discriminatória? E as imagens?	
Técnicos	Público-alvo
“De forma alguma, nem as imagens” “Recomendo empregar: todos e todas”	“Não é discriminatória; e quanto às imagens, é importante ver se não parece infantil para o público em que o AEE está sendo ofertado”
O material está considerando de forma parcial o tema abordado?	
Técnicos	Público-alvo
“Não parcial, mas incompleto, sem a LBI” “No aspecto específico do AEE, porque como no IFPI ainda não possui esse serviço, podem confundir a função do NAPNE. Assim, pode fazer uma distinção mais detalhada” “Vejo que o material esta considerando o suficiente para instigar o leitor a desenvolver as práticas de inclusão”	“Não, considero que o material é imparcial” “Não. A abordagem do material é plena” “O tema foi muito bem abordado”
Crê que algo poderia ser retaliado ou mal visto por outras pessoas como você? Explique.	
Técnicos	Público-alvo
“Não. Todas as sugestões foram realmente propositivas e são bastante necessárias e adequadas para que possamos avançar no processo de inclusão”	“Sim, a deficiência é um tema ainda visto com muito preconceito” “Não, o guia apresenta linguagem clara e técnica”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A Tabela 05 refere-se à intenção de ação gerada pelo produto. Foi possível constatar

que o guia instiga e estimula as práticas inclusivas na educação, despertando ideias, reflexões e o interesse pela pesquisa e aperfeiçoamentos sobre o tema. Além disso, também foi pontuado o caráter indutor que suas ações despertam, fazendo com que seja um material recomendado ao NAPNE, docentes e comunidade acadêmica.

Tabela 05. Aspectos que foram avaliados quanto a INTENÇÃO DE AÇÃO gerada pelo produto.

A mensagem do material lhe instiga a fazer algo? O quê?	
Técnicos	Público-alvo
“A mensagem está bem direcionada” “Sim, a síntese dos 10 passos orienta bem sobre como a instituição pode ser mais inclusiva” “Sim, a dar continuidade na proposta de educação inclusiva” “Uma atuação mais colaborativa”	“Instiga a continuar na luta pela igualdade de ensino e aprendizagem” “Estimula a procurar desenvolver mais ações que eliminem ou minimizem as barreiras existentes em nossas escolas, sobretudo, as barreiras atitudinais, comunicacionais e metodológicas, contribuindo assim para a efetiva inclusão do estudante com deficiência ou NEE no processo educacional. Muitas das ações que foram elencadas no material” “Refletir sobre o que eu já fiz, tenho feito e posso fazer em prol de uma educação mais inclusiva e partir para a ação” “Sim. Já tive várias ideias aqui no momento da leitura” “A seguir realizando aperfeiçoamentos” “Pesquisar mais sobre o tema apresentado e utilizar as sugestões em reuniões e atendimentos individualizados”
Você estaria disposto a realizá-la? Por quê?	
Técnicos	Público-alvo
“O texto do guia é bem indutor para realizar as propostas” “Sim, será uma boa ferramenta a ser utilizada pelos NAPNES para orientações de práticas mais inclusivas” “Sim, porque está dentro daquilo que acredito e corroboram com os meus ideais de educação para todos” “Sim, para facilitar a construção das aprendizagens, a permanência e êxito”	“Sim. Porque defendo uma educação para todos e entendo que estas ações potencializam o processo de inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas” “Sim. Irei seguir investindo em capacitações disponíveis” “Sim. Aplicar as orientações do guia traria inúmeros benefícios aos alunos e ao <i>campus</i> em geral e a pesquisa trará ganhos na minha atuação profissional” “Sim, pois as orientações sugeridas no guia são bem relevantes para quem atua no NAPNE e para os professores. Como eu me enquadro nas duas opções, serão pertinentes em minha prática”
Recomendaria a alguma pessoa próxima que também realizasse a ação proposta pelo material?	
Técnicos	Público-alvo
“Sim, a todos que compõem os NAPNE, professores e comunidade acadêmica”	“Sim, a todos que lidam direta ou indiretamente com alunos com necessidades específicas”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A Tabela 06 traz as considerações acerca do formato do material. Para isso verificou-se as preferências quando ao formato do material; às cores; o estilo das ilustrações; tipo de

letra e distribuição dos parágrafos. No conjunto das avaliações o formato foi considerado adequado, havendo pontuações quanto à acessibilidade do material; as cores foram caracterizadas como interessantes, alegres e agradáveis; as ilustrações, também foram avaliadas como de acordo com a proposta; quanto às letras foram feitas algumas observações voltadas ao público com baixa visão e a disposição dos parágrafos foram consideradas como adequadas, facilitando a leitura.

Tabela 06. Aspectos que foram avaliados quanto a FORMATO DO MATERIAL do produto.

Você preferia esse material em outro formato?	
Técnicos	Público-alvo
“Formato impresso e digital. Poderia também fazer adaptações para os leitores de tela (deficientes visuais) como audiodescrição das imagens dentre outros recursos de acessibilidade”	“O formato é adequado para um guia” “Impresso para distribuição”
Você gostou das cores utilizadas?	
Técnicos	Público-alvo
“Sim, contrastes interessantes” “Sim, mas sugiro verificar alguns contrastes em relação ao fundo e cor da letra. Pode verificar outras sugestões nos manuais de adaptações para baixa-visão” “Sim, fugiu do padrão das cores da logomarca do IFPI”	“Gostei bastante das cores utilizadas no guia, bem como da forma como estão distribuídas e do contraste” “Cores muito alegres e condizentes com a intenção do material” “Sim, agradáveis”
Você gostou do estilo das ilustrações?	
Técnicos	Público-alvo
“Sim, bem ilustradas”	“Sim, bem conectadas com a temática”
Você gostou do tipo de letra? E, da distribuição dos parágrafos?	
Técnicos	Público-alvo
“Sim, apenas sugiro que a fonte seja maior” “Estão bem organizadas, as fontes utilizadas estão sem serifas, que é o indicado. Deve evitar letras condensadas e alguns casos até o itálico pode dificultar, isso, em relação a pessoas com baixa-visão”	“Sim, visualmente o material está agradável” “Sim. A escolha das letras e disposição dos parágrafos proporciona uma leitura rápida e confortável”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

As imagens foram avaliadas de forma específica quanto a: possuírem elementos que desviam a atenção, estarem caricaturadas, estarem realistas, serem desproporcionais e causarem identificação nos avaliadores, conforme pode ser observado na Figura 01.

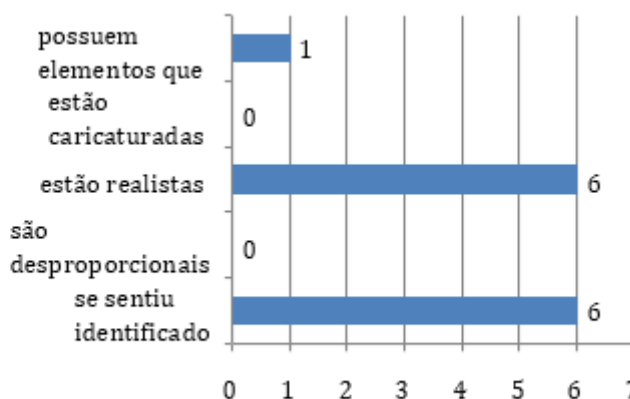


Figura 01: Dados obtidos na etapa de avaliação sobre as imagens utilizadas no produto.

Ao final da avaliação do produto educacional, foi concedido um espaço para os avaliadores apresentarem suas críticas e sugestões, com o intuito de contribuir ainda mais com a melhoria do produto, já que algum aspecto importante pode não ter sido contemplado nas questões avaliativas, reservando um espaço para isso.

Dessa maneira, houve sugestões quanto a: falar sobre a composição da equipe multiprofissional e disciplinar para o NAPNE, proporcionando uma avaliação biopsicossocial do estudante; utilizar o PEI no atendimento ao estudante; expandir o público do Guia (PcD, com superdotação ou altas habilidades e com transtornos); que o "trabalho colaborativo" para o atendimento envolva toda instituição bem como a família e, claro, o próprio estudante; substituir o termo "sala regular" por "sala comum ou sala convencional"; em vez de acesso, permanência e êxito, usar o termo da LBI: acesso, permanência, participação e aprendizagem; citar o termo: aprendizagem ao longo da vida; substituir o termo capacitação por formação e aluno por estudante; tornar o material mais acessível; ser disponibilizado também no formato retrato (1 página por folha); divulgar o material nos meios acadêmicos, bibliotecas e escolas de educação básica; acrescentar um capítulo sobre condutas específicas para os principais perfis de estudantes com NEE.

Quanta à reformulação do produto educacional, foram consideradas as sugestões mais pertinentes no que diz respeito aos atributos atratividade, compreensão dos conteúdos, aceitação das condutas propostas, formato do material, críticas e sugestões, conforme o exposto no Quadro 03. Para os critérios, identificação com a mensagem e intenção de ação, não foram indicadas melhorias, tendo em vista que houve identificação dos avaliadores com a mensagem e que estes se sentiram estimulados a realizar as ações propostas pelo material.

Quadro 03 – Contribuições dos avaliadores para reformulação do produto educacional, segundo os

critérios de avaliação.

Critério de avaliação	Contribuições
Atratividade	“Pelo título, mais orientações específicas para o AEE e sua implantação junto ao NAPNE” “Acrescentar lista de siglas e imagens em todas as páginas” “Composição dos profissionais que comporão o AEE” “Público que será assistido pelo NAPNE” “Inclusão da Lei 13.146/2015 e complementação da Rede Federal de EPCT (IFs, CEFETs, Colégio Pedro II e UTFPR)” “Escrever sobre o PEI e sobre como o AEE pode promover uma formação humana” “Quem é o público do AEE e quem são os estudantes com NEE”. “É preciso definir sobre a disposição de recursos materiais e humanos para o funcionamento do AEE” “Tópico ou capítulo com sugestão de referências ou condutas mais específicas quanta a determinadas deficiências ou NEE e sobre tecnologias assistivas” “Acrescentar na capa sinais que remetam às deficiências”
Compreensão dos conteúdos	“Substituiria vai e vem por oscilação (página da apresentação) e coadunem por coincidam” “Poderia aprofundar sobre o AEE” “Exemplificar sobre a diferença e aplicação de flexibilização e adaptação curricular”
Aceitação das condutas	“Alterar a imagem do capítulo 5(empresarial) e a mochila do capítulo 1(infantil)” Recomendo empregar “todos e todas” “Substituir impacto positivo por acolhedor” “Acrescentar a LBI” “Distinguir o AEE da função do NAPNE”
Formato do material	“Formato digital, com adaptação para leitores de tela, audiodescrição das imagens” “Verificar contrastes em relação ao fundo e cor da letra, conforme manuais de adaptação para baixa visão. Fonte maior. Tornar o material acessível”
Críticas ou sugestões	“Importância da composição da equipe multiprofissional e disciplinar do NAPNE, para realizar avaliação biopsicossocial” “Expandir público do Guia para PcD, com superdotação/AH e com transtornos”. “Substituir o termo sala regular por sala comum; capacitação por formação e aluno por estudante” “Ao invés de acesso, permanência e êxito, usar o termo da LBI: acesso, permanência, participação e aprendizagem” “Complementar as informações do guia, acrescentando o art. 2º e o capítulo V da LBI” “Sugestão de links sobre tecnologias assistivas e outros conteúdos sobre a temática” “Acrescentar um capítulo sobre os principais perfis de estudantes com necessidades específicas e as condutas práticas voltadas a eles”

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Dessa forma, foram realizadas as seguintes alterações no produto educacional: acréscimo de uma lista de siglas; substituição de algumas palavras, conforme sugestão dos

avaliadores; mais informações sobre o AEE e sobre o NAPNE (em “para saber mais”), incluindo informações como público, finalidade, dentre outras; acréscimo de parágrafos na introdução reiterando como o AEE pode contribuir com a formação humana; acréscimo da LBI e da expressão “acesso, permanência, participação e aprendizagem”; inclusão de informações sobre tecnologias assistivas (em “para saber mais”); substituição da imagem do capítulo 01, conforme a Figura 02.

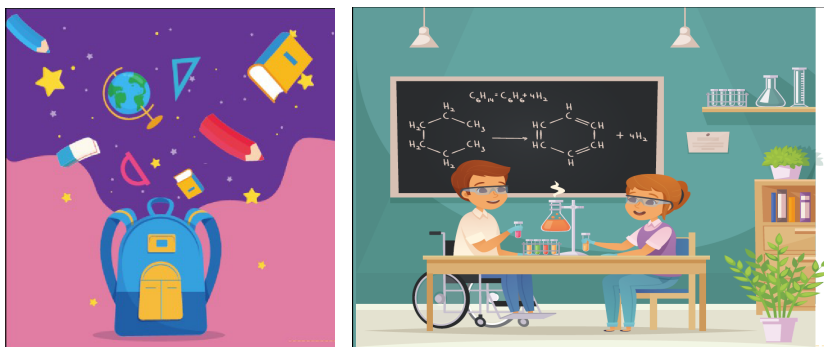


Figura 02 – Substituição da imagem do Capítulo 01 do guia orientador (antes, à esquerda, e depois, à direita).

Algumas sugestões não foram incorporadas ao produto em sua reformulação, como acrescentar imagens em todas as páginas, pois poderia gerar desvio de atenção; escrever sobre o PEI, já que as orientações normativas atribuem sua elaboração ao professor de AEE junto à equipe multiprofissional e o IFPI não dispõe desse profissional em seu quadro de pessoal; definir sobre a disposição de recursos materiais e humanos para o funcionamento do AEE, por entender que tal questão deve ser deliberada pela instituição; acrescentar tópico com orientações específicas para determinadas deficiências, por extrapolar os objetivos do material desenvolvido; acrescentar na capa sinais que remetam às deficiências, por ser uma alteração que poderia deixar a capa trivial; alterar a imagem do capítulo 5 que foi considerada empresarial, pois se entendeu que a imagem está coerente com o que capítulo propõe; empregar todos e todas, em que se manteve a expressão todos por ser a utilizada nos documentos norteadores e demais pesquisas acerca da temática, cujo significado engloba todas as pessoas; utilizar o termo acolhedor, por subentender que a expressão remete ao assistencialismo; apresentar o material em formato acessível, o que não foi realizado por falta de conhecimentos técnicos das pesquisadoras e alto custo para terceirizar tal adequação, embora se reconheça a importância e relevância de tais adequações para o material desenvolvido, ficando como algo a ser feito em uma futura atualização.

No geral, buscou-se agregar ao produto todas as contribuições possíveis para o

momento, considerando que muito do que não foi acatado pode fazer parte, futuramente, de um desmembramento do produto educacional desenvolvido, considerando que tais solicitações são indicativas de lacunas sobre o tema que precisam ser trabalhadas no âmbito do NAPNE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se dispor do conhecimento a cerca das ações realizadas pelos NAPNE do IFPI, no atendimento aos estudantes com deficiência, foi possível perceber como esse núcleo se estruturou e como se dá sua atuação, além de se verificar o entendimento que seus representantes possuem sobre a realização do AEE na instituição. Também foi possível dispor de informações acerca da perspectiva sob a qual esse atendimento está sendo realizado (integração ou inclusão), ou ainda, se está apenas atendendo a uma obrigatoriedade legal, sendo essas as variações mais relevantes de atuação entre os *campi*. De posse destas informações foi possível identificar os principais pontos a serem discutidos acerca da atuação do NAPNE no IFPI, a fim de sugerir como o NAPNE pode contribuir com a formação integral de todos os seus estudantes.

Nesse sentido, verificou-se que o IFPI possui documentos institucionais que buscam assegurar o acesso, a permanência e êxito dos estudantes com NEE, como a Política de Assistência Estudantil do IFPI, o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, a Política da Diversidade e Inclusão para o IFPI, o PDI 2020-2024: construindo para o futuro, a Política de Ações Afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PcD) nos cursos de Pós-Graduação do IFPI, em que todos fazem referência ao NAPNE como setor responsável por dar o suporte necessário e intermediar as ações e estratégias necessárias aos estudantes com NEE.

Assim, os coordenadores desenvolvem ações e estratégias de acordo com as proposições dos documentos institucionais, no entanto, não reconhecem o trabalho desenvolvido como ações de AEE, atribuindo isso a falta de profissionais especializados para atuar nesse atendimento, assim como a falta de recursos e serviços específicos para o AEE. A Diretoria de Políticas Pedagógicas reconheceu à pró-atividade dos NAPNE do IFPI, pontuando também desafios e dificuldades a serem superados, revelando ainda que a diretoria atua de forma pontual conforme as demandas encaminhadas pelos *campi*, demonstrando que não há um alinhamento dessas iniciativas no âmbito da instituição.

Nos produtos educacionais que abordem a temática em questão se constatou que o

ordenamento legal é incipiente no que tange à realização do AEE no âmbito da EPT, isso ressalta a necessidade de políticas institucionais e resoluções que respaldem a atuação do NAPNE. Além disso, observou-se o empenho dos pesquisadores da área em contribuir com a efetivação da educação inclusiva por meio dos seus produtos educacionais que possuem abrangência, relevância e potencial para nortear e inspirar a realização do AEE no âmbito da EPT e nos diversos sistemas de ensino.

Ademais, tais resultados contribuíram para o desenvolvimento do guia orientador, que foi delineado a partir das necessidades apresentadas pelos núcleos do IFPI, de forma que representa para os profissionais do NAPNE um material norteador que, os esclarece, inspira e encoraja a desenvolver o AEE, dentro das possibilidades que a instituição possui, na perspectiva de uma educação inclusiva.

Da forma como o estudo foi conduzido outras contribuições surgiram durante o seu desenvolvimento, como proporcionar aos atuais responsáveis pelos NAPNE uma oportunidade de relato acerca de suas experiências e participação no processo de construção do guia orientador. Além dos profissionais atuantes no NAPNE, os avaliadores técnicos, também participaram dessa experiência. Do ponto de vista institucional, a temática foi posta em pauta e a discussão sobre o processo de inclusão foi evidenciada, o que contribuiu com o desenvolvimento de novas ações para a inclusão na EPT, bem como o aprimoramento dos serviços de apoio oferecido nesse contexto.

Como recomendações ou sugestões para trabalho futuros aponta-se a necessidade de investigar os estudantes com NEE, no âmbito da EPT, especificamente questões voltadas a sua permanência, participação, aprendizagem, formação e inserção no mundo do trabalho. Já que se constatou, nesta pesquisa, que esses indivíduos estão presentes e até preferem frequentar escolas da RFEPCT, por vislumbrarem nessas instituições oportunidades mais promissoras de inserção no mercado de trabalho.

A autocrítica a respeito dos resultados alcançados refere-se à falta de acessibilidade do produto educacional desenvolvido.

Com isso, espera-se que este estudo possa promover a reflexão e a discussão, no NAPNE e no IFPI, sobre as perspectivas das quais a instituição dispõe para realizar o AEE no sentido de uma educação inclusiva, em que toda a comunidade escolar seja envolvida e beneficiada, pois ao tempo que desenvolvem estratégias para atender os estudantes com NEE, aprimoram sua formação profissional, humana e cidadã, além de contribuir com o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. S. In: **Tornar a educação inclusiva/organizado** por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CINEMATOGRAFIA (ABC). **Storyboard**. Disponível em: <https://abcine.org.br/site/storyboard/>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.17, p. 59-76, 2011.
- BARBOSA, E.C.B.F. **Guia de acessibilidade: informação & inclusão**. Produto educacional da dissertação intitulada: Inclusão educacional: a acessibilidade na biblioteca do IFCE – *Campus* Fortaleza. (Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza – Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560883>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BARRETO, L. M. S. **Diálogos do cotidiano**: A construção colaborativa do conceito de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Surdez na escola comum. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BRASIL. **Programa TECNEP**: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades educativas Especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015a. 156 p.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a.

BRASIL. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. **Regulamento**. 2018b. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **PARECER Nº: 5/2019, de 6 de junho de 2019**. Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 25, de 08 junho 2020.

BORGES, R. L. **Núcleo de atendimentos às pessoas com necessidades educacionais específicas**: Obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano *campus* Morrinhos. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e tecnológica (PROFEPT), Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019.

BUENO, J.G.S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.22, n. 1, 2016.

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Rio de Janeiro, 2014, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

CARNEVALLI, J. C. *et al.* Certificado Específico do SENAI-SP: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência na formação profissional. **Reti - Revista de Educação, Tecnologia e Inovação**, São Paulo, v. 1, n. 0, p.52-61, 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2008.

CASAGRANDE, R.C. **Análise Epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado: 2000 a 2009**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CASTAMAN, A. S.; MARQUES, M. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica: uma experiência no IFRS – campus Sertão**. In: *Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – campus Sertão* / BREITENBACH, R. *et al.* (Organizadoras). – Bento Gonçalves, RS: IFRS; Curitiba, PR: Bagai, p.115-129, 2020.

CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista brasileira de educação especial [online]**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2020.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia, e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. Cortez Editora, 2005.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico] : escolhendo entre cinco abordagens**. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, A. L. **O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2015.

DALL’ALBA, J. Produto Educacional da Dissertação: **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/204562>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DELEVATI, A. C. **AEE: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, M. C. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência**

intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIAS, K.A.; MASCARENHAS, E.F. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, 2020.

FARAH, A. G. Napne de São Cristóvão II: ações que visam à educação de qualidade para todos. **Cadernos de Educação Básica**, vol. 1, n. 3, p. 3-12, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. Cortez Editora, 2005.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2002.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A.G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Departamento de Permanência e Assistência Estudantil (DEPAE). **Cartilha: Orientações para atendimento às pessoas com deficiência**. 2017. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/permanencia-assistencia-estudantil>. Acesso em: 22 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Departamento de Permanência e Assistência Estudantil (DEPAE). **Cartilha: Práticas Acadêmicas Inclusivas**. 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/permanencia-assistencia-estudantil>. Acesso em: 23 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Anexo da Resolução nº 014/2014, de 8 de abril de 2014. **Política de Assistência Estudantil (POLAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)**, 2014. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/polae-atualizada/view>. Acesso em: 20 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI**. Teresina: IFPI, 2020a. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view. Acesso em: 08 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. **Resolução nº 01/2020, de 5 de dezembro de 2020**. Aprova a política de ações afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PCD) nos cursos de Pós-Graduação do Instituto Federal do Piauí (IFPI), 2020b. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/noticias/aprovada-politica-de-acoes-afirmativas-em-cursos-de-pos-graduacao-do-ifpi>. Acesso em: 26 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Anexo da Resolução nº 035/2021, de 19 de maio de 2021. **Política de Assistência Estudantil (POLAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)**, 2014. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/polae-atualizada/view>. Acesso em: 13 de ago. 2021a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Resolução nº 55/2021, de 23 de julho de 2021. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 153, p. 37, 13 agosto 2021b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Resolução nº 56/2021, de 2 de agosto de 2021. Atualiza a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.153, p. 37, 13 agosto, 2021c.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Atas – Investigação Qualitativa em Educação, v.1, p.330-339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 20 out. 2021.

LISBOA, R. R. S. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 2017.116f.(Dissertação de Mestrado). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOBÃO, F. de O. **Educação inclusiva: desafios conquistados no percurso de acesso, permanência e êxito para estudantes assistidos pelo Napne e equipe multidisciplinar no IFS campus Aracaju**. Dissertação – Mestrado (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, 2019.

MACHADO, F. S. **O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

MANICA, L. E. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1998-2023. 2017.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editora, 2015.

MARTINS, L.M.S.M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de**

estudantes cegos. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

MARTINS, R. M. Produto educacional: **A educação profissional e tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA – campus Tucuruí – Histórias de vida dos egressos.** (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Manaus Centro, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553723>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MATOS, N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n.48, p. 27-40, 2014.

MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação-Geral de Políticas de Monitoramento e Avaliação. **Ofício nº. 1219/2012/AID/CGPEPT/DPEPT/SETEC/MEC.** Brasília, DF, 2012.

MELO, F.R.L.V.; ARAÚJO, E.R. Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial**, 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MENDES, K.A.M.O. **Educação Especial Inclusiva Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Brasileiros** [manuscrito]. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C. S. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v.17, n.03, 2012.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **A educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. 2016. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf . Acesso em: 05 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Atendimento ao estudante com deficiência visual e surdocegueira.** Cartilha para escola, professor e família. 2017. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20ATENDIMENTO_ESTUDANTE_.pdf .Acesso em: 05/08/2020.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G.M. F.; SILVA, N. S. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, F.C.; MARTINS, I. C.; BUGARIM, M.C.; MARTINS, A. A ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas como ferramenta de inclusão nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. **Revista Científica Internacional**. v. 1, n. 18, p. 1-10, 2011.

NEVES, L R; RAHME, M.M.F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019.

NOGUEIRA, M.R.B. *et al.* **Ações Afirmativas para Inclusão**. In: Produção de novos saberes do curso de Pedagogia da UNISUAM: discussões e práticas de ensino na contemporaneidade. Editora Epitaya : Rio de Janeiro, 2022. p.76-94.

OLIVEIRA, W.M.; DELOU, C.M.C. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, v. 33, Santa Maria, 2020.

OLIVEIRA, W. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**. 2017, Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, N.D.M.; CORDEIRO, A.F.M.. O Que Pensam as Equipes Diretivas Escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educação em Revista [online]**. Belo Horizonte. n.34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100135&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23 jun. 2020.

PERTILE, E. B. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. 2013. 165p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/860> . Acesso em: 21 ago. 2020.

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 21, n.1, 2018.

PEREIRA, M. A. de M.; PEREIRA, A. P. C. Planejamento Educacional Individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 1-15, jan/dez, 2022.

PETERLE, C.L.B.A.; FALQUETO, Z.E. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): garantias e orientações legais**. Prefeitura Municipal, Secretária de Educação de Venda Nova do Imigrante – ES, 2016. Disponível em: <http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/ee571291-6.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RAMOS, M.N. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção Formação pedagógica, v.5, 1 ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010.

RIBEIRO, A.B. *et al.* **Orientações para professores em relação aos estudantes com necessidades educacionais específicas.** Cartilha. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Instituto Federal do Amapá. 2017. Disponível em: <https://macapa.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/108-cartilha-napne-ifap>. Acesso em: 29 set. 2019.

ROCHA, V. M. da. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016.

RODRIGUES, R.A. de C. **Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNEs).** Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2019.

RUIZ, L. *et al.* **Producción de materiales de comunicación y educación popular.** 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

SALVIVI, R. R. *et al.* Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Estudos Economicos**, São Paulo, vol.49 n.3, p.539-568, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-especial>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SANTOS, F.P. **Problemas na regulamentação do AEE em Institutos Federais de Ensino.** Anais. V Congresso Baiano de Educação Inclusiva e III Simpósio Brasileiro de Educação Especial. Educação Inclusiva: Saberes, Práticas e Emancipação. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana – BA, 2017.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão Constituindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 152-165, 2007.

SEABRA JUNIOR, M.O.; LARCERDA, L.C.Z. de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Rev. Bras. Educ. [online]**. v. 23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100212&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2020.

SILVA, F. S.. **Aplicativo Educacional IncluIFMA**. Produto educacional da dissertação intitulada por: A inclusão escolar de discentes com deficiência física: contribuição para uma prática inclusiva no IFMA a partir do desenvolvimento de um Aplicativo Educacional. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROEPT) – Instituto Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571503>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, R. de S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, R. L. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

SOTERO, M. da C.; CUNHA, E.B.J.; GARCIA, V.A. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, 2019.

UNICEF. **Guía Metodológica y Video de Validación de Materiales IEC**. Área de Comunicación UNICEF – Peru, 2003.

VIANA, M. L.; TEIXEIRA, M. do R. F.. Sala de atendimento educacional especializada (AEE): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**, v.12, n.1, p.72-79, 2019.

ZERBATO, A.P.; VILARONGA, C.A.R.; SANTOS, J.R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, p.319-336, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GEPLANES	Gestão do Planejamento Estratégico
IF	Institutos Federais
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
NAPNE	Núcleo de Apoio ou Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas ou Necessidades Educacionais Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PcD	Pessoas com Deficiências
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PGC	Planejamento e Gerenciamento de Contratações
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
REFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO	
01	APRESENTAÇÃO
04	PREÂMBULO
08	INTRODUÇÃO
11	CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS
14	CAPÍTULO 2 - RECEPÇÃO E AMBIENTAÇÃO
17	CAPÍTULO 3 - SALA DE AULA • CLASSE COMUM
28	CAPÍTULO 4 - PERMANÊNCIA E ÊXITO
31	CAPÍTULO 5 - SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS
36	10 PASSOS PARA O AEE NA EPT
37	REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem passado por transformações e incertezas que evidenciam o descontentamento da população com algumas questões que perduram e até mesmo se agravam ao longo da história, chegando a representar, em alguns momentos, retrocessos para algumas categorias.

O percurso histórico de atendimento às Pessoas com Deficiências (PcD) é marcado por três paradigmas, a saber: o paradigma da institucionalização (fundado na exclusão e segregação, por meio de bloqueio do convívio social); o paradigma de serviços (marcado pela integração, por meio de treinamento para o convívio em sociedade); e o paradigma de suporte (visa à inclusão, por intermédio do convívio social em espaços comuns).

No âmbito das políticas públicas voltadas às PcD, depreendem-se tais modelos na Política de Educação Especial de 1994, que buscava a integração dos estudantes (paradigma dos serviços); na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, de 2008, que almeja a inclusão dos estudantes (paradigma do suporte); e na mais recente Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (suspensão), que retoma a segregação de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em instituições especializadas ou classes especiais (paradigma da institucionalização).

Tais políticas representam uma verdadeira oscilação de condutas, orientações e entendimentos acerca da PcD. Isso resulta em um cenário educacional instável e dividido, no que diz respeito aos estudantes com NEE, em que duas linhas de pensamento predominam: uma respaldada pelo entendimento integrador do estudante; e outra fundamentada pelo entendimento inclusivo.

A concepção integradora condiciona o acesso do estudante com deficiência ao ensino regular à sua aptidão em acompanhar os demais estudantes da classe, responsabilizando-o por seu êxito acadêmico. Por sua vez, a visão inclusiva considera que o processo formativo de cada estudante deva acontecer de acordo com seus limites e suas possibilidades, e a escola deve adaptar-se para atender a tais especificidades, de modo que assegure ao estudante o acesso ao currículo comum.

Tendo em vista a superação dessa dualidade e desse cenário, torna-se emergente a ampliação e o alcance de reflexões e iniciativas que repercutam positivamente sobre os determinantes desse processo, quais sejam a comunidade escolar, as PcD, a família e a sociedade. Por cúmulo, a promoção de uma educação inclusiva deve fundamentar-se na concepção de direitos humanos e na dimensão do ensino para todos, mediante a valorização das possibilidades de cada estudante.

Atualmente, a educação especial deve assegurar o serviço de apoio especializado denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é eliminar as diversas barreiras à escolarização de estudantes com NEE no ensino regular. Esse atendimento pode configurar-se como serviços, conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos. Deve, ainda, ser ofertado de forma transversal ao ensino regular, considerando a necessidade individual de cada estudante para acessar, participar e aprender no ensino regular, contribuindo com o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis e inclusivos, e dessa forma, garantir a continuidade dos estudos desses estudantes em diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Tendo por pressuposto a efetivação do direito de todos à educação nas escolas comuns, em igualdade de condições, este guia orientador abordará princípios e recomendações acerca do AEE, com vistas a colaborar com o ensino-aprendizagem de todos os estudantes, representando um instrumento de apoio às práticas de educação inclusiva na EPT e em outros sistemas de ensino.

Ademais, reputando-se a diversidade, a complexidade e os desafios que podem envolver as práticas pedagógicas de ensino no atual contexto, este guia reforça o compromisso de favorecer o desenvolvimento de estratégias para a promoção e a realização do direito humano à educação de qualidade para todos.

— GUIA ORIENTADOR —

2

Para saber mais...

O Guia Orientador para o AEE na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) equivale a um produto educacional vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - Campus Parnaíba. Esse Produto Educacional vincula-se à Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e trata, especificamente, da educação para PcD.

Os Institutos Federais (IF) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicompl, especializadas na oferta de EPT em diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

A EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Assim, pode abranger cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e pós-graduação. Pode, ainda, oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, cuja matrícula será condicionada à capacidade de aproveitamento, e não ao nível de escolaridade (BRASIL, 2018).

— GUIA ORIENTADOR —

3

PREÂMBULO

O AEE foi estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008. Essa política garantiu às PcD o direito à matrícula em escolas comuns, estabelecendo diretrizes para a criação de políticas e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, trouxe um novo prisma para a educação especial que, por meio do AEE, passou a integrar de forma articulada e transversal a proposta pedagógica da escola comum, visando a assegurar, por meio de recursos e serviços, a plena aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial na classe comum. Outrossim, esta política incentiva a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade escolar, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.

Considera-se PcD aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Se houver necessidade de avaliar tal deficiência, caberá a uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, sob a perspectiva biopsicossocial, considerando-se: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Mensurar a efetivação dessa política no ensino regular significa reconhecer os passos a serem dados no sentido da construção de uma cultura educacional inclusiva, mediante a qual todos reconheçam sua parcela de participação no processo educativo e coincidam no entendimento de que ninguém pode ser privado do direito de aprender e desenvolver suas amplas e plenas capacidades.

A elaboração desse guia insere-se no conjunto de múltiplas ações intersetoriais que têm como objetivo melhorar os padrões de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial e contribuir com a promoção de práticas escolares inclusivas, no âmbito da EPT, fornecendo informações à comunidade escolar de modo que possam nortear suas ações, utilizando uma linguagem de fácil compreensão.

— GUIA ORIENTADOR —

4

Assim, este guia apresenta-se como um instrumento para apoiar e incentivar práticas inclusivas, podendo subsidiar políticas, programas e ações que se proponham a incentivar, apoiar, proteger e promover a educação inclusiva na lógica de educação para todos. Nesse ensejo, sugere-se que ele passe por atualizações, considerando que, com o passar do tempo, termos e propostas podem cair em desuso, tornando-se inadequados em um momento subsequente.

Para saber mais...

São objetivos do AEE:

- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, e
- garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino-aprendizagem;
- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O público-alvo do AEE:

- pessoas com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial);
- pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância - psicose, e transtornos invasivos sem outra especificação);
- pessoas com altas habilidades ou superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

— GUIA ORIENTADOR —

5

Para saber mais...

No âmbito das instituições federais de educação superior, deve-se instituir os núcleos de acessibilidade que visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Em se tratando de educação básica, o AEE deve ser institucionalizado no projeto pedagógico da escola, prevendo em sua organização: sala de recursos multifuncionais; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra; cronograma de atendimento; plano de AEE; professores para o exercício da docência no AEE; outros profissionais de apoio; redes de apoio que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Na esfera da EPT, que compreende a educação básica, superior e profissional, em diferentes modalidades de ensino, até a presente data, não há normativas nacionais que determinem como deve ocorrer esse atendimento. O que existe é uma determinação para a criação, em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), de Núcleos de Apoio ou Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas ou Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) – a sigla possui variações quanto ao seu significado, a depender de cada instituição. Quanto à sua estrutura organizacional e ao regimento, fica a critério da gestão de cada instituição da rede federal estabelecê-los, regulamentá-los e implementá-los.

Para saber mais sobre o NAPNE, no âmbito do IFPI...

Foi instituído no IFPI, em 22 de outubro de 2013, para a execução das políticas de inclusão e diversidade.

Público-alvo do NAPNE: são estudantes com NEE ou discentes com deficiência, quais sejam: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; discentes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação e, ainda, os transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

O NAPNE é composto por uma equipe multidisciplinar nos campi (psicólogo, assistente social, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, docentes, pesquisadores e profissionais do corpo técnico-administrativo) e por equipe técnica da Pró-Reitoria de Ensino e da Pró-Reitoria de Extensão, podendo contar, inclusive, com representantes da comunidade externa (familiares e pesquisadores).

Tem por finalidade: disseminar a cultura da inclusão no âmbito do IFPI, por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal; supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas; participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição, de modo a atender às pessoas com NEE; avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas na proposta de inclusão; elaborar, em conjunto com os docentes e o núcleo pedagógico dos campi, programa de atendimento aos alunos com necessidades específicas, e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas conforme o programa definido; e participar do processo de ingresso de novos alunos no IFPI.

Fonte: Resolução Normativa 55/2021 e Resolução Normativa 56/2021, do Conselho Superior do IFPI.

6

7



INTRODUÇÃO

O guia de AEE para a EPT apresenta um conjunto de informações e recomendações sobre práticas pedagógicas inclusivas que intentam nortear as ações da comunidade escolar, da família e da sociedade como um todo. Isso porque para que a sociedade se sinta preparada para contribuir com o processo de inclusão, é necessário que passe a ter contato e acesso à informação acerca da temática.

Nesse sentido, almeja-se que este guia seja utilizado pelos profissionais que atuam no NAPNE, na EPT, no AEE, assim como por aqueles que buscam informação e conhecimento sobre o assunto, como vistas a agir de forma mais empática em relação aos outros, já que a educação inclusiva, quando compreendida em sua essência, desperta nos seres humanos uma visão de mundo mais consciente em relação ao próximo.

Embora o foco deste material seja a EPT, suas recomendações podem ser úteis a todos aqueles que investigam a educação inclusiva e o AEE, a partir de uma abordagem ampla, com metodologias ou procedimentos didáticos, além de um preparatório destinado ao estudante para o ensino regular.

Este guia não apresenta orientações específicas sobre a atuação do professor de AEE, ou quanto às atividades que devem ser realizadas nas salas de recursos multifuncionais ou, ainda, recomendações voltadas às necessidades específicas de acordo com determinadas deficiências. As recomendações deste guia buscam focar nas adequações a serem realizadas na escola, não no estudante com NEE, propondo o AEE sob uma perspectiva ampliada, envolvendo toda a comunidade escolar, reinterpretando as diretrizes e resoluções que versam sobre esse atendimento.

Por esse ângulo, admite-se que as orientações do guia também contribuem com a formação integral e humana de todos os estudantes, por evidenciar o que pode ser melhorado para que todos tenham acesso ao currículo escolar, à socialização do conhecimento por meio da escola, não a reduzindo a um espaço de treinamento, com atividades fragmentadas e mecânicas que buscam superar a dificuldade do estudante de forma isolada, sem qualquer participação na coletividade escolar.

Então, o guia apresenta-se como um material de estímulo ao diálogo entre profissionais da educação, acerca do tocante à inclusão escolar, tencionando contribuir com a ampliação do conhecimento de práticas inclusivas na escola comum. É oportuno frisar que o que se expõe aqui são possibilidades mais promissoras direcionadas ao compromisso de acesso, permanência, participação, êxito e aprendizagem do estudante com NEE na classe comum, as quais são passíveis de adaptação e replicação em diferentes contextos.

8

O QUE VOCÊ ENCONTRA NESTE GUIA

O capítulo 1 descreve os princípios que nortearam a elaboração deste guia. Tais princípios justificam a percepção sob a qual esse produto educacional foi desenvolvido, considerando-se a abrangência do contexto que permeia a EPT, desde a sua razão de ser até as dimensões culturais e sociais em que se insere. Nessa lógica, embora esses princípios fundamentem a proposição de recomendações acerca do AEE, respeitam as peculiaridades da EPT.

O capítulo 2 enuncia recomendações gerais sobre a recepção e ambientação desse estudante na instituição, o que pode suscitar uma base para a atuação inicial do NAPNE junto a esses sujeitos, intentando que esse contato seja positivo e propício à construção de uma relação de confiança entre os estudantes, a instituição e a família.

O capítulo 3 traz orientações sobre como incluir o estudante com NEE no contexto da sala de aula do ensino regular. As propostas apresentadas propõem-se a demonstrar que é possível ajustar as atividades planejadas para o ensino regular de forma que também atendam às necessidades específicas de



estudantes presentes em classe. Com esse ensejo, buscaram-se algumas estratégias utilizadas na aprendizagem universal e no ensino colaborativo.

O capítulo 4 sugere iniciativas capazes de contribuir e assegurar a participação, a permanência, o êxito e a aprendizagem desses estudantes em seus cursos. Tais iniciativas envolvem a atuação de recursos humanos, mas também o dispêndio com recursos materiais e financeiros, pois em algumas situações, "boas intenções" não bastam para assegurar um ensino de qualidade e que atenda às expectativas dos estudantes.

O capítulo 5 aponta fatores que podem representar obstáculos para a adesão às recomendações deste guia, no que se refere ao acesso à informação, à formação, ao planejamento e à disponibilidade de recursos humanos e financeiros. Além disso, propõem-se algumas condutas que poderiam contribuir para a superação desses obstáculos.

Por fim, as recomendações deste guia são oferecidas de forma sintetizada, elencando Dez passos para o AEE na EPT.

9

10



CAPÍTULO 1 PRINCÍPIOS

A formulação deste guia estrutura-se a partir de princípios norteadores, os quais são apresentados neste capítulo.

INCLUIR É MAIS QUE ASSEGURAR O ACESSO À EDUCAÇÃO

Considerando-se que no Brasil, todos os estudantes têm acesso garantido à escola, admite-se que incluir denota assegurar o acesso ao conhecimento, entendendo que, eventualmente, pode emergir a necessidade de complementação, suplementação ou até mesmo substituição para os casos em que a classe comum não demonstra benefícios sociais e acadêmicos para o estudante.

RECOMENDAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DEVEM ESTAR EM SINTONIA COM SUA ÉPOCA

Recomendações sugeridas por guias devem levar em consideração o cenário da evolução da temática e das condições da população, devendo honrar e atender às expectativas daqueles que atuam pela consolidação desse processo no âmbito da sociedade, não permitindo ou corroborando entendimentos ou ações que não representem o seu público-alvo.

Isso posto, já não cabe mais a discussão acerca da inclusão do estudante com deficiência na classe comum, tendo em vista que se trata de um direito inalienável. A questão em pauta diz respeito à construção de uma escola inclusiva que garanta acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem para todos os seus estudantes.

11

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DERIVA DO RECONHECIMENTO DE QUE TODOS SÃO CAPAZES DE APRENDER

Todos são capazes de aprender, desde que tenham acesso ao ensino de qualidade. Do contrário, todo o suporte extracurricular oferecido seria insuficiente para suprir as demandas do ensino regular ou específicas dos estudantes com NEE. Dessa forma, a capacidade de aprendizagem deve equiparar-se à capacidade da escola em atender à heterogeneidade dos estudantes, sendo papel da comunidade escolar desenvolver estratégias que favoreçam a troca e a aquisição de conhecimentos.

DIFERENTES SABERES CONTRIBUEM PARA A ELABORAÇÃO DE ORIENTAÇÕES SOBRE INCLUSÃO

Em face das várias dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem e a complexa relação entre essas dimensões, o conhecimento necessário para elaborar recomendações sobre inclusão deve ser gerado a partir de diferentes saberes e perspectivas de todos aqueles que, de alguma forma, possam estar envolvidos nesse processo.

PRODUTOS EDUCACIONAIS SOBRE A TEMÁTICA AMPLIAM A AUTONOMIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O acesso a informações confiáveis sobre características e determinantes do AEE, no âmbito da EPT, contribui para que PcD, famílias e comunidade escolar ampliem sua autonomia e arrisquem-se em suas ações, contribuindo com o cumprimento do direito humano à educação de qualidade para todos.

OS CINCO PRINCÍPIOS QUE ORIENTARAM A ELABORAÇÃO DESTA GUIA

1. Incluir é mais que assegurar o acesso à educação.
2. As recomendações sobre inclusão devem estar em sintonia com a sua época.
3. A educação inclusiva deriva do reconhecimento de que todos são capazes de aprender e ensinar.
4. Os diferentes saberes contribuem para a elaboração de orientações sobre inclusão.
5. Os produtos educacionais sobre a temática ampliam a autonomia no processo de inclusão.

Para saber mais...

- As causas que originam a deficiência são mais sociais do que biológicas, daí porque o contexto social em que vive esse público deve ser considerado.
- Acredite que PcD possui potencial para contribuir de forma real com a sociedade.
- Deficiência é um conceito em evolução, cujas barreiras estão nas atitudes e no ambiente, impossibilitando a efetiva participação desse segmento em sociedade, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.
- Enfatize o ensino e a escola, buscando formas e condições de aprendizagem para todos os estudantes.
- Não toque na deficiência ou procure nela a causa das dificuldades.
- Cabe à escola disponibilizar ao estudante com deficiência condições adequadas à apreensão de conteúdos curriculares em toda a sua essência, considerando-se as suas necessidades e capacidades.

Fonte: Capelinni (2018).

12

13



CAPÍTULO 2 RECEPÇÃO E AMBIENTAÇÃO

Este capítulo apresenta recomendações gerais que orientam a ambientação e recepção dos estudantes com NEE. Essas orientações foram elaboradas de acordo com os princípios explicitados no capítulo anterior, assim como as demais sugestões deste guia, visando a contribuir com a inclusão de todos.

As dicas deste capítulo sobrealimentam a valorização ao estudante, a aproximação de sua família, o reconhecimento do contexto em que ele está inserido, tendo em vista a sua realidade social, familiar e emocional. Como se verá mais à frente, essa percepção inicial explicita algumas dificuldades que o estudante pode apresentar, além de apontar os melhores caminhos a seguir no que alude aos recursos e serviços a serem disponibilizados para atender às suas necessidades.

É meritório que a recepção do estudante provoque um impacto positivo para ele e para a família. Nessa direção, o NAPNE, setor responsável por conduzir as ações e estratégias de acessibilidade no âmbito da RFEPT, deve representar para o estudante um porto seguro, onde ele encontrará apoio e parceria.

Para tanto, é basililar conhecer as necessidades específicas do discente, como também as estratégias que já são utilizadas a favor dele no processo ensino-aprendizagem, para que se possa planejar quais suportes atenderão melhor às suas necessidades na instituição. Tais ações podem contribuir para a identificação do perfil de aprendizagem do discente.

14

COMO O AEE DEVE SER PLANEJADO NA EPT:

- 1- Como uma forma de melhorar a escola e o ensino para todos os alunos.
- 2- Formando uma rede de apoio mútuo entre os profissionais da escola, a qual deve orientar e incentivar métodos de ensino que apoiem a diversidade, demonstrando que tais estratégias têm maior potencial de alcance a todos os estudantes.
- 3- Entendendo que barreiras de naturezas distintas requerem ações e iniciativas diversas. Por exemplo, para a barreira cultural, são necessários tempo e sensibilização; e para a barreira operacional, investimento humano e financeiro.
- 4- Assim, no âmbito dos IF, o planejamento é essencial para a definição dos objetivos a serem alcançados, devendo estar alinhado e constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na Gestão do Planejamento Estratégico (GEPLANES), no Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), bem como no Planejamento e Gerenciamento de Contratações (PGC), quando for o caso. Por meio dessas etapas de planejamento institucional, é possível estimar e programar os investimentos financeiros para as aquisições e contratações necessárias como, por exemplo, as de ordem estrutural, de aquisição de recursos ou formação de servidores.

Este capítulo sugeriu algumas orientações relacionadas à apresentação inicial da escola aos estudantes com NEE e seus familiares. Dele resultam quatro recomendações gerais, que promoverão a ambientação, e uma regra geral, que facilita a observação dessas recomendações.

Valida-se que as recomendações e a regra geral podem ser aplicadas para todos os níveis e modalidades de ensino na EPT.

QUATRO RECOMENDAÇÕES E UMA REGRA GERAL

1. Faça da chegada do estudante uma oportunidade para melhorar o ensino para todos.
2. Utilize a rede de apoio interna e externa de que a instituição dispõe para demonstrar o suporte que o estudante poderá ter.
3. Limite o uso de sugestões de recursos em virtude da deficiência ou especificidade do estudante, apresentando-as como parte da ambientação apenas para demonstrar os recursos de acessibilidade disponíveis na instituição. Assim, não pressuponha que o estudante público-alvo da educação especial, necessariamente, precisará de recursos ou serviços de acessibilidade.
4. Evite tentar persuadir o discente a preferir um recurso em detrimento de outro por considerar mais adequado ao estudante. A individualidade e preferência do estudante devem ser valorizadas. A apresentação de recursos mais promissores à aprendizagem e autonomia do estudante deve ser estabelecida visando à sensibilização, ao invés de imposição ou convencimento.

Regra Geral: prefira sempre ouvir o estudante antes de sugerir as alternativas de que a instituição dispõe. Estabeleça uma relação de apoio e parceria em que a participação do estudante no planejamento dos serviços ou recursos a ele destinados é valorizada, sem cometer o equívoco de atribuir apenas a ele a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, porquanto o progresso pode ser comprometido pelo acesso inadequado ao ensino.



CAPÍTULO 3 SALA DE AULA - CLASSE COMUM

No capítulo anterior, apresentamos recomendações gerais sobre a recepção e ambientação dos estudantes na instituição. Resumidamente, foi dito que o próprio estudante indicará ao NAPNE como as suas necessidades podem ser atendidas e, para isso, ele deve sentir-se seguro e valorizado na instituição, a fim de que um vínculo de confiança seja estabelecido.

Este capítulo fornece orientações específicas para o contexto de sala de aula, em alguns momentos direcionados ao professor, tendo em vista que, eventualmente, esse é o ambiente no qual o estudante passará a maior parte do tempo. Em outras oportunidades, as orientações serão destinadas ao NAPNE, enquanto setor responsável por intermediar e colaborar com esse atendimento.

Conforme será detalhado na sequência do capítulo, essas orientações baseiam-se na adoção de diferentes estratégias para ministrar um mesmo conteúdo, demonstrando que é possível melhorar a qualidade do ensino regular de forma que também atenda à necessidade do ensino especial, não gerando no professor a sensação de dupla jornada de trabalho em uma mesma turma.

Tais estratégias visam a tornar a escola inclusiva, considerando-se que as barreiras existentes podem comprometer não somente a aprendizagem de estudantes com NEE, mas também de todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem por motivos diversos. Esse entendimento é indispensável para identificar as adequações pelas quais a escola, os profissionais e o currículo devem passar.

Em relação ao que deve ser proposto no currículo, Capellini e Zerbato (2019) apontam a relevância de avaliar o que deve ser ensinado, de discutir as estratégias e os recursos que devem ser utilizados, e a significância do que está sendo lecionado para a vida real do estudante.

O contexto da sala de aula

Pensar em um contexto de classe comum que vise à inclusão de todos os estudantes é desconstruir a ideia de métodos ou estratégias direcionados a uma ou outra deficiência específica e, ainda, conhecer os limites e as possibilidades individuais para que o processo formativo tenha coerência e não passividade no que diz respeito ao desempenho escolar (MANTOAN, 2015).

Partindo desse entendimento, elencam-se a seguir estratégias fundamentadas nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) na atuação colaborativa, na flexibilização e na adaptação curricular, por considerar que esses métodos ou estratégias manifestam potencial para contribuir com a construção de escolas e classes inclusivas.

Estratégias que contribuem com a inclusão

O DUA surgiu a partir da ideia do Desenho Universal na Arquitetura, em que produtos, espaços, meios de comunicação ou tecnologias são projetados para beneficiar tanto as PcD quanto os demais. Nesse sentido, o DUA propõe que os objetivos educacionais sejam capazes de atender a todos os estudantes, não com soluções pré-definidas, mas com uma abordagem flexível e ajustável.

Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

- A partir dos princípios fundamentais do DUA (engajamento, representação, ação e expressão), é possível pensar, por exemplo, em diferentes meios para o engajamento de estudantes no aprendizado (atividades para estimular o interesse ao conhecimento); múltiplos meios para apresentação do conteúdo (textos digitais, músicas, materiais concretos, recursos tecnológicos, audiolivros, mapas conceituais); e possibilidades variadas para a avaliação de aprendizado, de acordo com a forma de expressão mais condizente com o estudante, com vistas à demonstração dos conhecimentos aprendidos (mediante oralidade, imagens, escrita, gráficos, tabelas, mapas conceituais, música, construção de materiais concretos) (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

- Tais princípios também consideram a capacidade de planejar e avaliar a própria prática pedagógica, ao propor estratégias que permitem o acesso ao conteúdo disposto em um currículo, tornando os conteúdos mais acessíveis, despertando o interesse, oferecendo suporte ao esforço e à persistência, facultando condições à autorregulação (CAST, 2011).
- Sob a perspectiva do DUA, Nunes e Madureira (2015) mencionam que a abordagem curricular deve procurar minimizar as barreiras de aprendizagem de todos, exigindo que o professor reconheça as limitações na gestão do currículo em vez de sublinhar as limitações dos estudantes.
- Dessa forma, o DUA estimula que os conteúdos sejam disponibilizados sob diferentes formas, para que cada estudante acesse os conteúdos à sua maneira, valorizando as múltiplas formas de apresentação, ação e expressão, além de promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (PRAIS, 2017).
- Tendo isso em vista, o docente identificará as necessidades de aprendizagem dos estudantes, organizará uma ação pedagógica que satisfaça essas necessidades, propondo objetivos e metodologias adequadas, avaliando continuamente a sua prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes.
- Por fim, em uma abordagem subsidiada pelo DUA, a diversidade e a diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, da organização de objetivos, materiais, métodos e da avaliação do professor, que buscarão a aprendizagem e o envolvimento de todos em sala de aula. Além disso, atuar sob a perspectiva do DUA oportuniza formação aos docentes concernente a práticas de ensino inclusivas, ao tempo que promove o acesso à aprendizagem pelos estudantes (PRAIS, 2017).

GUIA ORIENTADOR

18

GUIA ORIENTADOR

19

Quadro 01: Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

I - Utilizar múltiplas formas de apresentação	II - Permitir múltiplas formas de ação e expressão	III - Reconhecer as múltiplas formas de autoenvolvimento
- Estimular a percepção, customizando a apresentação do conteúdo e utilizando recursos alternativos aos meios auditivos e visuais. - Utilizar alternativas para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, como ilustrar com exemplos, usando diversas mídias e contextos reais. - Viabilizar a compreensão do conteúdo, recordando conhecimentos de base, fazendo o cruzamento de informações, orientando a contextualização na vida real.	- Diversificar as possibilidades de resposta e percurso, utilizando, quando necessário, recursos de apoio. - Utilizar múltiplas mídias e instrumentos para compor as formas de comunicação, conduzindo com clareza e naturalidade o processo de desenvolvimento. - Flexibilizar as práticas de ensino-aprendizagem: propondo metas viáveis; apoiando a elaboração das estratégias; acompanhando o processamento das informações e a utilização dos recursos; aprimorando o monitoramento do processo.	- Criar alternativas para motivar o interesse e otimizar a autonomia; incentivar a autenticidade, reduzindo a insegurança e a ansiedade. - Valorizar o esforço e a persistência, oferecendo suporte, quando necessário, demonstrando a relevância das metas e dos objetivos; variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios; incentivar a colaboração e reforçar o conhecimento adquirido. - Demonstrar as possibilidades para autorregulação, promovendo expectativas e antecipações que despertem a motivação; estimular a capacidade individual de superar dificuldades; desenvolver a autoavaliação e a reflexão.
Estudantes ativos e cientes	Estudantes estratégicos e direcionados	Estudantes motivados e determinados

Fonte: adaptado de CAST (2011)

Atuação Colaborativa

- Acredita-se que o modelo de AEE ancorado na atuação colaborativa representa uma alternativa aos modelos fixados em salas de recursos, classes ou escolas especiais. Além disso, atuar colaborativamente contribui para a construção da escola comum inclusiva, em que a responsabilidade sobre o processo formativo dos estudantes com NEE é compartilhada entre os profissionais da escola, a família e o próprio estudante (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

- Logo, a atuação colaborativa objetiva que diferentes especialidades de profissionais atuem em parceria com o professor da classe comum, com a família e toda a equipe escolar, buscando, juntos, alternativas às dificuldades de aprendizagem do estudante com NEE na classe comum.
- A propósito, Capellini e Zerbato (2019) constataram que essa forma de atuação oportuniza formação em serviço aos profissionais, pois no decorrer do processo, promove reflexões, avaliações e planejamentos de suas práticas, debatendo conjuntamente o que deu certo ou não.
- Entretanto, admite-se que o planejamento escolar conjunto ainda não é valorizado como momento fundamental para o sucesso do ensino. Para isso, a gestão escolar deve possibilitar condições favoráveis como, por exemplo, contratar profissionais especializados e, de acordo com as necessidades dos estudantes, disponibilizar recursos materiais, construindo currículos acessíveis, ofertando formação continuada para os profissionais e investindo na acessibilidade dos ambientes.
- Ressalta-se que atuar de forma colaborativa requer adaptação, tempo e aprendizado contínuo, já que em grupo, o nível de aprendizagem e reflexão pode ser mais significativo do que de forma isolada.
- Não obstante, ressalta-se que a política de inclusão escolar brasileira ainda prioriza e estimula serviços fora da sala de aula comum, ofertados em sala de recursos ou instituições especializadas. Embora, em alguns casos, tais serviços sejam importantes para o estudante com NEE, quando utilizados como regra geral, reforçam e centralizam o problema no aluno, camuflando as mudanças necessárias na classe e na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).
- Assim, as atividades devem ser planejadas para dar alcance ao currículo por todos os estudantes, e não para que haja atividades paralelas dentro do mesmo espaço físico da sala de aula, ou seja, o ensino é modificado sem alterar os objetivos vinculados ao currículo.
- Tal modelo surgiu para atender às demandas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, considerando sua inserção em uma classe comum, sendo que todos os recursos dos quais ele possa se beneficiar devem ir junto com ele para o contexto da sala de aula.

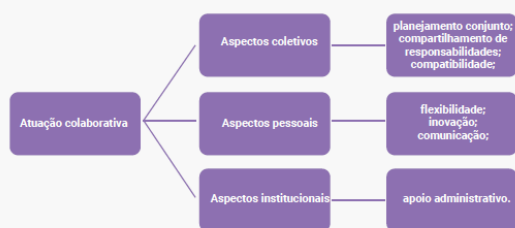
GUIA ORIENTADOR

20

GUIA ORIENTADOR

21

Figura 01: Aspectos a serem considerados na proposta de atuação colaborativa.



Fonte: adaptado de Argeles, Hughes e Schumm (2000).

Quadro 02: atuação colaborativa: benefícios x aspectos críticos.

Benefícios	Aspectos Críticos
- Em colaboração, os profissionais da escola podem trabalhar melhor sobre os seus próprios problemas. - É possível trabalhar de forma mais eficaz quando se examina e avalia o próprio trabalho, passando a considerar outras formas de trabalhar. - Os profissionais se ajudam mutuamente quando trabalham sob a percepção colaborativa. - O trabalho compartilhado promove o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.	- Tempo, partilhar responsabilidades, definição de papéis, descreção no aluno e na própria atuação, ausência de familiaridade com o currículo, salas numerosas. - Recomenda-se que o professor foque no que é possível fazer e não no que supostamente o estudante não poderá realizar, a partir do contexto escolar. - Dessa forma, podem surgir indicativos acerca do "como melhor fazer", reformulando e construindo estratégias. De fato, "quebrando a cabeça", em busca do "como fazer" para que as condições ofertadas sejam suficientes para que os estudantes aprendam na escola.

Fonte: adaptado de Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018) e Capellini (2018).

Flexibilização e adaptação curricular

- A proposta de flexibilização ou adaptação curricular visa a evitar a inserção do estudante na classe comum como expectador, propondo que sejam dados atenção e estímulo adequado ao seu desenvolvimento intelectual e social, por meio de conversas e dinâmicas que demonstrem uma forma de estudar mais satisfatória para ele, como, por exemplo, mediante a elaboração de resumos, esquemas, mapas conceituais, palavras-chave, relatórios de atividades, autoavaliação, entre outras estratégias que o ensinem a estudar.
- A título de exemplo, são ações de flexibilização curricular: desenvolver trabalhos por meio de grupos produtivos; dar mais tempo ao estudante para concluir a atividade; modificar a organização didática; fornecer exemplos concretos; expor os estudantes a vivências e experiências para a formulação de conceitos (CAPELLINI, 2018).
- Quanto às adaptações curriculares, Capellini (2018) propõe que o foco dos objetivos educacionais seja direcionado aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); ao nível de competência curricular (em respeito e atenção às capacidades do estudante); e ao estilo de aprendizagem universal (considerando as formas específicas como cada um aprende).

Assim, segundo Capellini (2018), as ações de acesso ao currículo comum podem dar-se por meio de:

- flexibilização curricular: conteúdos e objetivos direcionados a todos os estudantes, com alterações nas estratégias das práticas, mantendo os conteúdos e objetivos;
- adaptação curricular: alterações nos conteúdos, nos objetivos, nos recursos e nas práticas pedagógicas (de acordo com a necessidade e possibilidade do estudante). A adaptação curricular é direito do discente e deve ser realizada quando a flexibilização não é suficiente para que ele tenha acesso ao currículo em decorrência das limitações impostas pela deficiência.

Para saber mais...

De forma simples, é importante mostrar que um desenho, a oralidade, o recorte de uma figura, a interpretação de um assunto ou a escrita no computador, podem e devem ser considerados registros do aprendizado de estudante sobre determinado assunto trabalhado em sala de aula. Além disso, essas distintas práticas podem ser utilizadas para avaliar o conteúdo aprendido. Assim, o melhor caminho a ser seguido é aquele em que a equipe escolar se compromete conjuntamente, buscando entender as demandas de seus estudantes e do contexto escolar, e respeita os ritmos e estilos de aprendizagem, não privando os estudantes com NEE do mesmo conhecimento ofertado aos demais estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Outro elemento que deve ser alvo de flexibilização são as avaliações ou os testes de desempenho, que não devem se constituir como instrumentos exclusivos para avaliar a qualidade do ensino e a evolução do estudante, mas também a ação do professor, estimulando-o a repensar sobre suas estratégias e os meios pelos quais o estudante pode demonstrar sua aprendizagem acerca de um conteúdo.

Em face dessa realidade, Capellini (2018, p. 123-124) apresenta distintos critérios para elaboração dos instrumentos avaliativos, a saber:

- essenciais: conteúdos significativos à proposta de ensino;
- reflexivos: levam a pensar por meio de situações-problema, estimulando funções psicológicas superiores;
- abrangentes: o conteúdo de avaliação como amostra do que foi apresentado representa um indicador da aprendizagem do aluno;
- contextualizados: solicitações acompanhadas de textos, imagens, gráficos, tabelas, de forma que possibilitem a construção do que está sendo pedido;
- claros: não utiliza subterfúgios ou pegadinhas, é objetivo no que quer, não induzindo ao erro;
- compatíveis: de acordo com o nível de complexidade do dia a dia.

Dessa forma, antes de avaliar, o professor deve estar ciente das efetivas condições que foram disponibilizadas ao estudante com NEE, de modo que não haja incoerência ao avaliar o que o estudante conseguiu realizar e aprender. Nesse ensejo, recomenda-se que seja dada preferência "a atividades escolares em uma perspectiva concreta, utilizando recursos do dia a dia, situações naturais, vivências práticas e ajustes para acesso aos objetivos preconizados pelo planejamento de ensino" (CAPELLINI, 2018, p. 137).

Quadro 03 - Exemplos de flexibilização x adaptação curricular.

Flexibilização	Adaptação curricular
Faz agrupamentos produtivos dos estudantes para a troca de saberes, mediante o uso de diversos arranjos das carteiras.	Modifica e exclui objetivos de acordo com a capacidade do estudante de alcançá-los.
Desperta o interesse do estudante pelo conteúdo, a partir de contextualizações reais.	Propõe objetivo específico alternativo ou complementar para um ou para todos.
Dá atenção individualizada ao estudante, retomando o conteúdo, explicando passo a passo, estimando tempo para concluir a atividade, mas ampliando-a, quando necessário.	Acrescenta conteúdos se forem essenciais para evolução de um ou de todos os estudantes.
Diversifica os materiais didáticos, os ambientes de ensino, os instrumentos de avaliação e as estratégias de ensino para um mesmo conteúdo.	Exclui conteúdos para determinados estudantes.
Planeja atividades de complementação ou suplementação de fixação ou efetivação de conteúdo em sala de aula e para casa.	Usa estratégias diferentes com os estudantes portadores de NEE.
Reforça ações positivas e repreende as negativas.	É necessária a ajuda de profissionais multidisciplinares ou especialistas em AEE.
Trabalha conteúdos secundários, funcionais a futuras aprendizagens e de forma gradativa, quanto à complexidade.	Utiliza práticas diversas daquelas usualmente utilizadas.
Utiliza atividades prévias para ambientação a novas atividades.	As avaliações são contínuas e flexíveis.
Previne problemas comportamentais e de ociosidade com atividades que mantêm os estudantes ocupados.	Identifica o perfil do estudante que, de fato, precisa de adaptação curricular.

Fonte: adaptado de Capellini (2018).

Para mais opções

Conforme mencionado, as estratégias exemplificadas neste capítulo mostram opções que podem ser multiplicadas à medida que forem adaptadas às necessidades de cada estudante.

Para apoiar os usuários deste guia na elaboração de estratégias baseadas na aprendizagem universal, na atuação colaborativa e na flexibilização curricular, elencaram-se os principais pontos a serem considerados nesse processo. Ei-los na sequência.

Cuidados na escolha de estratégias para ministrar conteúdos:

Como escolher as estratégias

O professor deve buscar diferentes saberes para ministrar um conteúdo, buscando ir além do livro didático ou da apostila, contribuindo para que o conhecimento seja disponibilizado e construído a partir de diferentes ângulos e perspectivas. Com isso, além de o conteúdo curricular ganhar amplitude, o docente terá criado, selecionado e apresentado à turma atividades diversificadas sobre um mesmo conteúdo.

Como executar

A sala de aula pode tornar-se um lugar de pesquisa, experimentação, comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos; de discussão das tarefas realizadas; de revisão; de complementação do conhecimento introduzido em aulas de apresentação de conteúdo, a partir da ampla participação dos discentes e, ocasionalmente, dos demais profissionais da escola.

Como avaliar

É importante que o aluno aprenda a avaliar sua própria aprendizagem, a mensurar o seu esforço, a responsabilizar-se pelo plano ou agenda de trabalho, assim como pelos compromissos escolares, seja de disciplinas ou de atividades a serem realizadas na escola ou em casa.

Nesse contexto, a avaliação por meio de notas e provas pode ser substituída por uma visão investigativa da avaliação escolar como, por exemplo, fazendo uso de situações-problema que possibilitem aos estudantes expressarem diversas possibilidades de interpretação e de entendimento.

— GUIA ORIENTADOR —

26



Para saber mais...

Práticas que não contribuem para o ensino de todos:

- trabalhos coletivos realizados de forma individual e síncrona;
- fazer dos conteúdos os fins da aprendizagem e não meios;
- dar exclusividade ao livro didático ou apostila;
- propor trabalhos descontextualizados da realidade e interesse dos alunos;
- considerar a avaliação final decisiva para a avaliação e rendimento do estudante;
- resolver problemas pontuais com base em regras gerais.

Fonte: Mantoan (2015).

Diferenciar para incluir ou excluir?

A diferenciação que inclui é aquela que beneficia o estudante, que lhe atribui poder de escolha acerca dos recursos ou serviços disponíveis; já a diferenciação que exclui limita o direito de participação social, de decisão ou opinião do estudante.

— GUIA ORIENTADOR —

27



CAPÍTULO 4 PERMANÊNCIA E ÊXITO

No capítulo anterior, forneceram-se orientações sobre como elaborar estratégias capazes de tornar o ambiente de sala de aula propício à inclusão. Neste capítulo, abordam-se possíveis fatores que podem concorrer, entre outros aspectos, para a permanência e o êxito dos estudantes, bem como o aproveitamento e a satisfação deles no processo de ensino-aprendizagem.

A garantia de permanência e sucesso e, consequentemente, o direito à educação, somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Isso posto, três orientações básicas são apresentadas: práticas que devem ser monitoradas com regularidade e atenção; reconhecer estratégias que estimulem o ensino-aprendizagem; e incentivar o estudo em companhia.

Como se verá, os benefícios da adoção dessas orientações são vários, incluindo: uma avaliação do desempenho da instituição mais acurada; controle sobre as possibilidades de uso dos diferentes ambientes escolares; maiores oportunidades de convivência com os amigos; maior interação social; e, de modo geral, mais prazer em aprender.

Práticas que devem ser monitoradas com regularidade e atenção

- A frequência do aluno às aulas.
- Participação em atividades extracurriculares, de cunho cultural, recreativo ou de lazer.
- Acesso e uso dos ambientes e serviços disponíveis no campus.
- Desempenho nas atividades avaliativas.
- Flexibilização do currículo, a fim de que o excesso ou a superficialidade não mascarem a capacidade do discente.
- Suficiência de apoio ofertado ao estudante às suas necessidades.

— GUIA ORIENTADOR —

28

Reconhecer as estratégias que estimulem o ensino-aprendizagem

Indicam-se, na sequência, algumas estratégias que podem estimular o processo ensino-aprendizagem desses discentes no âmbito da ETP, quais sejam:

- Suporte de monitor (tutoria em pares – diáde tutor-tutorado, na condição de colegas de mesma classe), em que o programa se configura como uma estratégia de acessibilidade institucional para melhorar o processo ensino-aprendizagem, por meio de uma atividade discente que favoreça a integração curricular em diferentes aspectos. Além disso, o programa possibilita outras vantagens aos estudantes envolvidos, como atuação colaborativa, diálogo, socialização, desenvolvimento humano e acadêmico.
- Assegurar recurso (bolsa acessibilidade) mediante o qual o estudante beneficiado recebe auxílio financeiro durante o seu processo formativo, com o intuito de auxiliar nas despesas com deslocamento, aquisição de instrumentos pessoais e de apoio.
- Disponibilizar tecnologias assistivas, uma vez que se considerado o contexto prioritariamente pouco inclusivo, é importante que os estudantes com NEE possam dispor de recursos diversos capazes de facilitar a sua participação na sociedade e na comunidade escolar da forma como estão organizadas.
- Ambientes acessíveis que promovam autonomia no deslocamento e na utilização dos serviços disponíveis na instituição.
- Fortalecimentos dos NAPNE, com infraestrutura, profissionais especializados, ampliação de carga horária para os membros, criação de comissão permanente para suporte aos campi, organização de eventos ou formações e, ainda, elaboração e implementação de diretrizes institucionais para viabilizar o ingresso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com NEE.
- Ofertar editais de fomento às atividades de pesquisa e extensão, específicos à promoção e ao desenvolvimento de ações e estudos que propiciem a inclusão de pessoas com NEE.

GUIA ORIENTADOR 29

Incentivar o estudo em companhia

Os benefícios do estudo compartilhado são elencados a partir das constatações de Mantoan (2015), que verificou que experiências de trabalho coletivo em pequenos grupos contribuem para que os estudantes exercitem:

- a capacidade de decisão diante de tarefas;
- a divisão e o compartilhamento de tarefas com seus pares;
- o desenvolvimento da cooperação;
- o sentido da produção em grupo;
- o reconhecimento da diversidade dos talentos; e
- a valorização do trabalho de cada um para o alcance de metas em comum.

Atina-se, por oportuno, que as três recomendações apresentadas neste capítulo são mais fáceis de serem seguidas quando adotadas em conjunto. A regularidade e frequência demandam estratégias apropriadas para o ensino e são favorecidas por atividades em companhia. As estratégias apropriadas ajudam a aumentar a concentração, ao passo que as companhias com objetivos em comum contribuem para tornar o processo mais agradável. Já os obstáculos que podem dificultar a adoção das orientações apresentadas neste e nos capítulos anteriores deste guia serão discutidos no próximo capítulo.

Para saber mais...

As tecnologias assistivas buscam suprir problemas funcionais que inibem a participação da PcD nos processos ensino-aprendizagem, ou seja, habilitam funcionalmente o estudante para realizar atividades pedagógicas ou de seu interesse e necessidade, promovendo autonomia e participação. Podem constituir recursos para estudantes cegos, surdos, com déficit auditivo, com deficiência mental, física, superdotados, entre outros materiais pedagógicos adaptados, podendo incluir, ainda, novas alternativas para a informação (informática acessível) e comunicação (alternativa e aumentativa), orientação e mobilidade, escrita e leitura (o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens), lazer e arte (BERSCH, 2013).

GUIA ORIENTADOR 30



CAPÍTULO 5

A SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS

O processo de construção deste material almejou relevar a viabilidade de suas proposições, de modo que o recomendado fosse efetivamente possível de ser adotado. Nesse sentido, com frequência, o guia buscou empregar termos sugestivos em vez de impositivos. Até porque são inúmeras as possibilidades que podem resultar de um planejamento de ensino voltado à inclusão.

Aspecto particularmente relevante deste guia é o fato de fundamentar suas recomendações em práticas já realizadas por profissionais brasileiros que atuam e desenvolvem pesquisas sobre essa temática, além de consultar estudantes e profissionais (público-alvo) acerca de suas recomendações. Ainda assim, admite-se que a adoção integral de todas as recomendações nem sempre é fácil ou imediata para todos, daí porque se reputa oportuno mencionar a possibilidade de adaptação das recomendações aqui propostas a diferentes contextos, conferindo maior potencial de aplicabilidade ao guia.

Este capítulo discorre sobre os obstáculos potenciais para a adoção das recomendações sobre a recepção e ambientação (Capítulo 2), o contexto de sala de aula (Capítulo 3), assim como a permanência e o êxito (Capítulo 4). Tais inconvenientes são identificados enquanto fatores relacionados à informação, à formação, ao planejamento, aos recursos humanos e financeiros.

A superação desses entraves pode ser mais fácil ou mais difícil, a depender da natureza do obstáculo, dos recursos disponíveis para superá-lo e do ambiente. Assim, considera-se que alguns deles podem ser removidos totalmente e rapidamente, enquanto outros podem persistir por mais tempo.

Dessa forma, alude-se a Capellini (2018, p. 225), para quem uma escola de qualidade para todos exige:

GUIA ORIENTADOR 31

- transformação do papel e da responsabilidade dos professores;
- alto grau de expectativa sobre todos os estudantes;
- forte rede de cooperação e ajuda;
- estabelecimento de infraestrutura de serviços;
- parceria com a família;
- adoção de estratégias de ensino baseadas em pesquisas;
- formação continuada para os professores em serviço.

No que tange à formação contínua dos educadores, ela não fornecerá soluções prontas, mas apresentará experiências bem-sucedidas a partir das quais é possível ter dicas para aprimorar o trabalho do educador sobre o seu aluno, a fim de garantir o acesso ao conhecimento e à compreensão sobre o tipo de apoio necessário, e onde buscá-lo.

Os processos de organização e gestão, os resultados das avaliações internas e externas, a modificação de currículos, os modernos equipamentos, todos são fatores imprescindíveis para promover a qualidade, mas devem ser considerados como meios, não como fins, já que as escolas existem para que os estudantes aprendam.

Nesse sentido, todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza acerca dos princípios da educação inclusiva e estarem de acordo para colocá-los em prática. Caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos estudantes com NEE, podendo ocorrer uma não ação e a retirada de responsabilidade em cadeia, desde a gestão até os demais profissionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

É importante que muitas das estratégias apresentadas nesse guia não aconteçam apenas em momentos eventuais. Destarte, a partir do entendimento de Lehr (1999), seguem algumas sugestões aos gestores:

- encorajar os docentes a trabalhar colaborativamente;
- tratar a atuação de forma colaborativa como uma oportunidade de crescimento profissional;
- dar tempo adequado aos docentes para o planejamento conjunto;
- fornecer experiências de formação apropriadas para essa atuação;
- fazer da atuação colaborativa uma característica da escola.

A atuação colaborativa pode ofertar apoio sistemático ao professor em sala de aula, na realização de atividades extracurriculares, no planejamento, em momentos de reflexão sobre a prática docente, em reuniões com familiares e com os demais profissionais da escola, além de estudos dirigidos. Contudo, para que isso aconteça, são necessários recursos que deem suporte aos profissionais que atuarão de forma colaborativa com o professor da classe comum.

Experiências exitosas e a contínua chegada de estudantes com NEE aos níveis mais altos de escolarização têm impulsionado os sistemas de ensino a repensarem sobre a organização de sua estrutura escolar e a fomentar a presença do especialista em educação especial em todos os níveis e todas as modalidades de ensino.

Aliás, um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial refere-se ao baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de educação especial ou equipes multidisciplinares para apoio em escolas de ensino regular. Isso provoca uma responsabilização para os professores em sala de aula, no sentido de enfrentar mais esse desafio, que se soma a tantos outros com os quais eles se deparam no sistema escolar.

Outro ponto relevante é que mesmo quando há professores especializados nas escolas comuns, não se sabe claramente qual é o seu papel, quanto a favorecer a inclusão escolar, podendo, ainda, com a sua presença na instituição, estar reforçando o modelo de integração escolar ao considerar sua atuação limitada às salas de recursos multifuncionais como modalidade única para oferta do AEE, porquanto essa forma de atuação impossibilita a comunicação, a troca e o trabalho em equipe (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

À vista disso, concebe-se que o trabalho em conjunto requer um esforço coletivo em que nenhuma das partes ocupará um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de escolarização e sucesso de todos os alunos, o que não implica que ela se desenvolva de forma fácil e sem conflito.

Então, compreender e identificar os obstáculos a serem superados torna-se um importante passo a ser dado. A seguir, apresentam-se alguns impasses recorrentes e possíveis iniciativas para superá-los.

GUIA ORIENTADOR

32

GUIA ORIENTADOR

33

Informação

A falta de conhecimento para atuar com esse público-alvo é um posicionamento rotineiro de profissionais do ensino regular acerca desse atendimento.

O que você pode fazer?

Adquirir informações antes que a demanda por esse conhecimento chegue até você. Há muita informação confiável e de fácil acesso sobre a matéria em fontes diversas, como sites institucionais, produtos educacionais, artigos científicos, filmes e documentários, entre outros.

Formação

A falta de formação em educação especial e inclusiva também representa um entrave na atuação dos profissionais do ensino regular junto aos estudantes com NEE.

O que você pode fazer?

É um relato frequente das pessoas que contam com formação nessa área que tais aperfeiçoamentos foram realizados por motivação e iniciativa própria, seja por estarem com a demanda ou por serem sensíveis à temática. Por essa razão, aproveite sempre que possível as oportunidades de formação nesse eixo, seja presencialmente ou on-line, pois os ganhos formativos extrapolam o atendimento ao estudante com NEE.

Planejamento

O tempo para planejamento também pode representar um fator decisivo, tendo em vista que atuar na perspectiva do ensino inclusivo, de modo que atenda a todos os estudantes de uma mesma classe, requer dedicação e tempo para planejar ações e estratégias que remetam a esse entendimento.

O que você pode fazer?

Iniciar o seu planejamento considerando os estudantes que possuem mais especificidades e partir desse ponto, avaliar se as atividades planejadas contemplam ou podem ser ajustadas para apreciar toda a classe.

GUIA ORIENTADOR

34

Recursos humanos e financeiros

A carência ou até mesmo a ausência de profissionais especializados em educação especial no âmbito da rede comum de ensino ainda é uma constante ou algo comum, assim como ainda não são significativos os investimentos em recursos e adequações voltados à acessibilidade.

O que você pode fazer?

Formalizar a demanda por esses recursos, reiteradas vezes, se necessário, e incentivar a comunidade escolar que o faça também, tendo em vista que se trata de direito constitucional. No entanto, durante o desenrolar da solicitação, pode ser necessário que adequações emergenciais sejam feitas, a fim de atender minimamente a eventuais necessidades dos estudantes. Para isso, busque parcerias e apoio da gestão escolar.

Esse capítulo examinou obstáculos que podem dificultar a adoção de várias recomendações dispostas ao longo deste guia, incluindo escassez de informação confiável, problemas relacionados à formação, à falta de tempo para o planejamento de ações e estratégias, e à carência de recursos humanos e materiais necessários à execução de possíveis ações e estratégias planejadas.

Conforme salientado, este guia reconhece que a superação dos contratempos examinados está distante de ser algo simples e, em muitos casos, requer políticas públicas e ações regulatórias em âmbito institucional para que tornem o ambiente mais propício à adoção de recomendações. Entretanto, em muitos casos, a suplantação de tais obstáculos demanda, ainda, que a comunidade escolar reavalie a importância que a inclusão tem ou pode vir a ter na escola.

Entretanto, as recomendações deste capítulo dirigem-se a todos aqueles que atuam ou podem atuar de forma organizada pela educação para todos.

GUIA ORIENTADOR

35

10 PASSOS PARA O AEE NA EPT



— GUIA ORIENTADOR — 36

REFERÊNCIAS

ARGUELLES, M. E.; HUGUES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a diferente approach to inclusion. *Principal*, Reston, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.

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

BRASIL. Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC/SEESP, 7 jan. 2008b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, p. 17, 5 out. 2009.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, RS, 2017. p. 1-20. Disponível em: www.assistiva.com.br/introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 273p.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo?* 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

— GUIA ORIENTADOR — 37

CAST. Design for Learning guidelines. *Desenho universal para a aprendizagem versão 2.0 [organizador gráfico]*. 2011. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Resolução Normativa 55, de 23 de julho de 2021. Atualiza a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências. Teresina: Conselho Superior, 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, ed. 153, p. 37, 13 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Conselho Superior. Resolução Normativa 56, de 02 de agosto de 2021. 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: Conselho Superior, 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, ed. 153, p. 37, 13 ago. 2021.

LERH, A.E. The Administrative role in collaborative teaching. *NASSP Bulletin*, Reston, v. 83, n. 611, p. 105-111, 1999.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. 160p.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. *Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PRAIS, J. L. de S. *Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho Universal para a aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 219p.

— GUIA ORIENTADOR — 38

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Questões norteadoras que constituíram o questionário eletrônico que será enviado aos coordenadores dos NAPNE do IFPI, via e-mail, com o objetivo de verificar sua atuação na realização do AEE.

- 1- O que você entende por AEE?
- 2- Você considera que o AEE pode ser realizado em seu *campus*?
- 3- Como você caracteriza o AEE que é realizado nos Institutos Federais?
- 4- Quais facilidades e dificuldades podem ser encontradas na realização do AEE em seu *campus*?
- 5- Quais alunos você considera como público-alvo do AEE?
- 6- Como o aluno com deficiência é acolhido e recepcionado em seu *campus*?
- 7- Como se dá a inclusão desse aluno na sala de aula?
- 8- São repassadas orientações aos professores e alunos da classe que receberá o aluno com deficiência. Quais?
- 9- Que ações ou procedimentos são realizados no sentido de incentivar a permanência e o êxito desses alunos no seu *campus*?
- 10- Você considera que em seu *campus* há obstáculos para a realização do AEE? Quais?
- 11- O que você sugere como alternativas para a superação desses obstáculos?
- 12- Caso seu *campus* não possua alunos com deficiência, você considera que o NAPNE está apto para recebê-los? Por quê?
- 13- Quais ações e atividades que o NAPNE do seu *campus* desenvolve?
- 14- Quais orientações você recebe do setor ao qual está vinculado na instituição?
- 15- Você possui formação ou capacitação no âmbito da Educação Especial? Qual?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões semiestruturadas para realização de entrevista com responsável pela Diretoria de Políticas Pedagógicas, acerca das orientações que são repassadas aos núcleos dos campi do IFPI.

- 1- A quanto tempo você atua no gerenciamento dos NAPNE?
- 2- Nesse período o MEC, ou o órgão interno a que você está vinculado lhe disponibilizou capacitação ou atualização sobre a implantação do NAPNE? Quais?
- 3- Quais documentos oficiais que regulamentaram a implantação dos NAPNE no IFPI?
- 4- Como você caracteriza os NAPNE do IFPI? Qual identidade você atribui a eles?
- 5- Quais documentos institucionais regulamentam os núcleos no âmbito do IFPI?
- 6- Você considera esses documentos são suficientes para que o NAPNE se estruture de forma a alcançar seus objetivos na instituição?
- 7- Além do que está documentado, quais orientações são repassadas aos núcleos?
- 8- Quais facilidades e dificuldades que você encontra em auxiliar os núcleos nos *campi*?
- 9- Você considera que os NAPNE se constituem como meio para a instituição realizar o AEE? Por quê?
- 10- Quais indivíduos você considera público-alvo do NAPNE e do AEE? Por quê?
- 11- Quais os avanços você pode apresentar sobre a atuação dos NAPNE nos *campi* desde que foram implantados?
- 12- Quais desafios precisam ser superados para que o IFPI realize educação na perspectiva de educação inclusiva?
- 13- Que recursos e ações seriam necessários para a superação dessas dificuldades?
- 14- Quais as suas perspectivas acerca da implantação e atuação dos NAPNE no IFPI?
- 15- O que está previsto nos projetos pedagógicos dos *campi*, sobre a educação especial ou sobre o atendimento desses alunos?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Questões estruturadas direcionadas aos avaliadores do produto, em ambas as validações (grupo técnico e grupo público-alvo), acerca de aspectos como atratividade, conteúdo, identificação com a mensagem, aceitação das condutas e intenção de ação após conhecer o produto. (adaptado de Ruiz, 2014).

- 1- Sobre a atratividade avalie e discorra sobre aspectos como:
 - O que lhe chamou mais atenção no material? Por quê?
 - O que você menos gostou? Por quê?
 - O material captou sua atenção e manteve seu interesse?
 - Que sugestões faria para melhorar o que não lhe agradou?
- 2- Sobre a compreensão dos conteúdos avalie e discorra sobre aspectos como:
 - De que se trata este material?
 - Qual a mensagem que esse material transmite?
 - Do vocabulário utilizado, alguma palavra foi de difícil compreensão?
 - Qual? Como você explicaria a mensagem de outra forma?
 - Existem partes de compreensão mais difíceis que outras?
 - Considera que há pouca, suficiente ou muita informação?
- 3- Sobre a identificação com a mensagem avalie e discorra sobre aspectos como:
 - Parece-lhe que esse material está dirigido a pessoas como você? Por quê?
 - Em qual momento se sentiu mais identificado? Por quê?
 - Alguma expressão não lhe pareceu familiar? Qual?
- 4- Sobre a aceitação das condutas propostas avalie e discorra sobre aspectos como:
 - Algo nesse material lhe pareceu ofensivo? Explique.
 - Crê que algo poderia ser retaliado ou mal visto por outras pessoas como você? Explique.
 - Você considera que as imagens que aparecem são estereotipadas?
 - A linguagem utilizada soa discriminatória? E as imagens?
 - O material está considerando de forma parcial o tema em que abordada?
- 5- Sobre a intenção da ação que pode gerar, avalie e discorra sobre aspectos como:
 - A mensagem do material lhe instiga a fazer algo? O quê?
 - Você estaria disposto a realizá-la? Por quê?
 - Recomendaria a alguma pessoa próxima que também realizasse a ação proposta pelo material?

6- Sobre o formato do material avalie e discorra sobre aspectos como:

Você preferia esse material em outro formato?

Você gostou das cores utilizadas?

Você gostou do estilo das ilustrações?

Você gostou do tipo de letra? E, da distribuição dos parágrafos?

Sobre as imagens observe se você:

- a) se sentiu identificado;
- b) se elas são desproporcionais;
- c) se estão realistas ou caricaturadas demais;
- d) e se possuem elementos que estão desviando a atenção.

7- Possui alguma crítica ou sugestão? Qual?

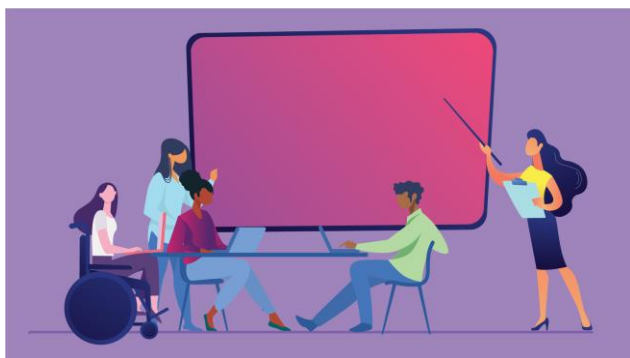
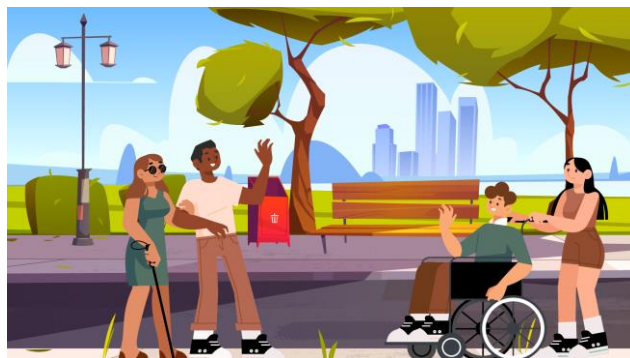
APÊNDICE E – STORYBOARD – ANIMAÇÃO

Storyboard com o planejamento visual da animação contendo os “Dez passos para o AEE na EPT”. Adaptado da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CINEMATOGRAFIA (ABC), 2020.



O Guia Orientador para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica é um Produto Educacional vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

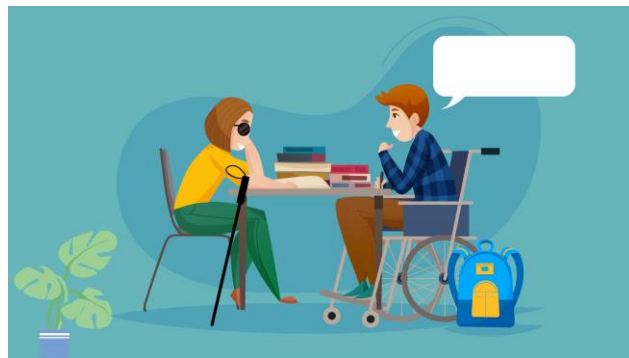
O Guia apresenta um conjunto de informações e recomendações, sobre práticas de ensino inclusivas, que objetivam nortear as ações da comunidade escolar, sendo um material que estimula o diálogo entre profissionais da educação e que amplia o conhecimento sobre práticas inclusivas na escola comum.



Suas recomendações são passíveis de adaptação e de replicação em diferentes contextos, tendo em vista que visam contribuir com o ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Veja agora os dez passos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica:

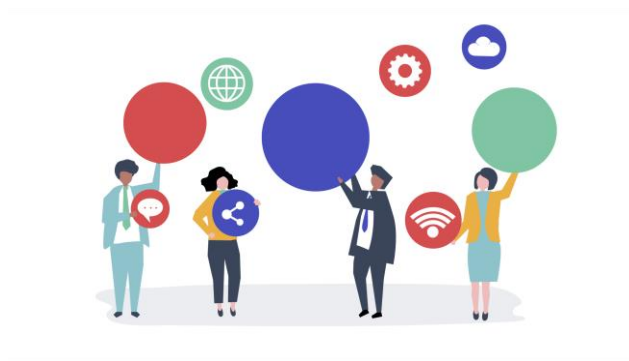
UM - Faça da inclusão o parâmetro norteador do processo de ensino-aprendizagem;

DOIS - Busque utilizar ações e estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos;



TRÊS - Considere a chegada do estudante uma oportunidade para melhorar a qualidade do ensino;

QUATRO - Valorize o saber que advém do estudante;



CINCO - Avalie o que deve ser ensinado, quais meios utilizar, e a relevância do conteúdo para o estudante, ou seja, reflita sobre: Como escolher? Como executar? E, como avaliar?

SEIS - Estimule e compartilhe práticas de ensino provenientes das percepções do Desenho Universal para Aprendizagem, da atuação colaborativa e da adaptação e flexibilização curricular;



SETE - Monitore as práticas de ensino com regularidade e atenção, isso ajuda a identificar o que está dando certo ou não;

OITO - Estimule estratégias de ensino que sejam favoráveis ao estudo de forma compartilhada;



NOVE - Seja crítico quanto às informações, orientações e recomendações sobre estudantes com Necessidades Educacionais Específicas;

DEZ - Supere os desafios da inclusão com informação de qualidade, formação, planejamento e recursos humanos e materiais.



Esse resumo, enquanto 10 passos, também estão publicados na versão impressa do Guia Orientador para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica.

Roteiro

Natércia Freitas Ribeiro

naterciafreitas@ifpi.edu.br

Profa. Dra. Elenice Monte Alvarenga

elenice.alvarenga@ifpi.edu.br

Arte, animação e edição

Tiago Freitas Marques de Moura

tiagofmm@hotmail.com

Ilustrações

freepick.com

Locução

Quantic Creative