

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Priscila Ribeiro Viana**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO NÚCLEO DE APOIO  
ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS (NAPNE) DE UM CAMPUS DO IFSP**

**Taubaté – SP**

**2023**

**Priscila Ribeiro Viana**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO NÚCLEO DE APOIO  
ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS (NAPNE) DE UM CAMPUS DO IFSP**

Dissertação apresentada à banca da  
Universidade de Taubaté para obtenção do  
Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em  
Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para  
Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Social.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira  
Rocha Magalhães

Coorientadora: Mércia da Cunha Oliveira

**Taubaté – SP**

**2023**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

V614d Viana, Priscila Ribeiro

Desafios e possibilidades do núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) de um campus do IFSP / Priscila Ribeiro Viana. -- 2023.

222 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Mércia da Cunha Oliveira,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação Especial-Inclusiva. 2. NAPNE. 3. Pesquisa Colaborativa. 4. Educação Profissional e Tecnológica. 5. Rede Federal. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

**PRISCILA RIBEIRO VIANA**  
**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM**  
**NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) DE UM CAMPUS DO**  
**IFSP**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Social.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Coorientadora: Mércia da Cunha Oliveira

Data: 30/06/2023

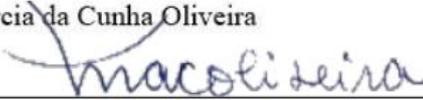
Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães Universidade de Taubaté

Assinatura  Documento assinado digitalmente  
LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHAES  
Data: 26/07/2023 07:51:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. (a) Dr. (a) Mércia da Cunha Oliveira Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Liliane Bordignon de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura  Documento assinado digitalmente  
LILIANE BORDIGNON DE SOUZA  
Data: 28/07/2023 11:34:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. (a) Dr. (a) Fábio Alves Gomes Universidade Estadual do Amazonas

Assinatura  Documento assinado digitalmente  
FABIO ALVES GOMES  
Data: 27/07/2023 11:36:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer imensamente minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Luciana, por todo apoio e dedicação, sempre ali ao meu lado me incentivando e sendo um ombro amigo nos choros, desesperos e alegrias. Agradeço também à minha coorientadora, professora Dr<sup>a</sup> Mércia pelo carinho, atenção e apoio. Foram muitos momentos de aprendizagem e crescimento.

Nesta caminhada de pouco mais de dois anos, tenho que agradecer aos professores e professoras da UNITAU pelos conhecimentos adquiridos, pelos momentos de diálogos e pela paciência.

Agradeço ao IFSP pela possibilidade de afastamento para que me dedicasse à pesquisa. Agradeço também ao meu diretor geral, ao diretor de ensino e à coordenadora pelo apoio. E um agradecimento especial ao coordenador do NAPNE e todos os membros que me receberam de braços abertos e participaram ativamente da pesquisa.

As professoras Gabriela, Liliane e Roseli pelo aceite em participar da minha banca de qualificação e defesa e por todas as contribuições para que o trabalho melhorasse cada vez mais.

A todos vocês meu muito obrigada!

E por fim, gostaria de agradecer ao meu marido que esteve presente em todos os momentos bons e ruins (e foram vários), sempre acreditando em mim e me incentivando. Muito obrigada por estar sempre ao meu lado!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, em conjunto com a equipe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), as lacunas presentes no funcionamento e apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP) a fim de garantir além do acesso, a permanência e êxito desses alunos. Insere-se na área de concentração das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação. O estudo é de abordagem qualitativa e desenvolvido por meio de uma pesquisa colaborativa. Foram convidados para participar deste estudo os membros do NAPNE de um campus da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados questionário online e Roda de Conversa. As Rodas de Conversa foram divididas em três encontros realizados remotamente, a fim de produzir dados referentes ao objetivo desta pesquisa. As informações foram interpretadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), e contemplam três categorias: *Concepções que estruturam a escola e a sociedade; NAPNE: ações, desafios e perspectivas*; e por fim, *PEI: relação teórico-prática*. A análise destas categorias contribuiu com o processo de fortalecimento das ações do NAPNE. As discussões realizadas nas Rodas de Conversa provocaram possibilidades de pensar coletivamente sobre estratégias para minimizar barreiras e limitações capacitistas. Como fruto deste estudo foi construído, a partir da produção de conhecimento engendrada na pesquisa em colaboração com os participantes, um produto técnico educacional na forma de *e-book* intitulado: *Orientações sobre o Fluxo da Educação Especial-Inclusiva no IFSP*. A construção do referido e-book se deu sob a concepção da Educação Especial-Inclusiva, com o intento de corroborar o trabalho desenvolvido pelo NAPNE, voltado ao campus participante. O produto técnico carrega a intencionalidade pensada junto aos objetivos desta pesquisa, qual seja, o de refletir crítica e colaborativamente sobre as lacunas existentes no apoio aos alunos PAEE. Dessa forma, poderá servir como incentivo na construção de uma escola que respeite e valorize as diferenças e a diversidade.

**Palavras-Chave:** Educação Especial-Inclusiva; NAPNE; Pesquisa Colaborativa; Educação Profissional e Tecnológica; Rede Federal.

## ABSTRACT

This research aims to analyse, together with the team of the Support Center for People with Specific Educational Needs (In portuguese: NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), the gaps present in the functioning and support of Special Education students (In portuguese: PAEE - público Alvo da Educação Especial), enrolled in a campus of the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of São Paulo (In portuguese: IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) in order to guarantee, in addition to access, the permanence and success of these students. It is part of the area of concentration of research carried out in the Research Group entitled “Education: professional development, diversity and methodologies”. It is linked to the line of research “Teacher Training and Professional Development”, of the Postgraduate Program Master's Professional in Education, of the University of Taubaté – MPE UNITAU, together with the research project “Processes and practices of formation”. The study has a qualitative approach and was developed through collaborative research. NAPNE members from a campus in the metropolitan region of Vale do Paraíba Paulista were invited to participate in this study. An online questionnaire and a Conversation Circle were used as data collection instruments. The Conversation Circles were divided into three meetings held remotely, in order to produce data regarding the objective of this research. The information was interpreted from the content analysis of Bardin (2016), and includes three categories: Conceptions that structure the school and society; NAPNE: actions, challenges and perspectives; and finally, PEI: theoretical-practical relationship. The analysis of these categories contributed to the process of strengthening the actions of the NAPNE. The discussions carried out in the Conversation Circles led to possibilities for collective thinking about strategies to minimize barriers and limitations of Ableism. As a result of this study, based on the production of knowledge engendered in the research in collaboration with the participants, an educational technical product was constructed in the form of an e-book entitled: Guidelines on the Flow of Special-Inclusive Education at IFSP. The construction of the aforementioned e-book took place under the paradigms of Special-Inclusive Education, with the objective of corroborating the work developed by the NAPNE aimed at the participating campus. The technical product elaborated as a protocol on the flow of Special-inclusive Education in the studied IFSP carries the intentionality thought together with the objectives of this research, which is to reflect critically and collaboratively on the existing gaps in the support to PAEE students. In this way, it can serve as an incentive to build a school that respects and values differences and diversity.

**Keywords:** Special-Inclusive Education; NAPNE; Collaborative research; Professional and Technological Education; Federal Network.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Resultados das pesquisas nas plataformas da CAPES e da UNITAU no período de 2012 a 2021	30
<b>QUADRO 2</b> - Informações Básicas das Teses e Dissertações Pesquisados no Portal CAPES E UNITAU	34
<b>QUADRO 3</b> - Informações Básicas dos Artigos Pesquisados no Portal CAPES	43
<b>QUADRO 4</b> - Revisão de literatura realizada nas plataformas CAPES e UNITAU no período de 2012 a 2021	49
<b>QUADRO 5</b> - Informações Básicas dos Artigos Selecionados na plataforma CAPES	53
<b>QUADRO 6</b> - Informações Básicas das Teses e Dissertações Selecionados nas plataformas da CAPES e UNITAU	56
<b>QUADRO 7</b> – Perfil dos Participantes	113

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Teses, dissertações e artigos pesquisados nos Portais da CAPES e UNITAU, no período de 2012 a 2021.	31
<b>FIGURA 2</b> – Teses, dissertações e artigos pesquisados nas plataformas da CAPES e UNITAU, por estado e região	33
<b>FIGURA 3</b> – Artigos, dissertações e teses pesquisados nas plataformas CAPES e UNITAU no período de 2012 a 2021	50
<b>FIGURA 4</b> - Teses, dissertações e artigos pesquisados nas plataformas da CAPES, por região Brasileira.	51
<b>FIGURA 5</b> - Concepções que Estruturam a Escola e a Sociedade	127
<b>FIGURA 6</b> - Categoria NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas	151
<b>FIGURA 7</b> - Categoria PEI: relação teórico-prática	175

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação e Tecnologia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CSP	Coordenadoria Sociopedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAIN	Diretoria de Ações Inclusivas
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adulto
ETEP	Equipe Técnico Pedagógica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IF Sudeste de Minas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC	<i>Inclusive and Supportive Education Congress</i>
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrado Profissional em Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDPI	Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Política Pedagógica

PRE	Pró-reitora de Ensino
PROFEPT	Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QT	Questionário
RD	Roda de Conversa
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RNA	Reunião de área
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
STF	Superior Tribunal Federal
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
T.A.	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC NEP	Programa de Tecnologia, Educação e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNITAU	Universidade de Taubaté
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL: RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL</b>	13
<b>INTRODUÇÃO</b>	18
1.1 RELEVÂNCIA DESTE ESTUDO: POR QUE PESQUISAR O NAPNE?	19
1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO: SOBRE O RECORTE DA REALIDADE ESTUDADA	21
1.3 PROBLEMATIZANDO A REALIDADE DA PESQUISA	23
1.4 OBJETIVOS	25
<b>1.4.1 Objetivo Geral</b>	25
<b>1.4.2 Objetivos Específicos</b>	25
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	25
<b>2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL- INCLUSIVA?</b>	27
2.1 PANORAMA DE PESQUISAS	28
<b>2.1.1 NAPNE</b>	29
<b>2.1.2 Defectologia</b>	48
2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA	61
2.3 BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	71
<b>2.3.1 O NAPNE no contexto do IFSP</b>	79
<b>2.3.2 Plano Educacional Individualizado (PEI)</b>	87
2.4 CAPACITISMO	93
2.4.1 MODELO MÉDICO X MODELO SOCIAL	98
<b>2.4.1.1 As gerações do Modelo Social</b>	102
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA</b>	107
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO NAPNE E PARTICÍPES	109
<b>3.1.1 Conhecendo o NAPNE</b>	111
<b>3.1.2 Perfil dos participantes</b>	112
3.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES: QUESTIONÁRIO E RODA DE CONVERSA	115
3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	121

3.4 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	123
<b>4 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO NAPNE-IFSP ESTUDADO</b>	127
4.1 CONCEPÇÕES QUE ESTRUTURAM A ESCOLA E A SOCIEDADE	128
4.1.1 Diversidade Escolar e Social	129
4.1.2 Concepções de Educação Especial- Inclusiva	133
4.1.3 Barreiras	137
4.1.4 Perspectiva da Escola Frente ao Mundo do Trabalho	146
4.2 NAPNE: PERSPECTIVA, POSSIBILIDADES E LACUNAS	151
4.2.1 Perspectivas	152
4.2.2 Possibilidades	155
4.2.3 Lacunas	168
4.3 PEI: RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	175
4.3.1 Concepções	176
4.3.2 O Apoio do Profissional Especializado	182
4.3.3 Dificuldades na elaboração do PEI	187
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	192
<b>REFERÊNCIAS</b>	203
<b>APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIO</b>	216
<b>APÊNDICE B - INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE DADOS - RODA DE CONVERSA</b>	219
<b>APÊNDICE C- LINK DO PRODUTO TÉCNICO</b>	222

## **MEMORIAL: RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL**

Em 2003, aos 19 anos, já casada e com uma filha, ingressei no curso noturno de Licenciatura em Matemática no Centro Universitário de Itajubá em uma cidade a 30 km da minha residência na época. Apesar do apreço que sempre tive pela matemática, o fato de estar em um curso de licenciatura me causava medo e receio.

Eu nunca quis ser professora. Meu sonho sempre foi cursar engenharia elétrica, mas devido a construção de uma família na adolescência, o curso noturno de matemática foi o mais próximo que consegui chegar do meu sonho de adolescente.

Em 2006, no meu último ano da graduação, comecei a lecionar com pequenas substituições na única escola da minha cidade natal, Delfim Moreira, mesma escola em que estudei durante toda a minha educação básica. As substituições, apesar de serem na maioria das vezes por uma semana ou duas, proporcionaram uma vivência com diferentes públicos.

Outro ponto importante que marcou meu início de carreira foi o fato de ser filha de um professor de matemática, que por vários anos foi o único professor de matemática na minha cidade e também acompanhou toda a minha trajetória no Ensino Fundamental e Médio. Por isso, minhas primeiras experiências como professora foram carregadas de comparação, desde os próprios alunos até os professores da escola, o que teve pontos positivos e negativos. Entre os pontos positivos posso citar o respeito que os alunos tinham por mim mesmo antes do primeiro contato, pois eu era “a filha do professor João”, e entre os negativos cito a comparação existente, que diferente do meu pai que tinha 35 anos de experiência em sala de aula, eu estava dando meus primeiros passos. Por mais que me esforçasse e desse meu máximo não teria como comparar corretamente naquele momento.

No ano de 2007, já formada, continuei com as substituições na minha cidade e também na cidade vizinha de Wenceslau Braz, onde fiquei como substituta por 3 meses. Também nesse mesmo ano atuei como professora de laboratório de geometria para as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um colégio privado em Itajubá. As experiências nas cidades vizinhas me trouxeram uma real visão de estar na sala de aula por mim mesma e, ao mesmo tempo, aquele “frio na barriga” por não estar mais amparada em meu pai.

Em 2008, divorciada, me mudei para uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba, no interior paulista, onde me efetivei em dois cargos, um para lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela rede municipal e o outro para lecionar no Ensino Médio da rede estadual, única escola estadual que a cidade possuía naquele momento.

Era a primeira vez que tinha minhas próprias turmas. Com certeza, este foi o ano de maior desafio e ganhos para minha prática docente. Ainda lembro dos meus primeiros dias em Campos do Jordão, da ansiedade nos planejamentos, das noites sem dormir antes das primeiras aulas, das pernas bambas e respiração profunda antes de cada entrada em sala de aula.

Considerando este primeiro ano, gostaria de ressaltar o meu primeiro choro no ambiente escolar. Ocorreu em uma turma de 6º ano, formada por alunos repetentes em sua maioria e sem esperança nos estudos, onde eu lecionava nos dois últimos horários de terça-feira, sendo minha 10ª e 11ª aula do meu dia. Todas as aulas naquela turma eram angustiantes, tensas e a hora nunca passava. Mas em uma tarde não aguentei a pressão e saí da sala de aula desesperada e sem rumo, e acabei por entrar na sala dos professores, onde ao ver minha diretora e coordenadora cai no choro. Foi também a primeira vez que me questioneei se deveria continuar sendo professora.

Em meu segundo já havia me adaptado a cidade, as escolas e conhecia a realidade dos meus alunos com mais clareza. Já possuía confiança no meu trabalho, me sentia mais segura e preparada para a sala de aula.

Com o passar do tempo me preocupava mais com a aprendizagem dos meus alunos e em como ensinar. Os conflitos em sala de aula não pareciam ser mais tão complexos. Tinha o trabalho reconhecido em ambas escolas em que lecionava, o respeito dos colegas, a admiração dos alunos e o reconhecimento das minhas diretoras.

Tive inúmeras experiências e vivências que me fizeram modificar enquanto professora ao longo dos anos, mas sem dúvida, a mais marcante ocorreu em 2013, quando lecionei para dois alunos surdos. Essa experiência mudou completamente minha visão sobre a escola e a aprendizagem.

Desde que comecei a lecionar, em 2006, o sentimento de frustração gerado por não conseguir trabalhar de forma ampla com todos os meus alunos me acompanhava. No decorrer dos anos comecei a optar por salas que não tivessem alunos com deficiência, e claro, não resolveu meu problema, pois as pessoas são únicas e o trabalho desenvolvido em sala de aula deve levar em conta as peculiaridades e ritmo de aprendizagem de cada um.

Na atribuição de aula de 2013 o diretor me pediu para lecionar nas turmas do 3º ano do Ensino Médio e eu ainda sem entender que todos os alunos "têm de ter suas diferenças reconhecidas como elemento de construção de igualdade" (CANDAUI, 2016, p. 305), hesitei em um primeiro momento, pois no 3ºD havia dois alunos surdos. Relatarei, a seguir, um resumo dos dias que sucederam a atribuição até a primeira aula no 3ºD.

Era absurdo o meu desespero, as primeiras noites foram em claro e o medo do novo me levaram a inúmeras indagações, tais como: de que forma ensinarei se não sei Libras? Como tratá-los? E se não conseguirem intérprete? De que modo me comunicarei se o intérprete faltar? Em qual horário vou preparar material extra? Como vou avaliá-los? Hoje não sei se realmente eram indagações ou uma maneira de achar um culpado, caso eu fracassasse. Durante esse período, pesquisei sobre o aprendizado dos alunos surdos, assisti vídeos de sinais matemáticos e cumprimentos em Libras e no decorrer do planejamento conversei sobre todas as minhas dúvidas com a intérprete, especialmente em como agir em sala de aula. Refletindo sobre esse momento, fico indignada com minha reação naquela situação, como se meus alunos deixassem de ser pessoas por serem surdos.

Na primeira aula, mesmo com a intérprete na sala de aula, minhas pernas tremiam, meu coração estava disparado, olhava para ela a todo momento como se pedisse permissão para continuar ou apenas um olhar de aprovação. Iniciei a aula com as apresentações e explicações sobre avaliações, conteúdo, metodologias, contrato pedagógico. Após este primeiro momento, iniciei a aula com o conteúdo de geometria analítica revisando o plano cartesiano. Reparei que eles olhavam direto para mim e que se eu tomasse todos os cuidados necessários, tais como: identificar as coordenadas dos pontos pelas suas respectivas letras e trocar as cores da caneta ao alterar os pontos no gráfico, conseguiria explicar para toda a sala de uma maneira mais visual e clara. Terminei essa aula em êxtase e cheia de ideias para as aulas seguintes que também poderiam ser abordadas de forma visual.

Ao final desse ano já possuía um novo olhar, uma nova perspectiva sobre educação, minha mudança não foi simples e nem rápida, ela ainda ocorre. Exige uma desconstrução de padrões internos e externos, um estudo contínuo, estava naquele momento apenas dando meus primeiros passos nessa nova direção. Foi no mesmo ano em que começou o mestrado em educação na Universidade de Taubaté - UNITAU, passando este a ser o meu objetivo.

Em 2016 fui aprovada no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo no campus de cidade que resido, onde passei a lecionar para as turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e para a Licenciatura em Matemática.

A instituição possibilita um trabalho diferenciado dentro da carga horária semanal, proporcionando assim, oportunidades de assistência extra à sala de aula para os alunos. Outra característica da instituição diz respeito ao fato do professor poder desenvolver projetos voltados para o ensino, a pesquisa e a extensão, além de tempo para atividades de formação continuada. Esta maleabilidade da carga horária permite que o docente possa desenvolver seu

trabalho de maneira mais profunda e completa. Neste período realizei uma especialização e vários cursos de pequena duração na área de inclusão, sempre tentando sanar as minhas dúvidas, dificuldades e aprimorar minha prática docente.

Buscando proporcionar a inclusão escolar e mudança na escola o IFSP, em 2014, criou o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) como finalidade “[...] desenvolver ações, programas, projetos que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito, e na sua qualidade de vida com ética, respeito, cidadania e social”. (IFSP, 2022, p. 2)

Apesar de termos dado um passo importante com a implementação do NAPNE, os membros não são obrigados a ter formação específica, não recebem formação continuada adequada, tornando o trabalho da comissão dificultoso. Além disso, o campus não conta com profissionais especializados, com sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que dificulta ainda mais o trabalho da equipe e, conseqüentemente, não conseguem oferecer os suportes necessários.

Desde a primeira composição do NAPNE no meu campus, sou parceira e colaboradora e estou sempre envolvida nos eventos e em projetos institucionais com alunos apoiados pelo NAPNE.

Entre os projetos institucionais desenvolvidos neste período, destaco três que me trouxeram muito crescimento. O primeiro foi o acompanhamento de um aluno surdo nas aulas de matemática no curso de Tecnologia em Análise em Sistema e Desenvolvimento, pois no semestre em questão ele não teve intérprete (o que é um absurdo!), sendo exatamente o mesmo aluno que tinha dado aula em 2013, no Ensino Médio. Devido à minha afinidade com ele, mesmo diante do meu conhecimento de Libras limitado, estudávamos três vezes na semana, uma hora antes do início das aulas e também o acompanhava durante as aulas, quando o professor iniciava um tema novo. Aqui não posso deixar de destacar o importante papel do professor da disciplina que estava sempre em conversa comigo, tanto me orientando quanto aos próximos passos que iria fazer, como se preocupando com o aprendizado do aluno.

O segundo projeto foi desenvolvido com um aluno cadeirante que perdeu a visão no início do curso. Na verdade, se levarmos em consideração todo o acompanhamento que realizei com este aluno, temos mais de um projeto institucional realizado. Após um ano de intenso acompanhamento voltado para a sua aprendizagem, percebi a importância de um novo projeto que trabalhasse a socialização e a autonomia dele dentro do espaço escolar. No projeto de

socialização com o aluno foram realizadas atividades no pátio, que trouxeram uma aproximação dos colegas da instituição; andar pela escola com o objetivo de permitir que o aluno pudesse se locomover na instituição sem precisar da ajuda de terceiros; visitar os diferentes setores da escola, conhecendo sua funcionalidade, os servidores e seu espaço físico com o intuito de tirar o máximo proveito de tudo que a instituição pode oferecer. Infelizmente, com a pandemia, o aluno trancou sua matrícula durante dois anos.

Realizei também um projeto com um aluno com síndrome de Down, desenvolvendo atividades lógicas a fim da construção de processos de compensação social vigotskiana para desenvolvimento das funções superiores no ambiente escolar. Além disso, durante esse tempo realizei atendimento individualizado aos alunos apoiados pelo NAPNE nas turmas que lecionei e para alunos que, apesar de não serem meus dentro da instituição naquele momento, já haviam sido em outros momentos. Tenho certeza que todas essas oportunidades trouxeram aprendizagens tanto para os alunos quanto para mim. Gosto de participar das formações propostas, dos eventos e sempre procurei interagir com o núcleo e a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), procurando auxiliar da melhor maneira meus alunos.

Diante deste contexto e desafios que se seguiram, ficou clara para mim a necessidade de buscar novos conhecimentos e novas estratégias para trabalhar com os alunos, o que me motivou a realizar o processo seletivo do mestrado profissional em educação da UNITAU. Acredito que o mestrado contribuiu com a melhoria da minha formação enquanto docente em sala de aula, por um lado, e me dará subsídios e a oportunidade de contribuir com minha comunidade escolar por meio de um estudo colaborativo com a equipe do NAPNE, por outro. Hoje me encontro afastada em função da pesquisa, mas pretendo, assim que retornar, ser membro ativo do NAPNE. Desta forma, será possível um trabalho coletivo para que possamos estudar, pesquisar, orientar e dar suporte a toda comunidade escolar, para que juntos possamos vencer as barreiras existentes e darmos os primeiros passos para uma inclusão escolar mais efetiva em nosso campus.

## INTRODUÇÃO

Em um contexto de desigualdade e diversidade social torna-se urgente discussões sobre a inclusão escolar. Esta temática se apresenta como um desafio desde o final do século passado, revelando para as escolas que é necessária uma mudança de paradigma, que deverá romper com as barreiras físicas e atitudinais para que todos tenham, além do acesso, o direito à permanência com qualidade e êxito.

Uma vez que a escola busque ser inclusiva, esta necessita direcionar seu olhar para uma educação sem preconceitos, que saiba valorizar e reconhecer todas as diferenças. Portanto, é preciso desnaturalizar esse processo de escola homogênea e construir um cenário de compreensão, reflexão, reconhecendo a deficiência não mais como um problema, mas como uma aliada pedagógica por meio da qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Toda escola deve ter como propósito um ensino de qualidade que promova uma formação integral para todos, consolidando assim as políticas da educação especial voltadas à educação inclusiva.

O trabalho em questão tem como temática a inclusão escolar em um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pois discutir sobre o tema se apresenta como um desafio para o fortalecimento de sua identidade como uma instituição inclusiva, visto que a inclusão é um dos valores institucionais fundamentais, assim como o respeito à diversidade. Desta forma, os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) poderão ter a possibilidade de participar da sociedade e do mundo do trabalho como cidadãos e profissionais com as mesmas oportunidades.

O assunto está inserido na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

## 1.1 RELEVÂNCIA DESTE ESTUDO: POR QUE PESQUISAR O NAPNE?

O IFSP, pautado em sua lei de criação nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a) e nas demandas oriundas da sociedade, traz como missão em seu Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI- 2019-2023 (IFSP, 2019) oferecer uma formação integral que contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento.

Eles garantem o acesso dos alunos PAEE, que englobam as pessoas com deficiências (auditiva, visual, física ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b), por meio do sistema de cotas estabelecido pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), que institui que 50% das vagas de ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico em nível médio são destinados a alunos vindos de escolas públicas, sendo metade dessa reserva destinada a alunos de baixa renda. Dentro desses grupos são destinadas vagas a alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitando a proporção desta população no Estado ou Município da instituição. Com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, (BRASIL, 2016a) o público-alvo das reservas passou a incluir pessoas com deficiência, criando assim uma nova subdivisão com vagas direcionadas às pessoas com deficiências (PcDs), o que garante o acesso dos alunos PAEE advindos de escolas públicas nas instituições.

Como resultado desta alteração na Lei de Cotas, o Censo Escolar 2021 (INEP, 2021) apresentou crescimento no número de matrículas de alunos PAEE na Educação Básica, destacando que o aumento de matriculados em cursos profissionais concomitante/subsequente foi o que obteve um maior índice, chegando a um aumento de 114,1% em 2020 quando comparado com 2016 e 99,5% quando comparado 2021 em relação a 2017.

Considerando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que prevê em seu artigo 1º “[...] assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1), inclusive no espaço escolar, se faz necessário ir além do ingresso nas instituições, sendo preciso garantir a permanência e o êxito, bem como questões ligadas a sua formação integral.

Para consolidar uma política de Educação Especial-Inclusiva que garanta o sucesso dos alunos PAEE, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), por meio do Programa de Tecnologia, Educação e Profissionalização para

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) implantou o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que teve como objetivo “criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais” (BRASIL, 2006a, p. 14). Entretanto, estudos sobre os NAPNEs como o de Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), Maekava (2020), Santos (2020), entre outros, apontam falhas em seus regulamentos e indicam que os núcleos ainda não atingiram seu potencial máximo em relação ao próprio funcionamento e apoio aos alunos.

Considerando a relevância do NAPNE para o processo de pertencimento e aprendizagem dos alunos PAEE e a escassez de trabalhos dentro da temática, como será apresentado no panorama, a pesquisadora optou por investigar as lacunas e dificuldades apresentadas pela equipe do NAPNE de um campus do IFSP, assim como as possibilidades. De forma colaborativa<sup>1</sup>, com a equipe, foi proposto a criação de um *e-book* orientativo sobre o fluxo da Educação Especial-Inclusiva no IFSP voltado ao campus estudado, que possibilite a otimização do apoio do núcleo e que possa contribuir positivamente com sua consolidação.

De acordo com Albuquerque e Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa é um processo dialógico e dialético. Abre-se caminho para discutir e refletir sobre os problemas e desafios e a busca de alternativas, assim como, oportunizar momentos de escuta e compreensão do outro, além da autorreflexão. Para as autoras, a colaboração promove a transformação de sua própria prática pedagógica, visto que proporciona ressignificações, provocando indagações e reflexões sobre práticas tradicionais, propiciando processos de criação de consciência crítica a partir dos momentos coletivos de compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Neste sentido, ao proporcionar momentos de escuta dos profissionais e, colaborativamente, refletir sobre as lacunas presentes no apoio a partir das dificuldades expostas, esta pesquisa poderá contribuir com o alargamento e fortalecimento das ações do NAPNE, possibilitando minimizar possíveis barreiras ou limitações atitudinais apresentadas, o que servirá como incentivo a construção de um ambiente escolar que respeite e contemple o aluno como singular e único, mas nunca deixando de lado o fato de que pertence a uma coletividade, potencializando assim, suas habilidades.

---

<sup>1</sup> A abordagem de pesquisa colaborativa será baseada nos estudos sobre pesquisa colaborativa realizados pelo grupo de pesquisa FORMAR - Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural da Universidade Federal do Piauí - UFPI, sob a liderança de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Parte do resultado deste grupo de pesquisa encontra-se na Parte I da coletânea Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes, intitulada de Pesquisa Colaborativa, organizada por Ibiapina, Bandeira e Araujo (2016).

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO: SOBRE O RECORTE DA REALIDADE ESTUDADA

Em 2008, por meio do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) dado pela lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a) foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este abrange novas unidades, mas também inclui a mudança de outras instituições existentes em Institutos Federais. Em 2022, de acordo com a página do Ministério da Educação, a RFEPCT compreendia 678 unidades distribuídas por todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal, composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Dentre algumas das finalidades e características dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) encontram-se: a oferta de educação profissional e tecnológica no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, no Ensino Técnico Subsequente e Concomitante e no Ensino Superior que consideram a formação integral do cidadão tendo como foco o desenvolvimento socioeconômico e cultural local; desenvolver programas de ensino, pesquisa, extensão e divulgação científica e tecnológica; e, promover pesquisas aplicadas que considerem as dimensões econômica, cultural e social.(BRASIL, 2008a).

De acordo com Silva *et. al.* (2009) um dos princípios bases dos IFs é o desenvolvimento local e regional, tendo como ponto de vista a sustentabilidade. Para os autores é essencial escutar e vincular as demandas das regiões onde encontram-se os IFs para que se tenha a oportunidade de um trabalho voltado à melhoria da qualidade de vida, inclusão social e construção da cidadania.

Em relação aos objetivos dos IFs, pode-se destacar: oferecer no mínimo 50% de suas vagas para cursos voltadas para cursos técnicos de nível médio, com prioridade aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e para o Ensino de Jovens e Adultos<sup>2</sup>; cursos de formação inicial e continuada em todos os níveis de escolaridade; realizar pesquisas aplicadas e atividades de extensão, relacionando o mundo do trabalho e segmentos sociais, evidenciando o desenvolvimento e divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos; e oferecer cursos superiores em tecnologia, licenciaturas (sendo no mínimo de 20% das vagas destinadas às

---

<sup>2</sup> A lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 prevê em seu artigo oitavo o quantitativo de vagas destinadas a cada modalidade de ensino, embora no parágrafo segundo deste artigo exista a opção de adaptações deste quantitativo, caso a região apresente demandas sociais pela formação superior.

licenciaturas), cursos de bacharelado e engenharia, pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e pós-graduação de *stricto sensu* de mestrado e doutorado com o intuito de promover bases sólidas para educação, ciência e tecnologia.

Vale ressaltar que, de acordo com Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), desde a implementação da primeira escola técnica, em 1909, chamada de Escolas de Aprendizizes Artífices, as instituições de ensino federais passaram por diversas transformações político-educacionais, sofrendo modificações na nomenclatura, no projeto político pedagógico, entre outros. Dentro deste contexto das instituições federais, a seguir, vamos destacar pontos do IF onde a pesquisa foi realizada.

A pesquisa foi realizada em um campus do IFSP, que possui ao todo 33 campi e quatro campi avançados<sup>3</sup> localizados em diferentes regiões do Estado. O campus escolhido para produção de informações da pesquisa fica localizado na região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Durante o 1º semestre de 2022, quando foi realizada a produção de dados, a instituição atendia ao todo 745 alunos, distribuídos entre cursos superiores de licenciatura em Matemática e Pedagogia, tecnólogos em Gestão de Turismo e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, além de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Edificações e Informática, cursos técnicos concomitantes e subsequentes de Edificações, Eventos e Hospedagem, assim como cursos rápidos de extensão abertos para toda a comunidade, como Libras, inglês e yoga.

O setor responsável pela inclusão escolar na instituição é o NAPNE, como já mencionado. De acordo com o regulamento instituído pela Portaria Normativa Reitoria IFSP nº 38, de 16 de fevereiro de 2022 (IFSP, 2022a), cada campus possui seu próprio núcleo que apoia os alunos PAEE, e quando necessário pode apoiar, mediante avaliação conjunta entre CSP e NAPNE, alunos com necessidades específicas que não fazem parte do público-alvo da educação especial em seu processo de ensino-aprendizagem, bem como auxiliar o trabalho dos docentes.

---

<sup>3</sup> Na Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que estabelece as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão (BRASIL, 2013, p. XX), em seu artigo terceiro, incisos I e II, apresenta a estruturação dos campi e campi avançados como se segue: “I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial; II - Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada;”.

O quantitativo de servidores ligados aos campi também possuem diferença como detalhado na Portaria nº 246 de 15 de abril de 2016 (BRASIL, 2016c), que dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, nos IFs, CEFETs e do Colégio Pedro. Os campi avançados do IFSP tem um quantitativo de 20 docentes e 13 técnicos administrativos, e a maioria dos campi se enquadram no quantitativo de 70 docentes e 45 técnicos administrativos.

Durante a realização do estudo estavam sendo atendidos 15 alunos no campus, sendo eles: dois alunos surdos, um aluno com múltipla deficiência (cegueira e baixa mobilidade), um aluno com transtorno do espectro autista, um aluno com deficiência física, dois alunos com esquizofrenia, um aluno com disgrafia severa, um aluno com síndrome de Down, dois alunos com epilepsia e quatro alunos não laudados, que se encontram na faixa etária dos 15 aos 36 anos. Os alunos estavam matriculados naquele momento nos cursos Superiores de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia de Análise e Desenvolvimento, Tecnologia em Gestão de Turismo e nos cursos Técnicos concomitante e subsequente de edificações e Integrados ao Ensino Médio em Informática e Edificações.

A pesquisadora propôs um estudo colaborativo, baseado nos estudos de pesquisa colaborativa do grupo FORMAR-UFPI, com os membros do NAPNE que compuseram o núcleo deste campus durante o 1º semestre de 2022. A equipe em questão teve sua portaria expedida no mês de março de 2022, sendo composta por 23 membros. São eles: oito docentes que lecionam nas áreas de matemática, pedagogia, turismo, Libras (Língua Brasileira de Sinais), informática e edificações; o diretor adjunto educacional do campus; duas pedagogas; um psicólogo; um assistente social; duas técnicas em assuntos educacionais, um intérprete de Libras; um representante de cada coordenadoria do campus (somando seis representantes ao todo) e o coordenador do NAPNE.

Levou-se em conta no processo de escolha da instituição aspectos como: o número crescente de alunos PAEE matriculados no ensino regular apresentado no Censo Escolar 2021 (INEP, 2021), o fato do IFSP ofertar vagas para alunos PAEE e a qualificação profissional de PcD, visando seu ingresso no mundo de trabalho.

### 1.3 PROBLEMATIZANDO A REALIDADE DA PESQUISA

Vê-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, tendo como propósito o desenvolvimento pleno da pessoa na sociedade. Já a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (BRASIL, 2008b) afirma que a escolarização dos alunos PAEE deve ocorrer em escolas regulares, dentro da classe comum. Neste contexto, a escola deverá ser um espaço para todos, que trabalha com ênfase nas multiplicidades, buscando sempre um ensino de qualidade sem distinções, proporcionando assim um lugar em que os alunos se desenvolvam e construam seus

conhecimentos segundo suas capacidades e possam participar e se expressar livremente. Além disso, deve preservar a qualidade de vida dos alunos, o que significa abordar também questões sociais, tais como o mundo do trabalho e o auxílio na construção da sua vida pessoal em diferentes áreas de formação.

Um dos motivos, na atualidade, que torna importante a pesquisa sobre o tema inclusão escolar diz respeito ao cenário político e as conduções dos debates que se instauraram com o governo em efetivo exercício de 2019 a 2022. Neste novo cenário intentou-se efetivar o decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), que alteraria a PNEEPI de 2008 e, com isso, pretendia instituir uma Política Nacional de Educação Especial na qual previa a possibilidade da matrícula de alunos PAEE em instituições ou classes/escolas especializadas, segregando tais alunos, como já ocorria no passado. Porém, em dezembro de 2020, pouco tempo após sua publicação, o decreto em questão foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal devido à pressão da sociedade civil e de movimentos sociais, passando a valer novamente a PNEEPI de 2008. Assim, com a troca de governo no ano de 2023, o decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) foi revogado pelo atual presidente por meio do decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023). Essa revogação encerra em definitivo a medida retrógrada pretendida que se pretendeu e demonstra a posição do novo governo em prol da inclusão escolar.

Outro motivo que demonstra a importância da pesquisa nesta área está relacionado a necessidade de se investigar as concepções e práticas desenvolvidas nos IFs sobre esse tema, tendo em mente também que o papel da escola neste contexto vai além de favorecer o acesso ao público-alvo da Educação Especial, mas, sobretudo, a necessidade de se romper paradigmas e concepções homogêneas enraizadas na escola. Dever-se-á reconhecer as diferenças como vantagens pedagógicas e não mais como um problema a ser resolvido, implicando assim, o processo de fortalecimento de reflexões, transformações e implementações de práticas inclusivas que favoreçam a permanência e êxito dos alunos PAEE dentro das instituições.

Diante do contexto apresentado acima surge o seguinte problema de pesquisa: quais são as lacunas e os fatores que dificultam a inclusão dos alunos PAEE em um campus do IFSP da região metropolitana do Vale do Paraíba? E quais as possibilidades?

## 1.4 OBJETIVOS

### 1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar colaborativamente com a equipe do NAPNE as lacunas presentes no funcionamento e apoio aos alunos PAEE matriculados em um campus do IFSP a fim de garantir além do acesso, a permanência e êxito desses alunos.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar junto a equipe do NAPNE os fatores que contribuem e dificultam suas ações no apoio aos alunos PAEE;
- Verificar quais intervenções o NAPNE realiza a respeito dessas dificuldades;
- Definir, de forma colaborativa, junto ao NAPNE sugestões para a criação de um *e-book* orientativo sobre o fluxo da Educação Especial-Inclusiva no IFSP estudado, se constituindo no produto técnico desta pesquisa.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussões, Considerações Finais, Referências e Apêndices.

A introdução inicia com as primeiras ideias sobre o tema principal, seguida da relevância do estudo e o porquê pesquisar o NAPNE é importante. Em seguida, parte para sua delimitação com um recorte da realidade estudada e, ao mesmo tempo, problematizando a realidade da pesquisa. Logo após é explicitado os objetivos da pesquisa e organização do trabalho.

Prosseguindo, a Revisão de Literatura apresenta: um panorama sobre as pesquisas recentes sobre o NAPNE, exibindo resultados de pesquisas correlatas; um panorama dos estudos de Vigotski sobre Defectologia, em especial sobre compensação social, seus conceitos e sua importância para construção de uma escola inclusiva; também será posto um breve histórico das políticas públicas de Educação Especial-Inclusiva, com o intuito de contextualizar o cenário brasileiro das últimas décadas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; uma seção que contempla um breve histórico sobre as Políticas Públicas de Educação

Especial-Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e se divide em duas subseções voltadas ao contexto do IFSP, sendo elas: o NAPNE e Plano Educacional Individualizado (PEI); e por fim, uma seção que trata do capacitismo e da interseccionalidade, sua importância para desenvolvimento de uma nova visão de educação que valorize a inclusão e a diversidade.

O capítulo subsequente evidencia a metodologia utilizada para embasar a pesquisa. Caracterizando-se como uma pesquisa colaborativa de abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumentos o questionário (ficha de caracterização) e a Roda de Conversa. Assim, neste capítulo tem-se a caracterização do NAPNE e o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de produção e análise de dados, bem como a construção do produto técnico educacional.

Dando continuidade, o capítulo posterior manifesta os resultados e discussão com base na produção de informações coletadas no questionário e nas Rodas de Conversa, à luz do referencial teórico, com a intenção de alcançar os objetivos estabelecidos. Os resultados são apresentados em três seções que representam cada qual uma categoria de análise, sendo elas: *Concepções que estruturam a escola e a sociedade*, *NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas* e *PEI: relação teórico-prática*.

A primeira seção, que representa a primeira categoria de análise *Concepções que estruturam a escola e a sociedade*, se remete a reflexões acerca da estrutura social que forma e abarca eixos temáticos como: concepções sobre a diversidade social e escolar, as concepções de Educação Especial-Inclusiva, as barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais e a perspectiva da escola frente ao mundo do trabalho.

Na sequência, a segunda seção exibe a categoria *NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas*, que engloba os eixos temáticos em torno das perspectivas, possibilidades e lacunas da equipe acerca do trabalho desenvolvido.

Após, é expressa a terceira seção intitulada: *PEI: relação teórico-prática*, que abrange eixos temáticos como: as concepções dos partícipes sobre o PEI; a importância de profissionais especializados no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; além de questões ligadas à elaboração e preenchimento dos documentos que fazem parte da normativa que estabelece o PEI dentro das instituições.

Por fim, as considerações finais, que exprimem a retomada deste estudo, com a intenção de apresentar os aspectos relevantes desta pesquisa.

## **2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA?**

No decorrer do estudo pretende-se abordar e aprofundar temas que fundamentam a pesquisa. Inicialmente, foi realizado um panorama de pesquisas correlatas sobre o NAPNE a fim de elaborar um levantamento dos trabalhos que abordam a temática da pesquisa que contribuíram na investigação. É feita, então, uma breve apresentação das produções selecionadas, apontando seus objetivos, método, alguns resultados alcançados e as considerações finais.

Considera-se que por anos as pessoas com deficiência foram vistas somente sob o viés médico e não social, e ainda hoje a sociedade carrega paradigmas e crenças de que elas são limitadas, sendo incapazes de aprender como os demais. Com o intuito de romper tais paradigmas, para enfatizar a importância das intervenções pedagógicas e do modelo social para a inclusão escolar optou-se por realizar um segundo panorama de pesquisas correlatas sobre os estudos de Lev Semionovich Vigotski a respeito da área, então denominada de Defectologia.

Outro tema a ser estudado aqui envolve as políticas públicas de Educação Especial-Inclusiva a partir da década de 1990, abrangendo suas principais leis, decretos, resoluções, declarações, convenções, entre outros, além de algumas de suas implicações importantes. Muitas são as questões relativas à Educação Especial-Inclusiva que avançaram nestas últimas décadas no âmbito das políticas públicas e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Para uma melhor compreensão destes avanços referentes à inclusão no contexto escolar se faz necessário um breve histórico e reflexão destas políticas.

Além de elaborar um panorama das pesquisas correlatas sobre o NAPNE, é apresentada também uma seção que trata das Políticas Públicas de Educação Especial-Inclusiva voltadas a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), desde a criação do Programa de Tecnologia, Educação e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) até os dias atuais. Contextualiza-se o NAPNE e o Plano Educacional Individualizado dentro IFSP, alcançando informações sobre a finalidade, objetivos, público-alvo, competências, composição, organização, identificação e acompanhamento dos alunos. Baseado nestes documentos, pretende-se entender a legislação, a implementação, a estrutura, os agentes responsáveis e o funcionamento do NAPNE, como também, compreender o processo de inclusão escolar de alunos PAEE no âmbito do IFSP e do campus pesquisado.

Para concluir a revisão de literatura, uma seção que trata sobre o capacitismo, a fim de entender como a concepção de deficiência estruturada na sociedade e, conseqüentemente, na escola afeta as pessoas com deficiência, assim como é essencial a luta anticapacitista para uma nova visão de educação, que realmente seja inclusiva.

É importante esclarecer a escolha do termo Educação Especial-Inclusiva<sup>4</sup> como par dialético, visto que não se pode compreender a educação especial separadamente da inclusão, mas deve-se mostrar a partir da própria palavra sua imbricação. Segundo Magalhães (2021), usar essas palavras isoladamente tornam seus significados reducionistas, e o uso de pares dialéticos como o Especial-Inclusiva carrega significações que favorecem sua explicação e se constituem mutuamente, se complementam, tornando-as inseparáveis.

A perspectiva inclusiva é o que justamente constitui o “hífen” deste par dialético, é o link que priorizamos quando falamos desta Educação, que luta por ser Especial-Inclusiva. Assim, Educação Especial e Educação Regular na perspectiva Inclusiva configuram-se como polos em constante tensão existencial (MAGALHÃES, 2021, p. 54).

Portanto, para a autora, a educação especial precisa estar em interação constante e atuando de forma colaborativa com a educação regular na perspectiva inclusiva, o que significa que não devem ser trabalhadas ou vistas de maneira dicotômicas.

## 2.1 PANORAMA DE PESQUISAS

Durante o 1º semestre de 2022 realizou-se dois panoramas de literaturas, sendo o primeiro sobre o NAPNE, devido a necessidade de se estudar e investigar acerca da inclusão escolar no âmbito das Redes Federais de ensino, assim como em qualquer instituição, e para tomar ciência dos resultados encontrados em pesquisas correlatas, considerando seus objetivos e resultados. E o segundo sobre os estudos de Defectologia de Vigotski, em especial a compensação social, tendo em vista suas contribuições para o entendimento de uma concepção de deficiência em interação continuada com as barreiras sociais.

Optou-se ainda por fazer um recorte temporal dos últimos 10 anos buscando apenas no idioma português, pois conforme (CHAMON, 2016, p.2) 10 anos “é considerada

---

<sup>4</sup> O termo Educação Especial-Inclusiva vem sendo usado mais recentemente em pesquisas da área. Na perspectiva adotada, com base em Magalhães (2021), a explicação se fundamenta no método materialista histórico-dialético: na complexidade da totalidade social, os fenômenos que a compõem nunca podem ser compreendidos de forma isolada, estes se encontram em relação dialética, unidades de contrário ou pares dialéticos, em que um não existe sem o outro, um modifica o outro a todo momento, numa relação de contradição e mútua constituição.

tradicionalmente suficiente para cobrir o que se faz em uma área”. Partindo disso, tem-se a ideia de que é possível fazer um recorte significativo com relação aos temas selecionados. Segundo Galvão e Ricarte (2020), a revisão de literatura narrativa possui uma temática mais aberta, onde a escolha dos trabalhos é feita de forma subjetiva, não exigindo critérios rígidos. Por fim, é amplamente utilizada em trabalhos acadêmicos como artigos, teses e dissertações.

A pesquisa sobre os artigos científicos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), enquanto que a pesquisa de teses e dissertações foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNITAU (Universidade de Taubaté). Estas escolhas se deram devido à abrangência e fácil acesso das plataformas e pelo fato das pesquisadoras estarem ligadas ao Programa de Mestrado em Educação da UNITAU.

Deste modo, foi aplicado os descritores *NAPNE* e “*Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas*” na busca do primeiro panorama e os descritores: *Vigotski*, *defectologia* e *compensação social* para a realização do segundo panorama das pesquisas correlatas. O Banco de dissertações da UNITAU não possui busca por descritores. Desta forma, buscou-se pelos descritores *NAPNE* e *Vigotski* no resumo de todas as dissertações de 2016 até 2021<sup>5</sup>.

Além disso, a revisão empregada se divide em quatro momentos, a saber: seleção dos temas por meio das etapas aplicação de filtros e busca; leitura e apreciação dos títulos, dos resumos e das considerações finais; e descrição e análise dos trabalhos selecionados. Desta forma, chegou-se aos artigos, dissertações e teses que compõem os panoramas.

### **2.1.1 NAPNE**

Nos meses de fevereiro e março de 2022 realizou-se o panorama da literatura acerca do tema NAPNE. Utilizou-se como descritor a palavra *NAPNE*, tanto em caixa alta como caixa baixa, como a escrita por extenso utilizada pelo IFSP, onde está localizado o campus de investigação: *Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas*. Vale ressaltar que as letras da sigla NAPNE tem diferentes significados entre diferentes reitorias pelo Brasil, como será abordado no decorrer deste trabalho.

---

<sup>5</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unitau foi criado em 2014. Por isso não se tem dissertações antes de 2016, quando os primeiros mestrandos defenderam suas dissertações.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram pesquisados os descritores acima, sendo encontrados trabalhos apenas com a sigla NAPNE. Em seguida, foram aplicados os filtros: “ano: 2012 a 2021” e “área de conhecimento: educação, ensino, educação especial, ensino, ensino profissionalizante, ensino aprendizagem, políticas públicas e interdisciplinaridade”. Ao final das leituras de títulos, resumos e considerações finais foram selecionadas sete dissertações e uma tese para compor o levantamento da literatura correlata.

Já no Portal de Periódicos da CAPES foram pesquisados os mesmos descritores e, em seguida, aplicados filtros: “artigos”, “ano: 2012 a 2021” e “idioma: português”. Ao final foram escolhidos quatro artigos para compor esta narrativa, como mostra o Quadro 1 a seguir:

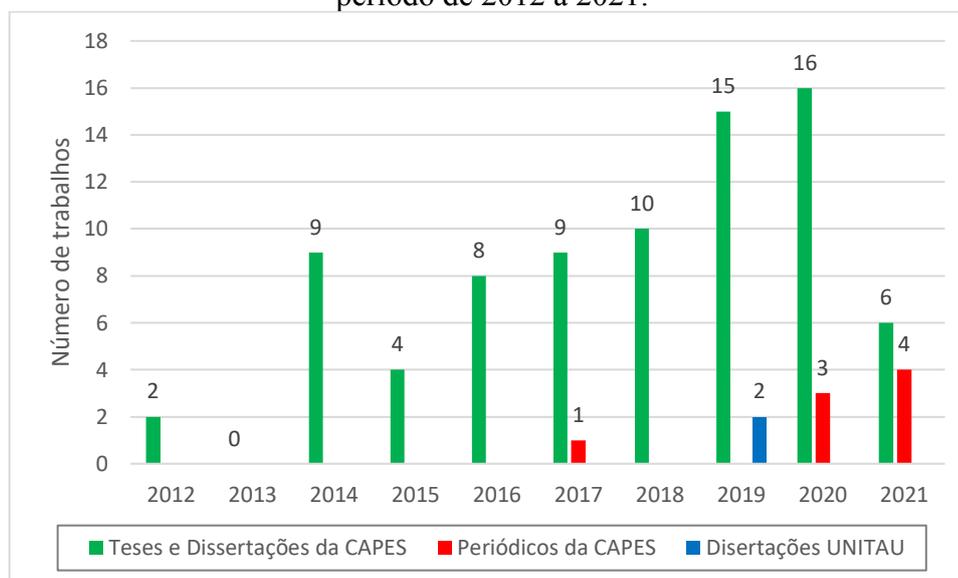
**QUADRO 1** - Resultados das pesquisas nas plataformas da CAPES e da UNITAU no período de 2012 a 2021

<b>Banco de dados</b>	<b>Filtro: Ano e Idioma</b>	<b>Filtro: Área de conhecimento</b>	<b>Selecionados a partir do Título</b>	<b>Selecionados a partir do Resumo</b>	<b>Selecionados a partir das Considerações Finais</b>
<b>Periódicos CAPES</b>	8	-	7	5	4
<b>Teses e Dissertações CAPES</b>	79	45	31	17	7
<b>Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação de Educação da UNITAU</b>	-	-	-	2	0

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas das plataformas Capes e Unitau.

Foram consideradas para esta pesquisa todas as instituições da RFEPCT que utilizam a sigla NAPNE para se referir ao núcleo. A Figura 1 apresenta, a seguir, um gráfico com as teses, dissertações e artigos encontrados nos Portais da CAPES e da UNITAU no período de 2012 a 2021.

**FIGURA 1** – Teses, dissertações e artigos pesquisadas nos Portais da CAPES e UNITAU, no período de 2012 a 2021.



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos

#paratodosverem gráfico de colunas agrupadas que representa o número de teses, dissertações e artigos pesquisadas nos Portais da CAPES e UNITAU no período de 2012 a 2021. Em 2012 tem duas teses e dissertações da CAPES; 2013 não há trabalhos; 2014 nove teses e dissertações da CAPES; 2015 quatro teses e dissertações da CAPES; 2016 oito teses e dissertações da CAPES; 2017 nove teses e dissertações da CAPES e um periódico da CAPES; 2018 dez teses e dissertações da CAPES; 2019 15 teses e dissertações da CAPES e duas dissertações da UNITAU; 2020 16 teses e dissertações da CAPES e três periódico da CAPES e 2021 seis teses e dissertações da CAPES e quatro periódicos da CAPES

Os principais temas abordados nas teses e dissertações estão voltados às políticas públicas; formação continuada dos professores; atendimento de alunos PAEE; material didático; diversidade; autoestima; acessibilidade; Plano Educacional Individualizado (PEI); formação profissional dos alunos PAEE; como se dá o processo de acesso, permanência e êxito; tecnologia assistiva; além de trabalhos voltados à inclusão de alunos: surdos, com deficiência intelectual, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com deficiência física, com altas habilidades/superdotação e com dislexia.

Em relação aos artigos, no que diz respeito ao tema têm-se: ações desenvolvidas pelo NAPNE, Política de criação do NAPNE, O papel do NAPNE, PEI, experiências de inclusão da educação profissionalizante, acesso e permanência dos alunos PAEE no ensino superior, formação docente e um voltado a inclusão de um aluno com cegueira nas aulas de matemática.

A análise sobre em quais regiões ocorreram as pesquisas, conforme mostra a figura 2, constata-se uma carência de pesquisas em âmbito nacional e mesmo dentro do próprio IFSP. Importante salientar que o maior número de trabalhos encontrados no Estado do Rio de Janeiro são referentes a estudos desenvolvidos no Colégio Pedro II, que se diferencia do restante da

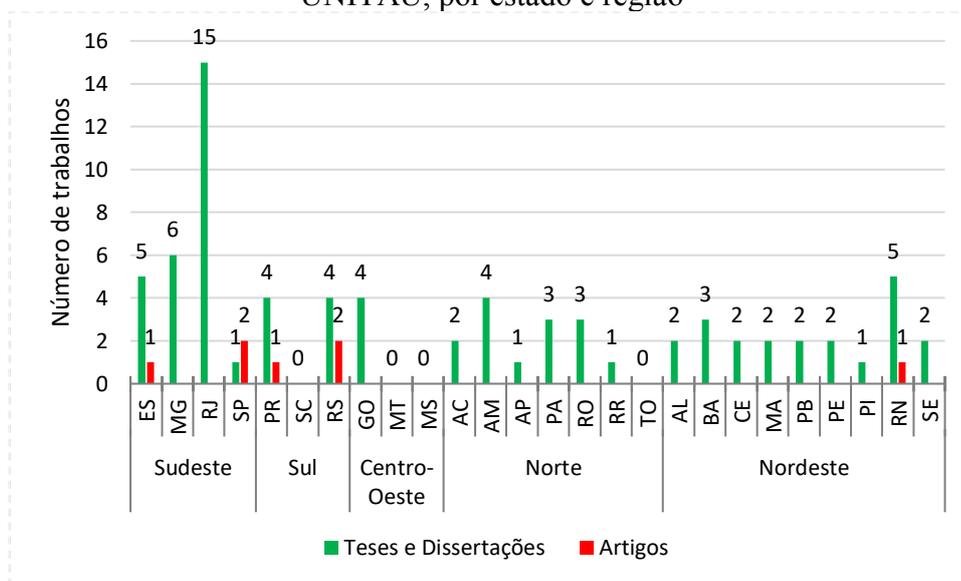
Rede Federal por ser uma instituição de Educação Básica, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio, enquanto as demais focam, em sua maioria, no Ensino Médio.

Ao considerar as teses e dissertações tem-se, em sua maioria, pesquisas realizadas ou no âmbito de um campus em específico ou no âmbito de uma reitoria específica. Apenas um dos estudos realizados foi voltado para os institutos da região nordeste e três abrangendo todo o país. Todos os trabalhos encontrados foram de abordagem qualitativa, sendo sua grande maioria de pesquisa empírica.

Ao analisar as pesquisas vê-se grande destaque nos estudos ligados aos programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), em parceria com campi de Institutos Federais. Segundo André e Princepe (2017), as pesquisas desenvolvidas em mestrados profissionais têm um papel significativo para os profissionais em educação, visto que proporciona ao pesquisador analisar sua própria realidade, identificando lacunas que podem ser esclarecidas por meio de um processo rigoroso de coletas de dados e embasados em referenciais teóricos-metodológicos, possibilitando agir com maior efetividade nesta realidade. Para as autoras, “a pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106).

Já entre os artigos, seus estudos estão voltados às regiões sudeste (três artigos), sul (três artigos), nordeste (um artigo), um que abrange os NAPNES brasileiros, além de uma revisão de literatura. Apenas um foi escrito individualmente, sendo a maioria escrita por dois ou três autores (três artigos para cada). Os seis artigos foram publicados em diferentes revistas. Entre os autores percebe-se que a maioria se encontra ligado ao IFSP e um ligado ao IF Sudeste de Minas, com relação à região Sudeste. Além disso, também tem artigos ligados a três institutos da região sul (IFRS, IFPR e IF Farroupilha), enquanto que na região norte estão ligados ao IFRN. Dos oito trabalhos encontrados, cinco são caracterizados por pesquisa documental de abordagem qualitativa, dois envolvem pesquisa empírica e um apresenta um estudo da arte.

**FIGURA 2** – Teses, dissertações e artigos pesquisados nas plataformas da CAPES e UNITAU, por estado e região



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos

#paratodosverem gráfico de colunas agrupadas com legenda na parte inferior que representa o número de teses, dissertações e artigos pesquisadas nos Portais da CAPES e UNITAU por Estado e Região. Região Sudeste: Espírito Santo tem cinco teses ou dissertações (coluna verde) e um artigo (coluna vermelha); Minas Gerais tem seis teses ou dissertações (coluna verde); Rio de Janeiro tem 15 teses ou dissertações (coluna verde); e São Paulo tem uma tese ou dissertação (coluna verde) e dois artigos (coluna vermelha). Região Sul: Paraná tem quatro teses ou dissertações (coluna verde) e um artigo (coluna vermelha); Santa Catarina não possui trabalho; e Rio Grande do Sul tem quatro teses ou dissertações (coluna verde) e dois artigos (coluna vermelha). Região Centro-Oeste: Goiás tem quatro teses ou dissertações (coluna verde), Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não possuem trabalhos. Região Norte: Acre tem duas teses ou dissertações (coluna verde), Amazonas tem quatro teses ou dissertações (coluna verde), Amapá tem uma tese ou dissertação (coluna verde), Pará tem três teses ou dissertações (coluna verde), Rondônia tem três teses ou dissertações (coluna verde), Roraima tem uma tese ou dissertação (coluna verde) e Tocantins não possui trabalhos. Região Nordeste: Alagoas tem duas teses ou dissertações (coluna verde); Bahia tem 3 teses ou dissertações (coluna verde); Ceará tem duas teses ou dissertações (coluna verde); Maranhão tem duas teses ou dissertações (coluna verde); Paraíba tem duas teses ou dissertações (coluna verde); Pernambuco tem duas teses ou dissertações (coluna verde); Piauí tem uma tese ou dissertação (coluna verde); Rio Grande do Norte tem cinco teses ou dissertações (coluna verde) e um artigo (coluna vermelha); e Sergipe tem duas teses ou dissertações (coluna verde).

Logo, esses dados mostram que existem poucas pesquisas na área, o que reforça a importância de estudos que reflitam e discutam as práticas e concepções inclusivas vivenciadas nos Institutos Federais e dentro de toda Rede Federal de Ensino.

Após selecionar sete pesquisas que apresentam caráter correlato com o proposto aqui, o que contribuirá com a investigação, organizou-se um quadro onde se encontra o título, autor, ano, palavra-chave e a Instituição de Ensino Superior (IES) a qual o trabalho está vinculado, conforme Quadro 2. Em seguida será realizada uma breve apresentação de cada uma das produções, apontando seus objetivos, metodologia, alguns resultados alcançados e as considerações finais.

**QUADRO 2 - Informações Básicas das Teses e Dissertações Pesquisados no Portal CAPES E UNITAU**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>IES</b>
<i>Dissertação:</i> Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano	Rosângela Lopes Borges	2019	Inclusão; Educação Profissional Tecnológica; TECNEP; NAPNE; Instituto Federal Goiano	IF GOIANO
<i>Dissertação:</i> Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.	Fabiana de Oliveira Lobão	2019	Educação; Inclusão; Acesso; Permanência; Êxito.	IFSE
<i>Dissertação:</i> O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Alagoas - campus Piranhas	Taiza Lima da Cunha	2020	Educação; Inclusão; NAPNE; Ensino; Produto Educacional.	IFAL
<i>Dissertação:</i> Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros	Jessica Rodrigues Santos	2020	Educação Especial; Inclusão Escolar; Planejamento Educacional Individualizado; Institutos Federais; NAPNE.	UFSCAR
<i>Dissertação:</i> O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Fernando Soares Machado	2021	Ciclo de políticas; NAPNE; Educação inclusiva; Políticas de inclusão; Educação profissional.	IFTM
Dissertação: o planejamento educacional para alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Médio Integrado	Ana Beatriz Momesso Franco	2021	Educação Especial; Planejamento Curricular; Educação Profissional Integrada; Ensino Médio; NAPNE.	UFSCAR
<i>Tese:</i> Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE	Fernanda Silva Maekava	2020	Inclusão escolar; Educação especial; Estudantes com deficiência; Ensino técnico.	UNESP

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos

Ressalta-se que todas as teses e dissertações apresentam uma breve história da educação inclusiva. Além disso, fazem uma contextualização do NAPNE desde sua criação e um panorama das políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir de 1990, em forma de tópicos ou capítulos, conceitos que também serão abordados no decorrer desta pesquisa.

A dissertação **Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano** (BORGES, 2019) possui como objetivo identificar os problemas, obstáculos e dificuldades que os NAPNES do Instituto Federal Goiano encontram em sua implementação e efetivação.

O trabalho é um estudo de caso, com enfoque qualitativo, com pesquisa exploratória nos 12 campi no Instituto Federal Goiano, pesquisa documental em documentos que abordam a inclusão e o NAPNE e uma pesquisa de campo em dois campi, sendo escolhido o campus com maior e com menor número de atendimentos do NAPNE referentes aos alunos dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio. A pesquisa de campo se deu por meio de questionário online com professores e familiares e entrevista semiestruturada com as coordenadoras do NAPNE. A análise dos dados seguiu os conceitos de Gil (2008).

Os professores apresentaram como principais dificuldades adequar as metodologias, a falta de orientação concreta de como agir em sala, a falta de materiais didáticos específicos e falta de conhecimento sobre as dificuldades destes alunos. Entre as ações que o NAPNE deveria realizar os professores citaram: ter uma maior participação no dia a dia dos alunos; oficinas de práticas inclusiva, reuniões periódicas com o NAPNE onde possam discutir metodologia, didática, estratégias, avaliações voltadas a cada um dos alunos atendidos pela equipe, ajudando a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Os familiares alegaram, em sua maioria, não conhecer o NAPNE, mas sabem que existia alguém “zelando” pelos seus filhos e não acreditam que seus filhos sofram preconceitos dentro da escola. Já as coordenadoras alegam que é necessário um maior reconhecimento e valorização da importância do NAPNE, engajamento dos docentes e pais, profissionais especializados e maior tempo para se dedicar ao núcleo.

O outro ponto que se percebe nas falas dos familiares, professores e coordenadoras é que não há um diálogo entre os professores, NAPNE e familiares dos alunos, que para a autora é algo de suma importância, ressaltando que “[...] numa sociedade inclusiva, a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades específicas da criança” (BORGES, 2019, p. 88).

Lobão (2019) em sua dissertação intitulada **“Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFSE/Campus Aracaju”** tem como objetivo analisar os indicadores que facilitam e dificultam a inclusão escolar, sob o ponto de vista da equipe do NAPNE e dos alunos PAEE atendidos pela equipe no Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, cujo método é o estudo de caso. Ela utilizou como instrumento de coleta de dados: análise documental, questionário com a equipe do NAPNE e entrevista semiestruturada com os egressos. Os dados coletados foram subsidiados pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

De acordo com a autora, entre os principais assuntos pontuados pelos egressos estão a necessidade do cumprimento das leis vigentes ligadas à inclusão, considerando aspectos tais como: estrutura arquitetônica, procedimentos pedagógicos, relações interpessoais, sensibilização e capacitação dos docentes.

No que diz respeito a equipe do NAPNE, pode-se destacar: o fato de possuírem em sua grande maioria formação na área de inclusão e experiências com abordagens inclusivas; apontam sempre dialogar com os servidores do campus com o intuito de construir ações e atividades sobre a temática; ressaltam a necessidade de romper com concepção de que trabalhar com pessoas com necessidades específicas significa “passar a mão na cabeça” por serem incapacitados; alegam que os desafios vivenciados por estes alunos são diferentes dos demais, destacam que além das dificuldades mencionadas pelos egressos existem questões relacionadas a vulnerabilidade socioeconômica. Os principais facilitadores apresentados dizem respeito à lei de cotas para o ingresso na instituição; processos seletivos adaptados, adaptação de espaços físicos e metodológicos.

A maioria dos participantes apontaram a importância do acompanhamento efetivo para garantia da permanência e êxito e todos concordaram que “A deficiência não está na pessoa e sim no ambiente e práticas que não consideram todos os sujeitos”. (LOBÃO, 2019, p. 70).

Lobão ainda destaca a “[...] necessidade de se efetivar um olhar para além das possíveis limitações, e estabelecer relações que percebam o sujeito em sua integralidade, considerando suas singularidades que perpassam potencialidades e pontos a aprimorar” (2019, p. 67), ressaltando a necessidade da escola ser um lugar de formação integral que valoriza e respeita a todos.

A dissertação “**O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Alagoas - campus Piranhas**” (CUNHA, 2020) apresenta como objetivo a construção de um Manual Pedagógico, de acordo com os paradigmas da inclusão, que auxilie o trabalho do NAPNE do Instituto Federal de Alagoas, campus Piranhas. De acordo com a autora “[...] o objeto inicial da pesquisa foi a atuação do NAPNE, junto ao atendimento aos estudantes com NEE, dos cursos integrados” (CUNHA, 2020, p.40)

Foi realizada uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa com todos os membros do NAPNE do referido campus, sendo 11 docentes e 4 técnicos administrativos. Teve como instrumento de pesquisa questionários com perguntas abertas.

De acordo com a equipe do NAPNE, todas as atividades desenvolvidas pelos membros têm em vista a melhoria da qualidade do ensino do aluno com necessidades educacionais específicas, tais como: relação entre professor aluno, práticas pedagógicas e demandas específicas de cada aluno, ressaltando sempre seus aspectos qualitativos.

A equipe do NAPNE apresenta como principal dificuldade em seu trabalho a falta de engajamento da comunidade escolar nas questões referentes à inclusão escolar, impossibilitando assim a quebra das barreiras que possam levar a uma inclusão efetiva.

A autora ressalta que apenas com leis, convenções e decretos não é possível consolidar a inclusão escolar, que é necessário uma mudança de paradigmas, que compreende uma “[...] escola humana, livre, justa, fraterna e que os muros do insucesso escolar, da rotulação possam ser gradativamente substituídos por espaços de socialização, conscientização e, conseqüentemente, inclusão.” (CUNHA, 2020, p.54).

Ao final, foi apresentado e avaliado o Manual Pedagógico, sendo considerado essencial para a divulgação do NAPNE e de suas ações.

A dissertação de Santos (2020) intitulada **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros** apresenta uma análise documental, de caráter exploratório, que tem como objetivo “descrever e analisar os documentos regulatórios para educação especial e para o PEI dos estudantes PAEE nos Institutos Federais” (SANTOS, 2020, p.20).

O estudo consistiu em pesquisa de campo de caráter exploratório. Os resultados foram categorizados e discutidos por meio da análise documental. As informações foram analisadas a partir dos conceitos de Bardin (1977) sobre análise de categorias.

Ao analisar 105 documentos de IFs de todo o Brasil, referentes às diretrizes para regulamentação da Educação especial, a autora ressalta, entre outras coisas que: a diversidade de definições para a sigla NAPNE, encontrando nove definições diferentes<sup>6</sup>, inclusive alternando a própria sigla, com destaque a letra A e a letra E. A autora mostra em sua pesquisa que 76% das reitorias entendem a letra A como *atendimento* e 24% como *apoio*, demonstrando entendimentos diferentes quanto à função do NAPNE. E a letra E é entendida em 89% das resoluções como *específica* e 11% como *Especial*, mas essa diferença não retrata os públicos atendidos pelos diferentes núcleos analisados. Essas alterações dão margem para o questionamento se foi devido a autonomia dos núcleos ou pela falta de apoio de um órgão maior.

Há núcleos bastante atuantes e outros que só existem no papel. A pesquisadora afirma ainda que das 36 resoluções analisadas, 6 não especificam o público, 19 trabalham com o alunos PAEE e 11 abrangem um público maior que os alunos PAEE. Reflete ainda, com cautela, sobre o fato da maioria dos núcleos não terem condições físicas, financeiras e humanas para atender os alunos PAEE, quanto mais um número maior de alunos; e destaca, por fim, sobre a urgência de docentes efetivos de educação especial. Isso demonstra que as equipes foram consolidadas com perspectivas distintas e divergentes, não havendo consenso na Rede Federal de Ensino sobre qual é o público alvo, sobre o significado da sigla ou função do NAPNE.

Sobre o “Planejamento Educacional Individualizado nos NAPNEs” a autora afirma que, embora o número de documentos sobre o tema tenha superado suas expectativas (27 documentos), sua análise foi insatisfatória quando comparada a literatura acerca do PEI, pois os documentos apresentaram: foco na deficiência e identificação dos laudos; ausência do aluno PAEE e seus familiares na elaboração do PEI; testes padronizados; escalas para avaliação dos alunos; inexistências de reuniões coletivas para elaboração e acompanhamento do PEI; entre outras. Ao final, Santos (2020) reconhece a dedicação e ações dos membros do NAPNE, mesmo

---

<sup>6</sup> De acordo com a pesquisa de Santos (2021) feita nos 38 Institutos Federais, foram encontradas diferentes nomenclaturas e siglas (a frente de cada uma o número de IFs que as utilizam):

- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (16);
- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (12);
- Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE (01);
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (03);
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE (02);
- Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (01);
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE (01);
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência – NAPNE (01);
- Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES (01).

a percepção de que muito ainda precisa ser feito com relação à inclusão, e salienta a importância de estabelecer políticas públicas efetivas de educação especial dentro dos IFs.

A dissertação intitulada **O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Profissional Inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro** (MACHADO, 2021) apresenta um estudo de caso cujo objetivo é analisar as ações do NAPNE no que se refere a inclusão dos alunos PAEE, considerando aspectos como o acesso e a permanência destes alunos nos cursos de Ensino Médio Integrado e os efeitos que as políticas públicas voltadas à inclusão influenciam o trabalho do NAPNE.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, dispõe de análise documental e questionário como instrumentos de investigação. A análise documental se deu em documentos nacionais, internacionais, bem como em documentos do IFTM voltados às pessoas com deficiência. Os questionários foram aplicados nos presidentes e vice-presidente dos NAPNEs dos campi do IFTM. A análise dos dados seguiu a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e Minayo (2002).

Entre os resultados apresentados pelo autor destaca-se: os presidentes do NAPNE possuem formação na área e vem desenvolvendo seus papéis, mas encontram inúmeras dificuldades, como: a falta de recursos financeiros; falta de recursos materiais; adaptações arquitetônicas; número grande de atribuições; falta de apoio da gestão, tornando assim o trabalho dificultoso. Apesar das dificuldades, a pesquisa indica que os alunos estão conseguindo avançar nos cursos, mesmo apresentando dificuldades ainda.

Franco (2021) designa, em sua dissertação intitulada **O Planejamento Educacional Para Alunos Público-Alvo Da Educação Especial Do Ensino Médio Integrado**, como objetivo “descrever e analisar o planejamento docente para estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado tendo como locus da pesquisa um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP)” (FRANCO, 2021, p. 20).

A pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque em estudo de caso utilizou-se como instrumento para coleta de informações entrevistas semiestruturadas com membros do NAPNE e docentes que lecionam para alunos PAEE.

Ao analisar sua produção de informações, a autora acredita que o NAPNE vem atuando no apoio e auxílio dos docentes no planejamento, bem como os alunos PAEE no processo de ensino-aprendizagem, embora seja perceptível a falta de profissionais capacitados no acompanhamento em sala de aula; a fragilidade da formação inicial; a relações dos alunos PAEE com seus colegas e professores; e a falta de um planejamento individual ao aluno PAEE

realizado de forma coletiva, pois tudo isso interfere neste percurso. A autora ainda destaca estratégias de acessibilidade realizadas pelos docentes, tais como: tempo de prova, adaptações em materiais para acesso do aluno, uso de materiais concretos e imagens que facilitam a visualização de todos os alunos.

Portanto, para Franco (2021) a pesquisa mostra que uns dos principais pontos em destaque com relação a inclusão é a importância da parceria entre o docente da sala regular e o docente de educação especial, pois assim se promove uma educação inclusiva de fato.

**Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE** (MAEKAVA, 2020) é uma tese que traz como objetivo analisar o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE matriculados nos cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio dentro do IFSP sobre a perspectiva dos professores, coordenadores, membros do NAPNE e dos próprios alunos, com o propósito de apresentar à instituição como um todo informações que possam contribuir para a aprendizagem e sucesso desses alunos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos para coletas de dados questionários para professores e membros do NAPNE e entrevista semiestruturada com os alunos PAEE e coordenadores. O convite foi estendido a 31 campi, e por motivos diversos apenas 7 campi participaram da pesquisa. A análise foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

Destacam-se alguns resultados, tais como: facilidade no acesso dos alunos PAEE, embora os professores ressaltam a necessidade de desenvolver ações mais efetivas para garantia de sua aprendizagem; adaptações curriculares, metodológicas e nas avaliações, mas devido a pouca formação na área fica evidente a necessidade de alguns ajustes; pré-concepção a respeito dos alunos PAEE, sendo fundamental desenvolver uma cultura escolar que rompa os paradigmas da escola homogênea e entenda que cada aluno é único.

Os alunos apontam que há acessibilidade, mas que estas ações precisam ser melhoradas. Relatam ter bom relacionamento com os colegas, mas seus professores contradizem essas falas, principalmente no que se refere a trabalhos em grupo. Sendo assim, é indispensável incentivar os colegas nesta interação, pois todos têm algo a contribuir. Mencionam também a falta de compreensão de alguns de seus professores para auxiliar em suas dificuldades, tornando-se imprescindível a empatia do professor e o diálogo entre ambos.

Os membros do NAPNE relataram entre suas ações: acompanhamento dos alunos PAEE, contato com a família, construção do PEI, reuniões de sensibilização com a temática da

inclusão. Entretanto, mencionam que a carga horária destinada ao trabalho do NAPNE é baixa e que exercem outras funções, ansiando assim, por um professor especialista formado em Educação Especial que possa se dedicar inteiramente a esses atendimentos e agregue conhecimento a toda comunidade escolar. A autora finaliza seu estudo dizendo que pretende, ao retornar à instituição, desenvolver coletivamente ações inclusivas.

Ao analisar as dissertações e a tese apresentadas acima, percebe-se que quatro dissertações foram realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), em parceria com campi de Institutos Federais; duas dissertações em mestrado acadêmico desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e, por fim, a tese foi construída em um doutorado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Fato também observado nos estudos é que quatro dos sete pesquisadores atuam na Rede Federal de Ensino, exercendo as funções de: docente, pedagoga, técnica em assuntos educacionais e psicóloga, sendo todos membros do NAPNE. Uma pesquisadora é docente em uma instituição superior privada e atua, dentro de sua instituição, no Núcleo de Atendimento Psicopedagogo Especializado; outra pesquisadora é professora de AEE na rede municipal; a última pesquisadora, que já trabalhou com alunos PAEE, durante sua pesquisa foi bolsista CAPES. Fica evidente que os pesquisadores investigaram suas inquietações em seu contexto profissional, tendo lançado um olhar para os problemas encontrados e buscando propor, ao final, alternativas ou intervenções para auxiliar na resolução de tais problemas.

As pesquisas foram realizadas em Estados diferentes, abrangendo em seus estudos de caso 5 reitorias das 38 existentes no Brasil, além de uma pesquisa voltada aos NAPNES de todas as regiões. Destaca-se aqui também que cada reitoria tem sua própria resolução e composição do NAPNE, este ponto pode justificar as disparidades nas conclusões dos pesquisadores sobre a efetividade dos NAPNES.

Sobre os resultados ressalta-se a necessidade de diálogo e relações de empatia entre alunos, professores e a equipe do NAPNE, fato visto em diferentes trabalhos e pelos três segmentos. A falta de formação na área de educação inclusiva dos professores e excesso de trabalho da equipe do NAPNE são fatores negativos apontados em praticamente todos os estudos.

De acordo com Candau (2016), é fundamental que os professores sejam capazes de visualizar questões para além da homogeneização do ensino, situando e intervindo em suas salas de aula e no ambiente escolar, valorizando as histórias de vida de seus alunos e o

desenvolvimento de suas identidades culturais, além de encorajá-los a se questionarem enquanto quem somos “nós” e quem são os “outros”. A autora afirma também que a maioria dos professores, coordenadores e diretores enxergam a diferença como um problema que os professores e a própria escola têm que enfrentar. Assim, salienta que o grande desafio da educação na atualidade é saber transformar a diversidade que se conhece em vantagem pedagógica.

No contexto dos IFs, como apresentado por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), existem agravantes, tais como: muitos professores, devido a formação técnica e tecnológica dos IFs não possuem licenciatura, se tornando professores após seu ingresso na instituição; a maioria dos IFs não são contemplados com salas de recursos multifuncionais; não é previsto, na maioria dos IFs, professores de educação especial que possam atuar junto aos alunos PAEE e em parceria com os professores das salas regulares. Conforme Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), os NAPNEs são essenciais para o apoio aos alunos PAEE dentro dos IFs, embora devido ao aumento no número de matrículas, a falta de recursos financeiros e a falta de profissionais com formação específica dificultem atender todos os objetivos propostos.

Como ponto positivo pode-se verificar que, apesar das dificuldades, existem tentativas de adaptação metodológicas, curriculares e nas avaliações. Destaca-se também o empenho das equipes dos NAPNEs frente a todos os desafios encontrados. Um fator visto em dois estudos que apresenta grande relevância são as concepções dos professores sobre os alunos PAEE e suas capacidades.

Para Candau (2016, p. 304), “somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade a padronização, nem a diferença a um problema a resolver é possível mobilizar processos educativos sensíveis às diferenças”. Esta mudança não é simples e rápida, ela necessita de uma desconstrução de padrões internos e externos. Segundo a autora, a escola deve proporcionar um ensino-aprendizagem mais significativo e promover processos de construção do aluno no âmbito social e pessoal. Ou seja, a visão do espaço escolar sobre os alunos PAEE não pode ficar à mercê de ideias antigas e desatualizadas, com a valorização excessiva ao aprendizado do conteúdo, esquecendo que a função da escola não é apenas transmitir conhecimento.

Corroborando o objetivo da pesquisa, será feita uma breve apresentação dos quatro artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES, conforme o quadro 3 a seguir:

**QUADRO 3 - Informações Básicas dos Artigos Pesquisados no Portal CAPES**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Periódicos</b>
Educação profissional inclusiva a partir da percepção dos docentes do campus Apodi do IFRN	Jordana Tavares de Lira; Adriane Cenci.	2020	Educação inclusiva; Educação profissional; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).	Revista Práxis Educacional
Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação	Andréa Poletto Sonza; Carla Ariela Rios Vilaronga; Enicéia Gonçalves Mendes	2020	Educação profissional e tecnológica; Acessibilidade; Plano educacional individualizado.	Revista Educação Especial
NAPNE: análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões	Jussara Cristina Rodrigues da Silva; Michele Oliveira da Silva	2021	NAPNE; Diferenças; Semelhanças; Resoluções; Institutos Federais.	Cadernos Cajuína
Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo	Carla Ariela Rios Vilaronga; Michele Oliveira da Silva; Ana Beatriz Momesso Franco e Gabriela Alias Rios	2021	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Profissional.	Revista Brasileira de estudos Pedagógicos

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas dos resumos dos artigos

Lira e Cenci (2020) procuraram entender, em seu artigo **Educação profissional inclusiva a partir da percepção dos docentes do campus Apodi do IFRN**, como os docentes compreendem a educação inclusiva e as experiências vividas com os alunos PAEE no âmbito da educação profissional, além de fazer um exame sobre o esforço da formação continuada em busca de uma educação inclusiva concreta. Para as autoras, um dos pontos mais importantes desta pesquisa se deve a tentativa de delinear o perfil dos professores, identificando as fragilidades em suas formações, viabilizando assim planos para capacitação docente.

Trata-se de uma pesquisa de estudo de caso de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento metodológico questionário e grupo de discussão com docentes da instituição.

Entre os resultados, tem-se o reconhecimento dos docentes da importância das estratégias pedagógicas e materiais acessíveis no processo de desenvolvimento e construção do ensino inclusivo. Para os autores, este reconhecimento é fundamental para o trabalho do NAPNE, pois evidencia que os docentes estão abertos à formação. Os autores acreditam

também que este reconhecimento foi fruto das ações de sensibilização realizadas pelo núcleo nas reuniões pedagógicas que proporcionaram reflexões e atitudes positivas referentes ao processo de inclusão.

Os dados apresentam, desta forma, que a maioria dos docentes procuram formação continuada na área, sendo principalmente as formações oferecidas pelo IFRN, embora apontem, por outro lado, que as formações ainda são insatisfatórias e que o IFRN precisa progredir na oferta de formações continuadas na área de inclusão aos servidores.

Entre as principais barreiras citadas pelos docentes estão a barreira comunicacional e falta de conhecimento de estratégia de ensino e avaliações adaptadas. Contudo, no momento de socialização do grupo, os docentes “justificaram que as necessidades formativas de cada professor dependem das necessidades de aprendizagem de cada aluno” (LIRA; CENCI, 2020, p. 660) e acreditam que o NAPNE deva proporcionar formações continuadas individualmente aos docentes, levando em conta o plano didático-pedagógico da disciplina ministrada e as especificidades de cada aluno com deficiência.

Por fim, as autoras acreditam que esse estudo promove reflexões sobre a importância da formação continuada na construção de um sistema de ensino inclusivo no contexto da educação profissional.

No artigo **Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação** as autoras (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020) trazem como objetivo analisar o papel do NAPNE no contexto do IFSP e do IFRS, assim como refletir sobre a importância do PEI e como ele se concretiza dentro das duas instituições.

A pesquisa, de abordagem qualitativa de caráter documental, buscou informações das duas instituições pesquisadas em documentos públicos disponibilizados em seus respectivos sites.

Para elas o papel do NAPNE é essencial nos IFs, embora destaquem que a forma como foram constituídos ainda seja insuficiente para garantir os direitos dos alunos PAEE. Afirmam também que o NAPNE “não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros” (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p.19). Ademais, defendem que a busca por garantia de outros serviços, como os citados anteriormente, fortalece os objetivos do núcleo.

Ao analisar os regulamentos em vigência, as autoras sugerem que o maior obstáculo encontrado é a falta de profissionais capacitados, sendo fundamental a contratação de professor

de educação especial. Mas não deixam de mencionar o fato dos núcleos não terem verbas próprias, além da falta de recursos materiais e de uma sala de recursos multifuncionais.

Em relação ao PEI, um dos principais pontos levantados se refere à necessidade de construção do PEI de forma coletiva, em reuniões que envolvam: docentes, NAPNE, coordenador do curso, aluno, familiares (caso o aluno seja menor de idade), profissionais especializados e todos envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno. Para as autoras o PEI vai além do preenchimento de um formulário, pois engloba um processo de construção de medidas que garantem o direito de acesso ao conhecimento.

Portanto, para Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) é fundamental, a partir dos objetivos e proposta do NAPNE, fortalecê-lo até que se torne um setor capaz de agir em prol da acessibilidade curricular, e também atuar como espaços de decisão.

O objetivo de Silva J. e Silva M. (2021) em seu artigo **NAPNE: análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões** é analisar as resoluções que regulamentam a criação dos NAPNEs em uma reitoria de cada uma das regiões brasileiras, sendo IFAM no norte, o IFCE no nordeste, IFMS no centro-oeste, o IFSP no sudeste e o IFC no sul.

É uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Foi realizada, assim, a pesquisa documental nos regulamentos do NAPNE de cinco IFs, sendo um de cada região do país.

As autoras apontam em seu trabalho diferenças existentes na nomenclatura dos NAPNEs, nos seus objetivos/finalidade, público-alvo, competência, composição e financiamento, questões que voltarão a ser abordadas no decorrer desta pesquisa.

Para as autoras, apesar da diferença da nomenclatura referente a letra A em NAPNE, aparecendo como significando as possibilidades: apoio, atendimento e acessibilidade, elas estão inter-relacionadas no que diz respeito ao compromisso para o desenvolvimento de um ensino inclusivo. Sobre os objetivos e finalidades salientam que as diferenças sobressaem as semelhanças, citando como principais semelhanças a superação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e educacionais. Já com relação ao público-alvo, as autoras apresentaram instituições que abrangem apenas os alunos PAEE, uma que abrange pessoas com necessidades específicas, uma que abrange pessoas com transtornos funcionais específicos e uma apresentou pessoas com transtornos de aprendizagem. No caso das competências as semelhanças predominam, como por exemplo, o estabelecimento de parcerias. A composição de cada instituição pesquisada se dá de uma maneira, umas podem ser composta de no mínimo dois membros, já outras sugerem voluntários, mas nenhuma faz menção a um professor de

Atendimento Educacional Especializado. E por fim, referente ao financiamento, apenas três fazem referência a este assunto, o que ainda demonstra a fragilidade deste tema quando se trata dos núcleos.

Dessa forma, as autoras concluíram a necessidade da construção de diretrizes nacionais para diminuir as diferenças encontradas entre os núcleos. Diretrizes que proporcionem um caminho metodológico a seguir, mas que ao mesmo tempo respeite as particularidades de cada instituição.

No artigo intitulado **Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específica no Instituto Federal de São Paulo** (VILARONGA *et al*, 2021) as autoras apresentam como objetivo “mapear e analisar ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos NAPNEs de diferentes campi do IFSP, tendo como base a proposta de atuação do núcleo da instituição” (VILARONGA *et al*, 2021, p. 290) usando como parâmetro a revista *NAPNE em ação* de 2015, ano de sua criação, até 2019. A revista consiste em um compilado das ações desenvolvidas pelos NAPNEs dos campus. Destaca-se aqui que nem todas as ações desenvolvidas pelos NAPNEs são apresentadas nas revistas. Dos 37 campi do IFSP, 31 realizaram ao menos uma ação. Os dados foram tabulados de forma quantitativa e analisados com uma abordagem qualitativa.

Nos primeiros anos da revista a maioria das ações eram voltadas ao público em geral, como por exemplo: ações dentro das licenciaturas ou em eventos do campus. A partir de 2017 começam a intensificar ações voltadas aos alunos PAEE, o que pode ter sido caracterizada pela alteração na Lei de Cotas que passa a englobar em seu público alunos PAEE. Destaca-se aqui um grande número de ações com alunos surdos, que para as autoras é devido a contratação de professores de Libras e intérpretes.

No decorrer das revistas são apontadas 275 formações com docentes, sendo *concepção de deficiência e quebra de preconceito* a mais relatada, aparecendo 57 vezes, seguida por 45 formações sobre *acessibilidade curricular, educação física adaptada e adaptação de materiais*. Na visão das autoras essas formações foram de caráter inicial, de reconhecimento para responder perguntas como: *onde a gente começa? O que devo fazer?* Quebra de preconceito tem a finalidade de tornar o aprendizado acessível. Após esse momento inicial começam a aumentar as formações que vão além do conhecimento prévio, como as formações sobre *mercado de trabalho para pessoas com deficiências*, que são mencionadas 10 vezes, no qual a instituição passa a se preocupar com a formação do aluno e seus desdobramentos.

O ano de 2018 apresenta o maior número de ações voltados às especificidades dos alunos, que é considerado pelas autoras como um amadurecimento dos núcleos, ressaltando que sua criação no IFSP se deu em 2014 pela resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014. De acordo com as autoras, no início, as ações eram voltadas à formação do próprio núcleo para que compreendessem suas funções, caminhando depois para o público externo.

Para as autoras, a proposta da criação da revista foi assertiva e demonstra as várias ações realizadas para a melhoria da educação dos alunos PAEE, que mesmo diante de tantas dificuldades o trabalho da equipe não está estagnado.

Este artigo apresenta também as conquistas, ações e desenvolvimento do NAPNEs do IFSP, valorizando, reconhecendo e exaltando, apesar de todas as dificuldades, o trabalho da equipe.

Todos os artigos foram escritos por mulheres. Três mulheres ligadas ao IFSP, sendo duas docentes e uma pedagoga, uma docente do IFRS, uma docente IFRN. Todas elas fazem parte da equipe do NAPNE de seus campus. Além delas, uma docente da UFRN, uma docente da UFSCAR e uma doutoranda da UFSCAR. Com destaque para Vilaronga, que é autora de dois artigos e orientadora de duas dissertações selecionadas, assim como a autora Franco, que é autora de um artigo e uma das dissertações selecionadas. Os estudos envolvem instituições localizadas nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Ceará e Mato Grosso do Sul.

Vale ressaltar, contudo, que todos os estudos trazem pontos importantes que precisam ser abordados com cuidado, como a fragilidade das formações continuadas, falta de apoio financeiro e material, falta de profissionais capacitados, excesso de trabalho, falta de diretrizes nacionais, como também apresentam pontos positivos do trabalho dos núcleos alcançados mesmo como todas as dificuldades, tais como: a sensibilização dos docentes e servidores, ações desenvolvidas, formações continuadas que ocorreram, apoio a alunos, familiares e docentes, entre outros.

No decorrer deste levantamento e análise das pesquisas priorizadas percebe-se inúmeras contribuições que vão ao encontro do objetivo e problema desta pesquisa. Algumas dessas contribuições serão aprofundadas no desenrolar deste estudo.

### 2.1.2 Defectologia

Tendo em vista a importância dos estudos de Defectologia para a inclusão escolar e, conseqüentemente, para pesquisa desenvolvida pelas autoras, que versa sobre os desafios e dificuldades na inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, no mês de março e abril de 2022 se construiu uma revisão de literatura narrativa a respeito do pensamento de Vigotski com foco no que se convencionou chamar de **Defectologia**, uma vez que na época em que o psicólogo viveu a deficiência era percebida também como “defeito” (DAINEZ; SMOLKA, 2014). Suas principais reflexões sobre o tema estão reunidas no Tomo V de Obras Escolhidas, denominada de **Fundamentos de Defectologia** (2019). De maneira geral, a obra trata do desenvolvimento da pessoa com deficiência e busca uma educação voltada à sua aprendizagem, rompendo com o caráter assistencialista ou excludente.

Para Galvão e Ricarte (2020) a construção de uma revisão de literatura em trabalhos científicos é fundamental, visto que ela pode, por exemplo, evitar a duplicidade de trabalhos na mesma área; permitir que possíveis lacunas existentes em determinadas áreas de pesquisa possam ser identificadas e, se possível, resolvidas; inteirar dos recursos para o desenvolvimento de investigações com características específicas; reaproveitamento e aplicação das pesquisas; desenvolvimento pesquisas que possam contribuir com o campo científico; além de proporcionar temas, problemas, hipóteses e metodologias de pesquisa. Os autores salientam que, embora a revisão de literatura narrativa tenha sua importância e sua aplicação largamente implementada, o fato dos critérios adotados pela seleção dos trabalhos serem subjetivos acaba por não permitir que este tipo de revisão alcance um nível de conhecimento e certeza fundamental para outros pesquisadores.

A busca ocorreu no Portal de Periódico da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNITAU. Primeiramente, foi aplicado o descritor *Vigotski*<sup>7</sup> no Portal de Periódicos da CAPES. Em seguida, utilizando o booleano *and*, foi aplicado o descritor *Vigotski and defectologia* e,

---

<sup>7</sup> O descritor *Vigotski* com i após o v e o k foi escolhido tendo como base as novas traduções dos textos do autor para o português feitas, por exemplo, por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques, Zoia Prestes, Gisele Toassa, entre outros. De acordo com Prestes “[...] podemos analisar as diferentes grafias que foram adotadas para o nome de Vigotski. Temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vuigotskij ou até mesmo Vigôtski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com transliteração do cerílico” (PRESTES, 2010, p. 90-91). Seguindo a orientação e a justificativa descritas na tese de doutoramento de Prestes, mesmo diante das inúmeras grafias possíveis do nome do autor, aqui será empregado Vigotski com i. Destaca-se que existem materiais variados sobre Vigotski tanto alterando sua escrita como não realizando o recorte temporal.

logo após, o descritor *Vigotski and compensação social*, sendo aplicados os filtros: “artigos”, “ano: 2012 a 2021” e “idioma: português”.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, uma vez que não possui a busca avançada com o booleano and, definiu-se a utilização dos três descritores separadamente e, após aplicação do filtro temporal de 10 anos, “ano: 2012 a 2021”, foi realizada a leitura dos resumos a fim de filtrar manualmente apenas trabalhos de Vigotski com dois i que aparecem com os descritores *defectologia* e *compensação social*, ou seja o booleano and foi executado manualmente. E por fim, no Banco de dissertações da UNITAU, buscou-se pelo descritor *Vigotski* no resumo de todas as dissertações.

Os resultados, após a exclusão de 6 artigos de temas fora da temática educacional, um artigo que encontrava apenas em espanhol e dois em duplicidade, são apresentados no Quadro 4 a seguir:

**QUADRO 4** - Revisão de literatura realizada nas plataformas CAPES e UNITAU no período de 2012 a 2021

Descritores	CAPES	CAPES		UNITAU
	Artigo	Dissertação	Tese	Dissertação
Vigotski	1035	195	71	4
Vigotski and Defectologia	35	7	4	-
Vigotski and compensação social	4	1	1	-

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas das plataformas Capes e Unitau.

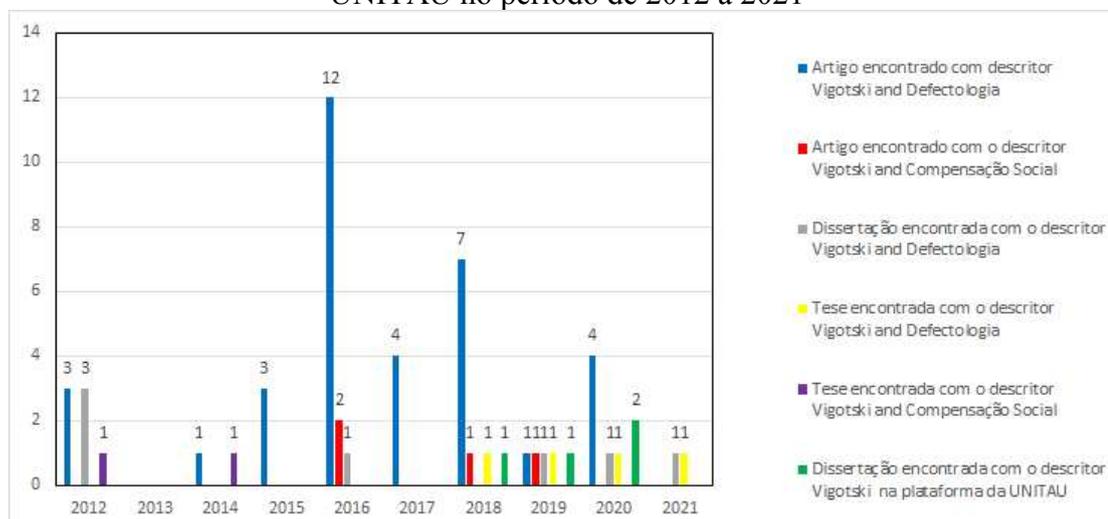
Apesar do grande número de trabalhos encontrados com o descritor *Vigotski*, quando aplica-se os descritores *Vigotski and defectologia* e *Vigotski and compensação social* esses valores reduzem drasticamente aproximando de 3,7% e 0,5%, respectivamente, do total de pesquisas encontradas apenas com o descritor *Vigotski*. Para Cenci (2015), estes resultados se justificam, pois ainda que Vigotski seja amplamente estudado, seus escritos sobre Defectologia são pouco trabalhados<sup>8</sup>, mesmo no âmbito da educação especial. Segundo a autora, uma análise das pesquisas realizadas sobre o autor mostra maior ênfase em suas obras “Pensamento e Linguagem” e “Formação Social da Mente”.

Ao final das leituras foram selecionados cinco artigos, três dissertações e duas teses para compor o levantamento da literatura correlata. Os dados obtidos na revisão de literatura com os descritores *Vigotski and defectologia* e *Vigotski and Compensação Social* serão apresentados considerando: o ano e forma de divulgação, o tipo de pesquisa e temáticas.

<sup>8</sup> Na realidade, a obra Problemas da Defectologia foi traduzida pela primeira vez para o Português apenas em 2021. O que se tinha disponível antes disso era uma tradução para o espanhol de 1997, encontrada nas Obras Escogidas - Tomo V, traduzido então por Fundamentos da Defectologia.

A Figura 3 evidencia o que foi encontrado nas plataformas da CAPES e UNITAU referente ao ano de publicação e distribuição ao longo dos últimos 10 anos.

**FIGURA 3** – Artigos, dissertações e teses pesquisados nas plataformas CAPES e UNITAU no período de 2012 a 2021



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2022. Informações retiradas das plataformas da Capes e Unitau.

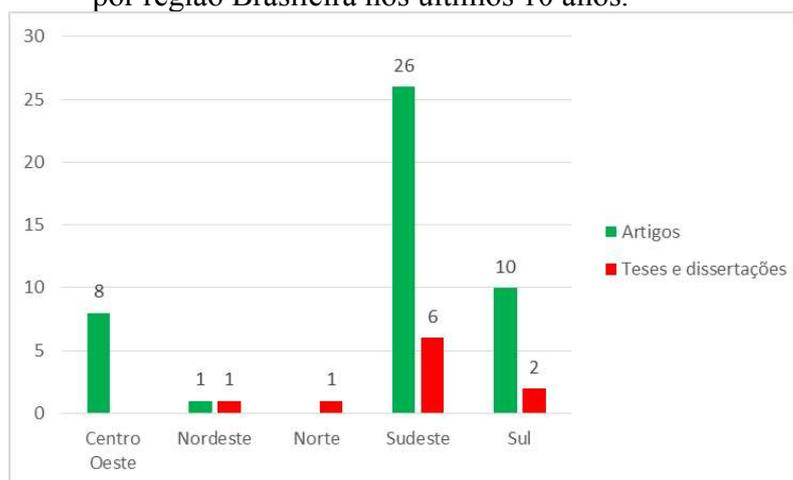
#paratodosverem gráfico de colunas agrupadas e legenda do lado direito, que representa o número de teses, dissertações e artigos pesquisadas nas plataformas da CAPES e UNITAU no período de 2012 a 2021. Em 2012 tem três artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul), três dissertações com o descritor Vigotski and defectologia (coluna cinza), e uma teses com o descritor Vigotski and compensação social (coluna roxa). Em 2013 não possui trabalhos. Em 2014 um artigo com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul) e uma tese com o descritor Vigotski and compensação social (coluna roxa). Em 2015 três artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul). Em 2016 tem 12 artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul), dois artigo com o descritor Vigotski and Compensação Social (coluna vermelha) e uma dissertação com o descritores Vigotski and defectologia (coluna cinza). Em 2017 quatro artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul), Em 2018 sete artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul), um artigo com o descritor Vigotski and Compensação Social (coluna vermelha), uma tese com o descritor Vigotski and Defectologia (coluna amarela) e uma dissertação com o Descritor Vigotski na plataforma da UNITAU (coluna verde). Em 2019 um artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul), um artigo com o descritor Vigotski and Compensação Social (coluna vermelha), um dissertações com o descritores Vigotski and defectologia (coluna cinza), uma tese com o descritor Vigotski and Defectologia (coluna amarela) e uma dissertação com o Descritor Vigotski na plataforma da UNITAU (coluna verde). Em 2020 quatro artigos com o descritor Vigotski and defectologia (coluna azul), uma dissertação com o descritores Vigotski and defectologia (coluna cinza), uma tese com o descritor Vigotski and Defectologia (coluna amarela) e duas dissertação com o Descritor Vigotski na plataforma da UNITAU (coluna verde). Em 2021 uma dissertação com o descritor Vigotski and defectologia (coluna cinza), uma tese com o descritor Vigotski and Defectologia (coluna amarela).

Observa-se na figura 3 um número elevado de publicações de artigos em 2016. Isso se deve ao fato de que 8 destes trabalhos compõem a coletânea publicada no *International Journal of Inclusive Education* de 2016, referente ao 8º congresso *Inclusive and Supportive Education Congress – ISEC*, realizado em Lisboa, Portugal, no ano de 2015, com o tema *Equidade e Inclusão em Educação*. Além disso, 8 artigos foram publicados na Revista Ibero-Americana de

Estudos em Educação entre os anos de 2012 a 2020. Ao analisar os autores, nota-se que 8 artigos foram escritos individualmente, enquanto que 27 publicações foram escritas coletivamente. Por fim, um artigo é a tradução de um texto de Vigotski.

Com relação a localidade das instituições, a figura 4 apresenta sua distribuição referente às regiões brasileiras.

**FIGURA 4** - Teses, dissertações e artigos pesquisados nas plataformas da CAPES, por região Brasileira nos últimos 10 anos.



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2022. Informações retiradas das plataformas da Capes.

#paratodosverem gráfico de colunas agrupadas e legenda do lado direito, que representa o número de teses, dissertações e artigos pesquisadas nas plataformas da CAPES por região brasileira nos últimos dez anos. Região Centro-Oeste tem oito artigos (coluna verde); região Nordeste tem um artigo (coluna verde) e uma tese ou dissertação (coluna vermelha); Região Norte tem uma tese ou dissertação (coluna vermelha); Região Sudeste tem 26 artigos (coluna verde) e seis teses ou dissertações (coluna vermelha); Região Sul tem 10 artigos (coluna verde) e duas teses ou dissertações (coluna vermelha)

Levando em consideração que alguns artigos são associados a mais de uma instituição, vê-se que o Estado de São Paulo com 23 instituições ligadas às publicações naquela ocasião. Já o programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB) e o programa Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) têm quatro artigos cada. Entre os programas de Pós-Graduação, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) desponta com duas dissertações cada, embora o Estado de São Paulo apareça com quatro programas de pós-graduação diferentes.

Concordando com Silva e Davis (2004), uma das possíveis justificativas para o elevado número de produções na região Sudeste, em especial no Estado de São Paulo, remete-se à maior afluência de programas de pós-graduação nesta região. De acordo com os dados da CAPES

(BRASIL, 2022b) aproximadamente 43% dos programas estão na região sudeste. Deste total, 46,5% encontram-se no Estado de São Paulo. Outra hipótese possível é a nomenclatura usada na pesquisa, visto que a busca neste mesmo período e no idioma português com o descritor Vygotsky com dois y encontra, por exemplo, 2.071 trabalhos entre teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Referindo-se ao tipo de pesquisa, classificando-as em empírica, teórica e revisão de literatura, têm-se entre as 17 dissertações e teses o seguinte: 13 de natureza empírica de abordagem qualitativa, três de natureza teórica e um estudo da arte. Já entre os 35 artigos: 23 pesquisas empíricas de abordagem qualitativa, 11 teóricas e uma revisão de literatura. De acordo com Minayo (2002, p. 21-22), as pesquisas qualitativas investigam “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”, ou seja, possibilita compreender o ponto de vista do outro, pois se trata de um estudo voltado para o entendimento da pessoa acerca de fatos e situações. O que se mostra de extrema valia quando se estuda o ambiente escolar, em especial a inclusão.

Com base nos resumos dos artigos, dissertações e teses, percebe-se que há um grande número de trabalhos voltados a estudos de caso. Entre os instrumentos mais utilizados pelos autores se destacam as entrevistas semiestruturadas e a observação.

As principais temáticas trabalhadas nas produções estão voltadas à educação especial e à educação inclusiva. Destacam-se os estudos que abordam apenas uma deficiência, sendo 4 direcionados à surdez, 6 sobre baixa visão ou cegueira, 5 sobre autismo, 12 voltados à deficiência intelectual e 1 sobre múltiplas deficiências. Os trabalhos com foco nos assuntos em questão se justificam quando levamos em consideração o fato dos estudos de Vigotski a respeito da Defectologia serem sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, evidentemente.

De maneira geral, o período analisado no presente estudo não tem um número de trabalhos expressivo sobre os temas selecionados, sobre Defectologia e compensação social. Dainez e Smolka (2014, p. 1095) argumentam que uma grande dificuldade no Brasil com relação a pesquisas nestas áreas está ligado diretamente ao fato de que os textos do autor não estavam traduzidos para o português ainda. Na verdade, quando as autoras escreveram o artigo citado ainda não havia tradução para o português do Tomo V das **Obras Completas** de Vigotski, Fundamentos de Defectologia<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A tradução do Tomo V das **Obras Completas**, Fundamentos de Defectologia foi publicada em 2019 pela editora EDUNIOESTE, sendo traduzido pelo Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

Serão analisados artigos (QUADRO-5), dissertações e teses (QUADRO-6) selecionados após extensa pesquisa, pois os mesmos vêm ao encontro da proposta desta revisão. Todos os trabalhos selecionados abordam o tema da defectologia e do conceito de compensação no pensamento de Vigotski. Destaca-se contribuições relevantes de cada trabalho que possam vir a se complementarem.

**QUADRO 5 - Informações Básicas dos Artigos Selecionados na plataforma CAPES**

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Periódicos</b>
O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência	Débora Dainez; Ana Luiza Bustamante Smolka	2014	Desenvolvimento humano; Educação; Deficiência; Compensação; Lev S. Vigotski.	Educação e Pesquisa
Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência	Ana Paula de Freitas; Maria Inês Bacellar Monteiro; Evani Andreatta Amaral Camargo.	2017	Formação Docente; Educação Inclusiva; Pesquisa Colaborativa; Alunos com Deficiência.	Educação e Psicologia
Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada	Lev Semionovich Vigotski Tradução: Denise Sales, Marta Oliveira e Priscila Marques.	2018	Vigotski; Defectologia; Educação especial; Deficiência; Compensação; Desenvolvimento; Aprendizagem.	Educação e Pesquisa
Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos	Sandro de Castro Pitano; Rosa Elena Noal	2018	Deficiência visual; representação mental; conhecimento.	Educação Unisinos
Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas	Fabiana Luiza de Rezende Mendonça; Danielle Sousa da Silva; Franciene Soares Barbosa Andrade; Daniele Nunes Henrique Silva	2020	Mediação; Construção de conhecimento; Inclusão.	Psicologia Escolar e Educacional

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos

O primeiro artigo indicado, **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência** descreve os pontos de convergência e divergência entre estudos de Vigotski e Adler<sup>10</sup> sobre o conceito de compensação. Desenvolve

<sup>10</sup> Segundo as autoras do artigo, Alfred Adler foi um “psicanalista e filósofo austríaco que se dedicou à psicoterapia e que abordou a noção de compensação na formação da personalidade” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1096)

uma linha do tempo em que Vigotski se aproxima de Adler, por um lado, devido ao rompimento do enfoque biológico proposto pelo autor no que diz respeito a compensação, em que o meio social é capaz de abrir novas possibilidades às pessoas com deficiência, mas diverge e vai se distanciando, por outro lado, uma vez que, de acordo com as autoras, para Adler “A posição biológica e social em relação ao meio causa um sentimento de inferioridade que impulsiona uma mudança orientada para a conquista de uma posição de superioridade” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1098). Ou seja, mesmo considerando a importância do social na compensação, ele ainda continua visto como externo, apenas um auxiliar no processo, sendo a pessoa com deficiência a responsável por se adaptar. Segundo as autoras, para Vigotski “o princípio norteador da elaboração da *compensação* não é a natureza individual, mas a *natureza social do desenvolvimento humano*” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1106). Neste sentido, o processo de compensação parte do social, sendo este responsável por organizar o meio para a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Vigotski ainda ressalta que o desenvolvimento da educação da criança com deficiência é responsabilidade do meio social, o que vai além das ideias de Adler.

No segundo artigo, *Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência*, as autoras constataam que apesar dos professores reconhecerem que alunos com deficiência são capazes de aprender, eles entendem que não sabem como ensiná-los. A visão dos professores acaba focando principalmente na natureza orgânica dos alunos em vez de dar ênfase nas questões sociais. Outro ponto importante do artigo é o destaque do pensamento de Vigotski sobre a natureza social do desenvolvimento, onde afirma que as funções psicológicas superiores são as mesmas para todos. Afirnam que as práticas metodológicas empregadas são descontextualizadas e homogêneas, focalizam funções elementares ao invés de atividades voltadas ao funcionamento das funções superiores. As funções superiores são adquiridas a partir das relações sociais significativas, considerando a condição biológica como secundária. Baseado nesta tese do autor, acredita-se que apenas o ensino voltado para as práticas sociais e culturais, planejado, por meio do qual o conhecimento é compartilhado pode trazer significado e aprendizagem a todos os alunos.

O terceiro artigo selecionado, **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada** é um texto do próprio Lev Semionovich Vigotski. Para o autor, os processos de compensação por meio de caminhos indiretos podem promover o desenvolvimento das crianças com deficiência. Esta compensação não vem de impulsos internos, mas em sua maioria do convívio social. Para ele, a precursora do

desenvolvimento de várias funções interiores é coletiva, pois é neste coletivo que a criança, por meio da compensação social, encontra subsídios para construção de funções internas.

Em relação à educação, o autor apresenta a importância da escola focar nas funções superiores, deixando claro que as funções biológicas são apenas elementares. Ressalta que exercer apenas concepções concretas e evidentes para as crianças com deficiência, em detrimento a pensamentos abstratos, prejudica o desenvolvimento das funções superiores dela. Portanto, as crianças com deficiência devem estudar tudo o que as demais crianças estudam. Fica claro então, que a criança com deficiência precisa, mais do que as crianças sem deficiência, que a escola desenvolva princípios do pensamento. Por fim, o desenvolvimento cultural da criança está diretamente ligado ao desenvolvimento das funções superiores, e conseqüentemente, se a criança com deficiência acaba sendo privada do meio cultural, inteira ou parcialmente, seu desenvolvimento será formado de maneira incompleta.

O artigo analisado, **Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos**, os autores afirmam que Vigotski considera que “as funções psicológicas superiores possibilitam que a pessoa articule de forma voluntária os saberes (aprendizagem) que conduzem ao desenvolvimento” (PITANO; NOAL, 2018 p.130), por meio do qual viabilizam os processos de compensação social, tendo a escola como um lugar de destaque. As relações sociais, por meio da linguagem, estabelecem mediações que facilitam o caminho indireto. As funções psicológicas superiores compõem um conjunto complexo de possibilidades que compreende a estrutura da consciência humana. A linguagem é a principal rota pela qual é possível a generalização e abstração do mundo à sua volta, sendo que sua atuação no processo de desenvolvimento das funções superiores é determinante para transição do pensamento situacional para o pensamento conceitual. Diante do exposto releva-se a importância do papel do docente, cabendo a estes proporcionar a compensação social para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Por fim, o artigo *Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas* considera a afirmação de Vigotski de que o desenvolvimento cultural é o principal meio para compensar a deficiência. As formas de pensar, sentir, agir e suas funções orgânicas se transformam com a relação da criança com a vida sociocultural coletiva, mediadas pela linguagem. É neste contexto social que a criança com deficiência descobre maneiras que auxiliam a formação das funções internas que, conseqüentemente, despertam o processo de desenvolvimento compensatório.

Esta afirmação, juntamente com a análise dos dados coletados, demonstra a necessidade de mudanças metodológicas dentro da escola. É essencial compreender de uma outra forma os processos de construção do conhecimento. Por conseguinte, é preciso romper com crenças e concepções que estabelecem limites ao aprendizado dos alunos com deficiência antecipadamente, impedindo-os de se desenvolver integralmente no processo de construção do conhecimento. Verifica-se a necessidade de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das funções superiores, atividades desafiadoras, práticas coletivas, a fim de proporcionar novos caminhos para o desenvolvimento da criança, que desencadeiam os processos compensatórios. Para as autoras, a escola, com base na relação com o outro e com práticas compartilhadas, proporciona caminhos no processo de construção do conhecimento. A seguir ver-se-á as dissertações e teses selecionadas para o presente panorama.

**QUADRO 6 -** Informações Básicas das Teses e Dissertações Selecionados nas plataformas da CAPES e UNITAU

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>IES</b>
<i>Tese:</i> Psicologia, educação inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da Defectologia para a formação do professor na contemporaneidade	Francisca Amélia Bezerra Ferreira	2012	Teoria Histórico-Cultural; Formação de Professores; Educação Inclusiva.	UECE
<i>Tese:</i> Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social	Renata Imaculada de Oliveira	2014	Histórias de vida; Percurso escolar; Jovens e adultos com Deficiência; Abordagem histórico-cultural.	UFES
<i>Dissertação:</i> Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural	Raquel de Araújo Bomfim Garcia	2016	Acessibilidade; Psicologia Histórico-Cultural; políticas públicas; Ensino Superior.	UEM
<i>Dissertação:</i> As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação inclusiva	Laura Rechdan Ribeiro Novaes	2020	Formação de Professores; Sentidos e Significados; Inclusão Escolar.	UNITAU
<i>Dissertação:</i> O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks	Bárbara Caroline Celestino Palhuzi	2020	Psicologia Histórico-Cultural; Defectologia; Deficiência Auditiva; Vigotski; Luria.	PUC-SP

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos

Na tese **Psicologia, educação inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da Defectologia para a formação do professor na contemporaneidade** a autora afirma que os estudos de Defectologia de Vigotski apresentam concepções sobre deficiência que contribuí para a inclusão escolar requerida nos dias de hoje. Para ela, os estudos de Vigotski têm o objetivo de mostrar como a sociedade e a cultura são capazes de produzir ferramentas e instrumentos que proporcionam o desenvolvimento das pessoas com deficiência por meio da superação das dificuldades impostas por uma sociedade hegemônica. Logo, as condutas sociais perante a deficiência influenciam diretamente o processo de educação e socialização.

A autora ainda ressalta que, segundo Vigotski, existem dois níveis de desenvolvimento: o natural e o cultural. O desenvolvimento se dá pela função biológica que se transforma em uma função social e cultural, destacando que a diferença entre esses níveis se destaca na pessoa com deficiência devido ao fato da sociedade ser organizada de forma homogênea. De acordo com Ferreira (2012, p. 85) “a deficiência, portanto, não é considerada como um resultado apenas de causas biológicas; mas de um produto de causas sociais, que determina o papel que esta criança desempenhará em seu meio social”. Desse modo, os impedimentos e as limitações vividas pelas pessoas com deficiência são, em primeiro lugar, de ordem social. Para Vigotski, para superar as limitações são necessários caminhos indiretos do desenvolvimento, ou seja, os processos compensatórios. Estes processos não são vividos apenas pelas crianças com deficiências, pois toda criança diante de um problema que não tenha a solução de imediato (caminho direto) utiliza de mecanismos (caminho indireto) para solucioná-lo, e assim promove o desenvolvimento das funções superiores. Logo, as crianças com deficiências não são menos desenvolvidas do que as outras e nem incapazes, elas apenas se desenvolvem de maneiras diferentes, por outros caminhos. De acordo com a autora, as concepções elucidadas por Vigotski trazem importantes contribuições para a educação nos dias atuais, e quando compreendidas são capazes de romper com as crenças que a criança não aprende devido às limitações causadas pela sua deficiência.

Já na tese **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social** é destacada a ênfase que Vigotski dá aos aspectos positivos da criança com deficiência. Para ele, toda criança é capaz de aprender, independentemente de suas deficiências, pois por meio das limitações são geradas possibilidades compensatórias para superá-las, pois “o biológico é transformado sob a ação do cultural, assim como o cultural prescinde do biológico para constituir-se, existindo de modo simultâneo” (OLIVEIRA, 2014, p.56).

O desenvolvimento da criança com deficiência deve levar em conta sua totalidade. Sendo assim, a escola precisa se qualificar ao invés de apenas medir e quantificar. É preciso incluir a pessoa com deficiência no processo educativo, considerando que o objetivo final é comum a todos. É imprescindível para a escola a viabilização de caminhos alternativos essenciais para possibilitar a interação social e sua participação na cultura, a fim de desenvolver seus processos de conhecimento. Uma mudança nos paradigmas da escola em relação às concepções de deficiência e do papel da sociedade neste contexto são necessários, pois é a partir da coletividade que são desenvolvidas as funções superiores da criança com deficiência, independentemente das limitações provenientes de sua deficiência.

A terceira dissertação, **Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural** é fundamentada no pensamento de Vigotski. A autora ressalta que o desenvolvimento psíquico da pessoa é determinado por interações sociais, destacando assim o papel da educação como mediadora na aquisição de bens materiais e culturais produzidos ao longo do tempo. Ressalta ainda que o processo de compensação não é simples, pois as barreiras e as conquistas se intercalam, sendo necessário reestruturar os meios adaptativos, buscando novos caminhos para o desenvolvimento. Diante do exposto, as práticas pedagógicas devem considerar os caminhos indiretos por meio de recursos diferenciados, métodos e técnicas que possibilitem o desenvolvimento do aluno com deficiência. Destarte, a educação exerce um papel essencial no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na dissertação: **As significações de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação inclusiva** a autora afirma que são as relações humanas com a natureza que constituem o homem. Sendo assim, o homem é visto como um ser ativo, social e histórico. De acordo com a autora, “ao relacionarem-se com o mundo, os seres humanos o transformam e transformam a si mesmos continuamente” (NOVAES, 2020, p.39). Levando em consideração este pensamento, a autora destaca o papel social da escola, tendo a linguagem um desempenho fundamental aqui, pois para ela, a relação pensamento-linguagem é uma relação dinâmica que se desenvolve tanto no plano interno (significante) como no externo (fonético). Além disso, para a autora, as estratégias culturais são o único meio para a educação da criança com deficiência. Ainda que a deficiência promova dificuldade para a criança, ela também exerce estímulos para caminhos indiretos, logo os limites são compensados pelo desenvolvimento cultural. Cabe a escola tecer caminhos alternativos para o desenvolvimento

da criança. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma coletiva, compartilhada e dialogada para a construção do conhecimento de todos.

O quinto trabalho selecionado, a dissertação **O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks** apresenta que os estudos de Defectologia de Vigotski procuram conhecer a pessoa com deficiência em sua totalidade e não apenas diagnosticá-la, ou seja, entender o seu processo de desenvolvimento por completo. Para ele, a criança com deficiência não pode ser considerada incapacitada por suas características, mas é preciso entender como ela se desenvolve por meio de caminhos alternativos, pois a compensação social proporciona o desenvolvimento esperado para qualquer criança. Para a autora, “esse processo de desenvolvimento, mediado por signos e instrumentos, transforma a relação entre as funções psicológicas do sujeito à medida que ele se apropria da realidade externa” (PALHUZI, 2020, p.37). Nesta concepção, o signo diz respeito às representações mentais que substitui o objeto e instrumento é a relação da pessoa com meio. O estudo afirma, então, que toda criança necessita de condições apropriadas para se desenvolver, tendo a escola um papel primordial.

Os trabalhos de Palhuzi (2020), Dainez e Smolka (2014), Garcia (2016), Vigotski (2018) e Pitano e Noal (2018) apresentam os conceitos de compensação nos estudos de Defectologia e suas contribuições conceituais a respeito dos temas, além de apresentarem a base teórica da pesquisa desenvolvida pelas autoras.

Ao analisar os trabalhos de Ferreira (2012); Freitas, Monteiro e Camargo (2017); Oliveira (2014), Mendonça *et.al.* (2020) e Novaes (2020) pode-se evidenciar dois pontos de destaques voltados à educação atual, mesmo as pesquisas sendo realizadas em Estados diferentes, com instrumentos e participantes próprios.

O primeiro ponto diz respeito à formação dos professores, quando se trata da inclusão de alunos com deficiência. As autoras apresentam o fato dos professores reconhecerem a importância da inclusão, mas afirmarem existir muitas dificuldades para realizá-la, demonstrando insegurança e medo. Além disso, ressaltam que a visão dos professores sobre inclusão, em geral, é voltada apenas para o viés médico, de caráter reducionista, o que destaca a fragilidade das formações de professores.

Ferreira (2012) destaca que a maioria dos cursos de formação inicial trabalham os temas voltados à educação especial de maneira isolada, normalmente em disciplinas de “Psicologia da educação” ou “educação especial”. A esse respeito, a autora ressalta a necessidade de diálogo entre as áreas teórica e prática durante toda a formação e a importância de estudos específicos da Defectologia para a compreensão dos processos de desenvolvimento da pessoa com

deficiência. Consoante a Ferreira (2012), Novaes (2020) completa acerca da importância da formação continuada, o que proporcionará o desenvolvimento profissional, que junto com saberes experimentais, ampliam a compreensão e possibilitam ações que possam transformar suas práticas. Para complementar, Freitas, Monteiro e Camargo (2017) relatam a importância de encontros formativos e colaborativos nas reuniões de professores, para que estes possam compartilhar e refletir sobre suas práticas, bem como realizar aprofundamentos teóricos sobre a temática, e Oliveira (2014) aponta para a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, visto que sem uma formação adequada é um equívoco acreditar que a inclusão escolar dos alunos com deficiência ocorram de maneira adequada.

O segundo ponto selecionado diz respeito à compensação social, ou melhor, refere-se a como a compensação social estabelecida por meio da relação entre alunos e professor-aluno contribui para a aprendizagem. Sobre esse tópico, Ferreira (2012) salienta a importância da escola compreender a presença do aluno com deficiência de maneira positiva, como uma vantagem pedagógica. Em conformidade, Novaes (2020) evidencia a urgência de mudanças no currículo, contemplando a inclusão em seu Projeto Político Pedagógico. Construir estratégias de ensino coletivamente e com apoio de professores especialistas em educação especial deve ser essencial, promovendo assim a equidade. Freitas, Monteiro e Camargo (2017) afirmam a necessidade de atividades significativas que promovam desenvolvimento, reiterando a participação do aluno nas atividades, seja por meio da oralidade, escrita, ajuda do professor ou parceiros. Por fim, Oliveira (2014), exemplifica a tutoria de pares, mediação pedagógica, ensino colaborativo, entre outros, como algumas das soluções e alguns caminhos que podem ser utilizados nesta transformação escolar.

Portanto, os dois pontos destacados são essenciais para a construção de uma escola inclusiva, tendo os estudos de Defectologia como um grande aliado na formação de professores para entender o desenvolvimento da pessoa com deficiência e, assim, utilizar de processos compensatórios para promover seu aprendizado, tendo em mente que os impedimentos da deficiência são significativamente mais sociais do que biológicos. A escola precisa compreender que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são de ordem social e cultural, impostas pela sociedade e pelo coletivo. Para quebrar estas barreiras é preciso deixar a visão médica e assistencialista de lado e reestruturar as práticas pedagógicas, pois por meio de caminhos da compensação social e cultural é possível proporcionar o desenvolvimento esperado para qualquer pessoa.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

Para quebrar as barreiras impostas às pessoas com deficiência pela sociedade e romper com paradigmas de concepções hegemônicas que estruturam a escola, a fim de construir uma Educação Especial-Inclusiva é preciso compreender o processo histórico de lutas e conquistas no cenário brasileiro. Para tal, será apresentado um breve histórico das políticas públicas das últimas décadas.

No Brasil, segundo Januzzi (2004), a década de 1970 foi um dos marcos para educação da pessoa com deficiência, pois pela primeira vez criava-se ações governamentais mais efetivas para a Educação Especial por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A educação dos alunos PAEE, que antes vinham se organizando precariamente pela sociedade, começa a ser evidenciada pelas políticas públicas.

Ainda que apenas com a Constituição Brasileira de 1988, quando se garantiu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme o artigo 205, que os interesses das pessoas com deficiência passam a ser reconhecidos em âmbito nacional. Vale ressaltar que estes interesses foram alcançados após as lutas de diversos segmentos, tais como: movimentos sociais, estudantis, sindicatos, entre outros, em busca da democratização e do acesso igualitário de todos à educação. Em conformidade com Carmo *et. al* (2019), na década de 1990 a inclusão escolar das pessoas até então excluídas, seja por classe social, idade, gênero ou deficiência no ambiente educacional começa a ganhar força e políticas públicas que visem um ensino preparado e aberto para a diversidade começam a ser reivindicadas.

A partir da década de 1990, as políticas públicas para a inclusão social e escolar passaram por um processo de crescimento, reformulação e construção por todo mundo, inclusive no Brasil. Os principais eventos internacionais que representam a passagem e a mudança de visão com relação à inclusão são: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994 (UNESCO, 1994); e a Convenção de Guatemala, realizada em 1999 (OEA, 1999). Estes documentos internacionais passam a influenciar as políticas públicas voltadas à inclusão escolar brasileira. Para Carmo *et. al* (2019), o Brasil, em 1994, devido à crise econômica da década de 1980 e início de 1990, encontrava-se dependente de empréstimos financeiros do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que apresentavam entre as

condições para os empréstimos uma reforma na Educação Básica em busca de melhoria nos índices de analfabetismo e universalização do ensino.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) foi um marco a favor da inclusão escolar. Apresenta como um dos pontos mais relevantes o estabelecimento de metas para a Educação Básica, tais como a universalização do acesso à educação e a erradicação do analfabetismo. Ressalta a importância de desenvolver as potencialidades de todas as pessoas, ou seja, não só da leitura, da escrita, do cálculo, mas aponta também para questões sociais, como o mundo do trabalho e a formação ou construção do sujeito em diferentes áreas de sua vida pessoal, assim como o próprio art. 205 da Constituição Brasileira de 1988 determina. A partir desta conferência, diferentes movimentos em defesa da inclusão começaram a se fortalecer. Conforme Silva Neto *et. al* (2018) salientam, o papel da escola é fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos alunos, essenciais para sua formação como cidadão. Segundo Vigotski (2018), a precursora do desenvolvimento das funções superiores é a ação coletiva, pois é neste coletivo que a criança, por meio da compensação social, encontra subsídios para construção destas funções.

Reafirmando o direito de Educação para Todos estabelecido em Jomtiem, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais<sup>11</sup> com o objetivo de uma educação para todos, considerando as diferenças e diversidades. Para Machado (2021), a Declaração de Salamanca defende a educação como um direito de todas as crianças, com o intuito de proporcionar a aprendizagem. Também estabelece orientações para criação de políticas públicas voltadas à Educação Especial-Inclusiva, a fim de que as escolas sejam um lugar de respeito às diferenças, à diversidade e de combate a atitudes discriminatórias.

A declaração, então, prevê que os governos façam sistemas educacionais que possibilitem educar todas as crianças sem distinção, enfatizando que o aprendizado das pessoas com deficiência ocorra em escolas comuns e não mais em escolas especializadas como forma de combater o preconceito e a desigualdade em busca de uma sociedade inclusiva.

As Políticas Públicas Nacionais que vieram na sequência, foram influenciadas por documentos como a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que na época apresentaram importantes ganhos e medidas para a Educação Especial, sendo um grande avanço para as pessoas com deficiência que antes eram

---

<sup>11</sup> Terminologia empregada na Declaração de Salamanca que não é mais utilizada hoje por ser considerada abrangente em demasia, não trazendo a especificidade da deficiência.

enclausuradas em casa, confinadas em instituições, segregadas social e culturalmente, sem participação nenhuma na sociedade. Hoje, devido a esses avanços que ocorreram e continuam a acontecer, ao olhar para trás munidos de novas concepções, percebe-se que essas políticas públicas continuavam excludentes ainda. Pois os alunos para frequentarem escolas regulares necessitavam, por exemplo, da obrigatoriedade de se encaixar nos padrões tidos como normais para poderem ser aceitos nas salas regulares e em ambientes conjuntos, não havendo, portanto, um reconhecimento das diferenças e diversidades dentro da escola.

Dentre essas políticas tem-se a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994) que apresenta como objetivo geral fundamentar e orientar o desenvolvimento global da educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades, principalmente visando o exercício consciente da cidadania. Entretanto, o acesso ao ensino regular foi estabelecido apenas para os alunos que se mostrassem “capazes” de acompanhar o currículo formal como os demais.

No caso da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2018), com um capítulo voltado somente à Educação Especial, estabelece, entre outros pontos, a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças, inscrevendo a Educação Especial como modalidade de educação que perpassa todos as etapas de ensino e, em conjunto, a garantia de atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino a todos.

Para Santos (2020), a regulamentação do PNEE (BRASIL, 1994) coloca a responsabilidade pela escolarização dos alunos PAEE inteiramente nas mãos da Educação Especial. Tais alunos eram matriculados em salas especiais até estarem aptos para frequentarem as classes comuns. Na maioria das vezes, eles não tinham nenhuma interação com os demais alunos, pois o horário de entrada, intervalo e saída eram diferenciados. Ainda segunda a autora, a LDB (BRASIL, 2018) manteve o mesmo discurso do PNEE (BRASIL, 1994), pois apesar de garantir o atendimento educacional especializado, a afirmação de que deve ocorrer preferencialmente<sup>12</sup> na rede regular de ensino, atribui às pessoas com deficiência a responsabilidade de estar ou não preparadas.

---

<sup>12</sup> O termo “preferencialmente na rede regular de ensino” vem gerando embates e várias interpretações desde sua aparição na Constituição Federal de 1988 e consequentemente na Lei de Diretrizes e bases de 1996. De acordo com Meletti e Bueno (2013) o termo “preferencialmente na rede regular de ensino” aos olhos do legislador da constituição, poderia ser visto como a possibilidade de algum tipo específico de deficiência pudesse gozar de maneira mais satisfatória do processo de escolarização que não realizado no ensino regular. Ainda segundo os autores, a LDB de 1996, seguindo a constituição, reitera em seu artigo 58º o termo, o que ao seu ver abre espaço

Logo, apesar dos avanços vividos, havia apenas uma camuflagem da inclusão. Conforme Silva Neto *et. al* (2018) apontam, a inclusão escolar é o alicerce para uma sociedade inclusiva, sendo necessário romper com os paradigmas de uma escola homogênea, reestruturando a cultura, a prática e as políticas vivenciadas no ambiente escolar a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem, crescimento e valorização à diversidade.

Ao final da década de 1990 ocorreu a convenção da Guatemala (OEA, 1999) que contou com a participação de diferentes países da América, tendo como foco eliminar qualquer forma de discriminação e construir uma sociedade mais democrática. Aponta como estratégias para alcançar seus objetivos medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, como: medidas de acessibilidade arquitetônica, de transporte e comunicação; medidas para promover integração na prestação de diferentes serviços, tais como habitação, justiça, educação e cultura, entre outros. Esta convenção influenciou a promulgação no Brasil da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação por meio do Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a). Segundo Pires (2018) é a partir deste decreto que começou a ser empregada uma reinterpretação da Educação Especial no que diz respeito às diferenças na tentativa de eliminar barreiras arquitetônicas e sociais com intuito de promover a inclusão escolar.

Logo, a década de 1990 foi marcada por eventos internacionais que buscavam o compromisso em prol da Educação para Todos, ampliando as discussões sobre a garantia de educação para as pessoas com deficiência, sendo assim, um período significativo para as políticas públicas de Educação Especial-Inclusiva, diversos países, entre eles, o Brasil. Todavia, o Brasil, acompanhando os demais países, teve no início da Educação Especial um sistema educacional para os alunos PAEE separado do ensino regular, pois acreditavam que as necessidades destes alunos não poderiam ser supridas nas escolas regulares (SILVA NETO, *et. al*, 2018). Para Carmo *et. al* (2019), a Convenção de Guatemala é um dos pilares responsáveis pelas mudanças, a partir de 2000, das políticas públicas voltadas à Educação Especial-Inclusiva, tornando possível a inserção dos alunos com deficiência majoritariamente no ensino regular.

É a partir dos anos 2000, por meio de documentos e leis advindas dos anos anteriores, que de fato há um avanço em relação à inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular. Conforme Macena, Justino e Capellini (2018, p. 1280) “[...] as

---

para criação de um sistema segregado de ensino. Mendes (2008, p.6) ainda afirma que “A legislação educacional, ao mesmo tempo em que amparou a possibilidade de acesso à escola comum, não definiu obrigatoriedade e até admitiu a possibilidade de escolarização segregada.” Optou-se nesta pesquisa por enfatizar que o termo “preferencialmente na rede regular de ensino” é segregatório e excludente.

políticas voltadas para uma Educação Inclusiva devem sempre ressaltar, em suas afirmativas, a necessidade de reunião de esforços para acolhimento das diferenças”. Portanto, para as autoras, este acolhimento requer que cada pessoa ou grupo seja reconhecido e respeitado no convívio escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2001, além do Decreto n.º 3.956 de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a) já citado, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica por meio da resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b) que amplia o escopo da Educação Especial englobando suas etapas e modalidades, assegurando oferta de vagas, atendimentos especializados, entre outros para garantir uma educação de qualidade a todos. A CNE/CEB N° 2, apresenta em seu artigo 2º, que “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, 2001b, p.1), passando a responsabilidade de assegurar um ensino de qualidade a todos para a escola, ou seja, a incumbência de estar preparado para ingressar nas salas de aulas regulares não está mais nas mãos dos alunos PAEE.

Contudo, para Machado (2021), apesar dos avanços ao redefinir a Educação Especial-Inclusiva, a diretriz retrocedeu em seu artigo 3º ao abrir precedentes para substituir o ensino regular, quando define que a Educação Especial deve “[...] em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades [...]” (BRASIL, 2001b, p.1).

Importante lembrar os ensinamentos de Vigotski (2011, p.869), afirmando que o “desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”. Por conseguinte, os impedimentos e limitações vividos pelas pessoas com deficiência são, acima de tudo, de ordem social. A pessoa se desenvolve em um contexto coletivo, por meio de relações sociais, apropriando-se do cultural, fazendo com que as dificuldades possam ser superadas pela compensação social. Vigotski (2019) ainda afirma em seus estudos que o desenvolvimento das funções superiores das crianças manifesta-se primeiro como uma conduta coletiva, uma categoria interpsicológica, por meio da colaboração, e das relações sociais, para só então, manifestar como uma conduta individual, uma categoria intrapsicológica, ou seja, um processo interior, uma nova sociabilidade. Logo, o processo de formação das funções superiores precisa passar pelo processo de transformações das formas coletivas de colaboração para as individuais. Desta forma, esta brecha na legislação prejudica o desenvolvimento dos alunos PAEE que ficarão privados do convívio social da escola regular.

Outro ponto importante naquele período foi o Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001c) que, em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) estabeleceu em um período de dez anos diretrizes e metas para a educação. No corpo do texto, a seção intitulada *Educação Especial* contempla 12 diretrizes e 28 metas voltadas para uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades aponta a exiguidade de matrículas ofertadas aos alunos PAEE em classes comuns, formação docente, acessibilidade arquitetônica e o atendimento educacional especializado.

Segundo o PNE de 2001 “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001c, p.55). Neste sentido, Macena, Justino e Capellini (2018), salientam que o PNE de 2001 esperava alcançar toda a diversidade do Brasil, considerando as peculiaridades de cada região, a pluralidade de culturas e as necessidades individuais, contribuindo assim para a consolidação de políticas públicas que atendam e respeitem a todos sem distinção. No entanto, ao final de 2010, de acordo com o balanço do PNE 2001-2010, as metas ficaram longe de serem atingidas.

Em conformidade com Machado (2021), a partir de 2002 as políticas públicas de Educação Especial começam a se direcionar para uma concepção inclusiva e provem a elaboração de importantes documentos no âmbito educacional, tais como: a lei nº 10.436<sup>13</sup> de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, regulamentada em 2005 pelo decreto nº 5.626 de 22 de dezembro (BRASIL, 2005 a); o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2011) implementado em 2003, tem como objetivo o apoio a formação de educadores e gestores a fim de promover mudanças na educação em prol de um sistema educacional inclusivo; já em 2004 o Ministério Público Federal divulga o documento intitulado: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004), com a finalidade de difundir conceitos e diretrizes mundiais voltados à inclusão escolar para que se tenha uma educação que acolha a todos na rede regular de ensino; em 2005 a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006b), com o propósito de promover apoio pedagógico

---

<sup>13</sup> A Lei nº 10.436/02 (BRASIL,2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005a) dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos. No âmbito educacional garante o acesso a escola dos alunos surdos, inclui a Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, a formação e certificação de professor e intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (MEC/SECADI)

especializado aos alunos, família e escola; e em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007). Dentre suas ações tem-se a formação de professores para Educação Especial, implementação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dentro das escolas.

De acordo com Pires (2018), embora tenham sido realizadas várias iniciativas em prol da inclusão escolar e social, tanto internacionais como nas Políticas Públicas nacionais, suas estratégias em um primeiro momento ainda possuíam um viés integracionista. Na tentativa de estabelecer uma abordagem inclusiva foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência elaborada pela ONU em Nova Iorque, em dezembro de 2006, e assinada pelos países signatários em março de 2007, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) e instituída pelo Governo Federal em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (BRASIL, 2008b).

Nesta perspectiva de inclusão, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem como principal propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2007, p.16), ressaltando, em seu artigo 24, o direito à educação de qualidade, assegurando por parte do Estado medidas que visem o desenvolvimento educacional e social.

Vindo ao encontro da Convenção realizada pela ONU, o PNEEPI (BRASIL, 2008b) apresenta como objetivo: garantir a inclusão escolar aos alunos PAEE em classes comuns do ensino regular, em todas as modalidades de ensino. Para tal, instituiu a oferta de AEE, formação de professores para o AEE, formação dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva, envolvimento da comunidade escolar, acessibilidade predial, nos transportes e comunicacional, além da articulação de diferentes setores para a implementação das políticas públicas.

Conforme Magalhães (2021), a PNEEPI (BRASIL, 2008b) foi um marco histórico, fruto da luta das pessoas com deficiência, seus familiares, entidades e apoiadores em busca da emancipação política das PcD. Segundo Mantoan (2015), em sua pesquisa nacional, realizada em 2014 com membros da comunidade escolar sobre as implicações da PNEEPI (BRASIL, 2008b) na escola regular constatou-se que “[...] houve um avanço na compreensão da educação como direito de todos, sendo assegurada na escola comum” (MANTOAN, 2015, p.39). Para a autora esta constatação foi em decorrência das alterações político pedagógicas previstas na

PNEEPI (BRASIL,2008b) e do orçamento público destinado à Educação Especial. Magalhães (2021) salienta que os resultados apresentados pela pesquisa, “ao menos pelos números apurados” (MAGALHÃES, 2021, p.32), é um primeiro passo em um longo caminho de uma sociedade excludente, oriundas de políticas públicas precárias e legislações que por décadas promoveram a segregação das pessoas com deficiência. A autora ainda ressalta que este documento foi fundamental para os avanços da Educação Especial-Inclusiva que culminaram na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Nos anos seguintes à PNEEPI (BRASIL, 2008b) é possível destacar alguns decretos, resoluções e leis que contribuíram para a constituição de uma Educação Especial-Inclusiva, tais como: decreto nº 6. 571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL,2008c), revogado pelo decreto nº 7. 611 de 17 de novembro de 2011(BRASIL, 2011a), que dispõe sobre o Atendimento Educacional especializado e estabelece referente aos recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, o duplo cômputo das matrículas dos alunos PAEE; o decreto nº 7. 612 de 17 de novembro de 2011(BRASIL, 2011b), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, reafirmando o compromisso do Brasil com a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, a fim de promover programas e ações que garantam o exercício pleno e a equidade de oportunidades as PcD, no que diz respeito a educação visa investimentos em recursos e serviços de apoio a educação básica de pessoas público-alvo da Educação Especial; e, em 2012 é criada a lei nº 12. 764 de 27 de dezembro (BRASIL, 2012b) que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2014 foi instituído o segundo PNE com vigência de 10 anos (2104-2024) por meio da lei nº 13.005 de 25 de junho (BRASIL,2014). Para Carmo *et. al* (2020), com o grande número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, passa-se a ter um olhar não apenas para o acesso destes alunos, mas também para sua permanência e a qualidade dos serviços prestados. Tendo isso em vista, o PNE 2014 apresenta em sua quarta meta a universalização do acesso à educação e ao AEE para o público alvo da Educação Especial de 4 aos 17 anos, com a garantia de um sistema educacional inclusivo.

Enfim, em 2015 é estabelecida a Lei brasileira de Inclusão - LBI, por meio da lei nº 13.146 de 6 de julho, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI, após 15 anos de trâmite no governo, e tendo como base a Convenção da ONU de 2006 é sancionada apresentando um novo conceito de deficiência pelo qual

A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. (GABRILLI, 2015, p.13)<sup>14</sup>

Portanto, as dificuldades e obstáculos encontradas pelas pessoas com deficiência deixam de ser entendidas apenas como biológicas, próprias da deficiência e passam a ser vistas como social.

Conforme Magalhães (2021), a mudança de terminologia que é apresentada na conferência da ONU em 2006 e instituída pela LBI em 2015 - Pessoa com Deficiência - está relacionada a como a sociedade percebe as PcD. Para a autora esta mudança vem “na tentativa de desescravizar do biologismo imperante na terminologia e nas significações sobre a pessoa com deficiência[...]” (MAGALHÃES; 2021, p. 228). Deste modo, a nova terminologia enfatiza a pessoa em primeiro lugar e a deficiência passa a ser uma característica, deixando de ser o foco. A autora ainda afirma que não se pode desconsiderar o biológico, porém os impedimentos encontrados pelas PcD para participação em sociedade são de ordem social e cultural, impostos historicamente pela própria sociedade.

Voltada ao direito à educação, a LBI (Brasil, 2015) assegura em seu capítulo IV a garantia da inclusão escolar em todos os níveis de ensino, visando alcançar o desenvolvimento pleno de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Com vista a construir uma escola inclusiva estabelece a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que promovam condições de igualdade de aprendizagem, participação e autonomia dos alunos com deficiência. Para Magalhães (2021), esta nova concepção de deficiência apresentada pela Convenção Internacional da ONU (BRASIL, 2007) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) são apenas o primeiro passo em uma longa caminhada que busca a desnaturalização cultural e estrutural acerca do papel da pessoa com deficiência na sociedade.

Em 30 de setembro de 2020 o Governo Federal sancionou o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida<sup>15</sup> - PNEE, em substituição a PNEEPI (BRASIL, 2008b),

---

<sup>14</sup> Mara Gabriilli foi Relatora da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) na Câmara dos Deputados

<sup>15</sup> No dia 1º de dezembro de 2020 o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu o decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). O ministro afirma sua ação direta de inconstitucionalidade, decisão que foi mantida pelo plenário da Suprema Corte. Em primeiro de janeiro de 2023, o novo presidente, ao assumir o mandato, assina, em um ato que demonstra sua posição em prol da inclusão, o Decreto nº 11.370 (BRASIL, 2023) que revoga o Decreto nº 10.502/2020. Essas revogações impediram o retrocesso na inclusão escolar que alteraria a PNEEPI (BRASIL, 2008b)

no qual prevê escolas e classes especializadas em prol de uma “[...] inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020, p. 61), o que claramente é um retrocesso e vai contra as lutas e conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiências, familiares, entidades e apoiadores.

Machado (2021) salienta que a PNEE é contrária a inclusão escolar total das pessoas com deficiência no ensino regular e afirma que esta concepção não pode ser mais ou menos importante do que a Educação Especializada, deixando nas mãos das famílias “[...] a responsabilidade e definição dos rumos educacionais de seus filhos, eximindo o Estado de suas obrigações constitucionais na garantia de uma educação para todos” (MACHADO, 2021, p. 69). Para o autor, esta concepção traz à tona o modelo integracionista das décadas de 1970 e 1980, desrespeitando o direito dos alunos com deficiência ao convívio com os demais no ambiente escolar. Para Vigotski (2011, p.2) o desenvolvimento cultural da criança está ligado diretamente ao desenvolvimento das funções superiores, conseqüentemente, se a criança com deficiência é privada do meio cultural durante o desenvolvimento das funções superiores, então sua formação será incompleta.

Em conformidade com Antunes, Santos e Magalhães (2020) este decreto preconiza uma escolarização segregada, para as autoras esta escolarização ocorre “[...] em instituições particulares, porém mantidas pelo poder público, que estarão de portas abertas e cujos interesses são, no mínimo, duvidosos” (ANTUNES; SANTOS; MAGALHÃES, 2020, p. 1). Ainda destacam que há falácia no discurso, que aos olhos de muitos pode parecer um avanço na educação das pessoas com deficiência.

De acordo com Magalhães (2021), apesar das conquistas até aqui ainda não proporcionarem uma inclusão escolar de fato,

[...] a existência da PNEEPI de pouco mais de uma década como um processo dialético de transformações, trâmite cultural que não promove transformações da noite para o dia! Muitos avanços foram alcançados, muitos ainda virão, algumas coisas deram certo, outras não. Mas este é o caminho histórico da luta! (MAGALHÃES, 2021, p. 28)

Portanto, para a autora tem-se um enorme retrocesso quando as políticas públicas voltadas à Educação Especial deixam de ser na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Carmo *et. al* (2020), o processo de inclusão escolar foi construído de maneira fracionada, tendo em um primeiro momento apenas a preocupação do acesso das pessoas com deficiência no ensino regular comum, sem levar em consideração sua permanência e

aprendizagem, não proporcionando aos sistemas de ensino medidas básicas para a qualidade do ensino, como por exemplo, a preparação dos professores.

Conforme Cunha (2020), para que ocorra a inclusão escolar é preciso a construção de novos paradigmas escolares que não se baseiam em políticas de normalização do ensino, mas que valorizem as diferenças e a diversidade e seu reconhecimento. Para a autora é preciso “[...] refletir qual é o verdadeiro papel da escola na luta por uma sociedade inclusiva” (CUNHA, 2020, p.21).

Logo, entender o papel da pessoa com deficiência dentro da sociedade e, conseqüentemente, as políticas públicas é essencial para compreender e ressignificar o lugar social da pessoa com deficiência, visando uma educação verdadeiramente inclusiva. Apesar dos avanços alcançados, principalmente a partir dos anos 2000, a inclusão escolar não se concretiza da noite para o dia. São necessárias mudanças e transformações sociais e no sistema de ensino para se ter uma escola estruturada e bem preparada, possibilitando a oferta de um ensino de qualidade a todos. É um processo político e cultural, sendo reafirmado todos os dias no cotidiano escolar.

### 2.3 BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Esta seção tem o intuito de contextualizar as políticas de Educação Especial-Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) que se iniciaram a partir de 2000 com a criação do Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), sendo este o primeiro marco de políticas públicas de Educação Especial-Inclusiva voltadas a RFEPCT.

Diante do cenário nacional, com todas as conquistas na área de Educação Especial-Inclusiva a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>16</sup>, ambas ligadas ao Ministério da Educação, instituíram o Programa: Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas Com Necessidades

---

<sup>16</sup>Entre 2004 e 2018 a Secretaria de Educação Especial (SEESP), passou a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão (SECADI), sendo substituída, em 2019, pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

Especiais<sup>17</sup>– TEC NEP a RFEPCT, a fim de promover uma educação profissionalizante às pessoas com deficiência. Segundo Nascimento<sup>18</sup> *et. al.* (2011) foi a primeira proposta de ações integradas de duas secretarias ligadas ao MEC. Em seu documento base esta proposta estipulava os princípios gerais, pressupostos e estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva na RFEPCT. Conforme Machado (2021), a criação do programa se deve ao surgimento de uma preocupação com a inclusão social por meio do trabalho e para o mundo do trabalho, quando analisado o contexto nacional e internacional que se vivia. Para o autor, se trata de um direito constitucional que historicamente foi marcado pela exclusão, que restringia as pessoas com deficiência a instituições especializadas, muitas vezes voltadas a oficinas de formação terapêutica, mas que começou a ganhar força neste período.

Em seu documento base, o programa TEC NEP apresentou como um dos seus principais objetivos transformar o contexto da atual Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica<sup>19</sup> através da divulgação de conceitos e experiências, sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar, para questões voltadas ao público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2006a), com a intenção de, aos poucos, ir quebrando barreiras, deixando de lado medos, preconceitos, desestruturando a exclusão presente na sociedade.

O documento previa ainda a implementação de NAPNEs, que até aquele momento era conhecido como Núcleo de Atendimento para Pessoas com Necessidades Especiais<sup>20</sup> em toda a RFEPCT. A princípio, o objetivo do NAPNE dentro da Rede Federal era o de “criar [uma] cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais” (BRASIL, 2006a, p. 14).

---

<sup>17</sup> Segundo Nascimento *et. al.* (2011) a nomenclatura da sigla TEC NEP alterou-se de “necessidades especiais” para “necessidade específicas” a partir de uma nova compreensão do conceito de inclusão, passando a abranger um público maior. Inicialmente, direcionada às pessoas com “necessidades especiais” (termo utilizado na época) era voltada aos alunos público alvo da educação especial. Posteriormente a terminologia “Necessidades Específicas” passa a abranger um público além do PAEE, incluindo alunos em situação de vulnerabilidade social e educacional, entre outros. Segundo Machado (2021), a versão III do Programa TEC NEP, além de substituir o termo “necessidades especiais” por “necessidades específicas”, altera o termo “programa” pelo termo “ação”, sem fazer qualquer menção sobre a troca. Em fevereiro de 2010, passou a ser chamado formalmente de *ação TEC NEP* por meio da portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010.

<sup>18</sup> Franclin Costa do Nascimento Gestor Central do Programa TEC NEP.

<sup>19</sup> No início do programa TEC NEP a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica contava com: Escola Técnica, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Unidades de Ensino Descentralizadas, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal, dispostas em 140 unidades. Com o plano de expansão, em 2008, a rede passa a se chamar Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e é criado os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

<sup>20</sup> O Termo Necessidades Educacionais Especiais foi alterado para Necessidades Educacionais Específicas. Embora, de acordo com Santos (2020), a palavra especial ainda apareça na nomenclatura de alguns NAPNEs.

Baseadas em estudos e documentos sobre a implementação dos NAPNEs, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) salientam que a implantação dos NAPNES ocorreu, diferente do que previa o programa TEC NEP, de forma assistemática. Conseqüentemente, isso resultou em diferenças no entendimento e funcionamento do NAPNE nas diferentes instituições do país. As autoras creem que um dos pilares que contribuíram para a proposta de atuação dos NAPNEs em sua idealização está associado ao entendimento de “setor responsável pela educação especial”, previsto no parágrafo único do 3º artigo<sup>21</sup> da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Para Silva J. e Silva M. (2021), a falta de condutas institucionais ou instrucionais para implementação e funcionamento do NAPNE poderia ser, inicialmente, considerada um ponto positivo, em função das diferentes características e necessidades apresentadas por cada região brasileira, embora as autoras acreditam na importância da implementação de diretrizes nacionais. Portanto, não podemos deixar de destacar que possam existir pontos positivos na implementação dos NAPNEs, mesmo não havendo uma orientação clara e objetiva por parte do Estado.

Destacam-se, entre os principais momentos e ações do Programa TEC NEP, quatro pontos que serão elucidados no decorrer desta seção. Os dois primeiros pontos em destaque do Programa TEC NEP foram marcados pela mobilização, sensibilização, consolidação dos grupos gestores e implementação das ações ligadas ao programa.

- **Momento 1:** *Mobilização e Sensibilização*, ocorreu nos anos de 2000 e 2001. Este primeiro momento teve o propósito de mobilizar e sensibilizar as instituições a acerca da inclusão dos alunos PAEE em seus projetos políticos pedagógicos e a expansão da educação profissional para esses alunos.
- **Momento 2:** *Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP*. Foram criados em cada uma das regiões brasileiras polos com gestores regionais, com o objetivo de promover a ampliação de oportunidades de educação

---

<sup>21</sup> O artigo terceiro diz: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p.1).

profissional às pessoas público-alvo da educação especial e a implementação dos NAPNEs dentro das instituições e nos campi, sendo este composto por um coordenador e um grupo de apoio. Desta forma, o programa TEC NEP passa a ter em sua estrutura: Gestão Central, composta por membros das secretarias SEESP e SETEC; Gestão Regional, representada pelos gestores de cada uma das cinco regiões, que atuavam como interlocutores entre a gestão central e a estadual; Gestores Estaduais, que implementam as ações do programa além de proporcionar o contato com as instituições e organizações estaduais ligadas ao atendimento dos alunos PAEE; e, por fim, coordenadores do NAPNE dentro dos campi, responsáveis por articular as ações voltadas à inclusão escolar dos alunos PAEE. Este segundo momento teve início em 2001. Porém, com a mudança de governo em 2002 teve suas ações paralisadas e retomadas apenas em 2003. Mas apenas em 2004 foram realizadas capacitações que abrangeram todas as regiões.

Para Machado (2021), o texto base da primeira versão do Programa TEC NEP teve um propósito apenas de cumprimento da lei, não definindo diretrizes para que realmente ocorresse a inserção da pessoa PAEE no mundo do trabalho. O autor aponta ainda, baseado em Lisboa (2017), para a falta de documentos articuladores na sensibilização com o mundo do trabalho para a absorção do PAEE. No entanto, considera que o programa TEC NEP trouxe um avanço para o ensino das pessoas com deficiência, oportunizando seu acesso à educação técnica e tecnológica na Rede Federal, entendendo que, com a criação e a implementação dos NAPNEs, esse percurso foi, ao menos, facilitado.

Nascimento *et. al.* (2011, p. 4-5) ressaltam que a primeira grande ação voltada à inclusão na educação profissional foi a realização do Seminário Nacional do Programa TEC NEP, em dezembro de 2005, que contou com a participação de toda RFEPC, do Sistema S<sup>22</sup>, instituições privadas e associações voltadas ao público-alvo da educação especial. Para os autores, este evento marcou o processo de estruturação das instituições para o acolhimento dos alunos PAEE, além de consolidar os grupos gestores e os NAPNEs. Entre as demandas apresentadas estão: capacitação, concurso público, recursos financeiros para continuidade das ações, reservas de

---

<sup>22</sup> De acordo com a Agência Senado, o sistema S é formado por entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que iniciam com a letra S, tais como: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), e Serviço Social de Transporte (Sest). Ainda de acordo com a Agência Senado, todas as entidades citadas anteriormente possuem raízes comuns e características organizacionais similares.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 06 out. 2022.

vagas para alunos PAEE na Rede Federal, criação dos NAPNEs em todos os campi, eventos, entre outros (BRASIL, 2006a)

No mesmo ano é lançado o Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Programa Incluir), com o propósito de garantir o acesso das PcD nas instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). O Incluir tem “como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes”, aos quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Os Momentos 3 e 4, com início em 2007, foram marcados por políticas nacionais como a PNEEPEI/2008, que defendia a Educação Especial-Inclusiva e imprimia a mudança no conceito de deficiência, deixando de ser visto como condição biológica e passando a ser entendido como modelo social. Para Santos (2020), essa nova concepção da deficiência abria portas para discussões a fim de promover a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e principalmente atitudinais.

- **Momento 3:** *Formação de Recursos Humanos*. O terceiro momento do programa teve como finalidade capacitar profissionais voltados à área da Educação Especial-Inclusiva por meio de formações iniciais e continuadas. Para tal, foram feitas parcerias com instituições, tais como: o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant. Ofereceu-se cursos de Libras, Braille, Tecnologia Assistiva, atendimento especializado, entre outros. Em 2007 foi criada a primeira especialização, *lato sensu*, a distância sobre a área: *Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva*.
- **Momento 4:** No quarto momento, *Utilização e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva*, foram desenvolvidas pesquisas e trabalhos a fim de promover apoio tecnológico aos alunos PAEE.

Em fevereiro de 2010, o Programa TEC NEP passou a ser chamado formalmente de Ação TEC NEP por meio da portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 que disciplina a forma de operacionalização da ação, tendo como principal objetivo o acesso, a permanência e o êxito dos alunos com necessidades educacionais específicas dentro da RFEPCT (BRASIL, 2010). A portaria ainda prevê a elaboração do PPP com base na educação para convivência, dentro das redes, direcionados para o mundo do trabalho, além de estabelecer a estruturação e

implementação dos NAPNEs em todos os campi da RFEPCT. Ademais, busca fortalecer e ampliar os NAPNEs já existentes (BRASIL, 2010).

Conforme Nascimento *et. al* (2011), é possível ver que a implementação do Programa TEC NEP foi um avanço dentro da RFEPCT no que diz respeito à inclusão escolar, trazendo para dentro da Rede Federal discussões voltadas à Educação Especial-Inclusiva, embora seja perceptível que muito ainda precise ser feito.

No entanto, com a troca do Governo Federal as pastas e secretarias foram reorganizadas, e em junho de 2011 a diretoria da SETEC, responsável pela gestão central da Ação TEC NEP, deixou de existir, conseqüentemente extinguindo a Ação TEC NEP também. No mesmo ano foi instituído pelo decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem limites (BRASIL, 2011b). De acordo Machado (2021) foi a política norteadora do novo governo no que diz respeito a programas e ações que garantam os direitos equitativos das pessoas com deficiência.

Em sua cartilha (BRASIL, s/a) o Plano Viver Sem Limites apresenta as ações voltadas ao acesso à educação, a inclusão social, a acessibilidade e a atenção à saúde que deveriam ser contempladas até 2014. Referente à formação profissional das pessoas PAEE, a cartilha destaca a prioridade nas matrículas dos cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no qual o objetivo principal era a expansão e democratização da educação profissional e tecnológica em todas as regiões brasileiras, com bolsas de estudos voltadas às pessoas com deficiência também. Da mesma forma, a cartilha previa para as instituições de Ensino Superior da Rede Federal, por meio do Programa Incluir, a implementação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade dentro dos campi até 2014.

No relatório de Gestão referente ao ano de 2011 (BRASIL, 2012c), a SETEC apresenta entre as principais realizações da gestão em 2011: a Política de Acessibilidade na RFEPCT; reafirma a implementação de novos NAPNEs; e o fortalecimento e ampliação dos NAPNEs existentes intermediados pelo Plano Viver Sem Limites. Assim como, incentiva a criação de núcleos de Tecnologia Assistiva (T.A) e Acessibilidade ligados ao NAPNE.

Em 2013, as instituições federais passaram a se adequar às diretrizes da Nota Técnica nº106/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 19 de agosto, intitulada de: “Orientação à Implementação da Política de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2016 b). Ela ressalta o cumprimento legislativo sobre a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica no acesso e permanência dos alunos PAEE. Destacam-se entre os serviços e recursos previstos: o intérprete de Libras, equipamentos

de T.A. e materiais pedagógicos acessíveis que garantem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos PAEE. Além disso, os recursos e serviços se dão mediante matrículas dos alunos na instituição e o financiamento, provimento destes serviços e recursos ficam a cargo e responsabilidade da própria instituição.

O documento ainda destaca que as políticas de Educação Especial-Inclusiva devem ser contempladas dentro de cada instituição

[...] no Plano de Desenvolvimento da Institucional - PDI; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2016 b, p. 150)

Portanto, consoante com Machado (2021), a inserção das políticas de educação especial inclusiva nos documentos institucionais como o PDI e PPP é um ponto positivo e evidencia a demanda de institucionalização dos NAPNEs. Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), os NAPNE para RFEPCT são igualmente relevantes ao se comparar o papel das Salas de Recursos Multifuncionais nas redes estaduais e municipais e ao Programa Incluir nas Universidades Federais. Demonstra assim, a importância da criação e atuação dos NAPNEs em prol da permanência e êxito dos alunos PAEE dentro das instituições.

Logo, diante de tudo o que foi exposto, Machado (2021) salienta igualmente que a Educação Especial-Inclusiva dentro das instituições federais não era prioridade da SETEC/MEC. Destaca a transferência de responsabilidade no que se refere às verbas e as ações inclusivas para cada instituição, deixando de ter diretrizes nacionais de acompanhamento e articulação, embora o autor acredite que pesquisas e criações de materiais dentro das instituições possam atender as particularidades e necessidades de cada região ou mesmo campus.

Posteriormente, as instituições federais de ensino passam a garantir o acesso dos alunos PAEE por meio do sistema de cotas estabelecido pela lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, (BRASIL, 2016 a) que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012 a). A Lei nº 12.711/2012 institui que 50% das vagas de ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico em nível médio são destinadas a alunos vindos de escolas públicas, sendo metade dessa reserva destinada a alunos de baixa renda. Dentro desses grupos são destinadas vagas a alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitando a proporção desta população no Estado ou Município da instituição. Com a Lei nº 13.409, de 28

de dezembro de 2016, (BRASIL, 2016a) foi incorporada em seu artigo 5º a reserva de vagas para os alunos PAEE. Essa nova subdivisão direciona vagas às pessoas com deficiências advindas de escolas públicas nas instituições federais.

Contudo, Santos (2020), Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) evidenciam que apesar do ganho que foi a garantia do acesso às instituições e que tal alteração na lei seja um dos motivos que desencadeou um número grande de matrículas de alunos PAEE nas instituições de ensino federais, este não assegura a permanência e o êxito dos alunos PAEE. É necessário que se crie, em conjunto, políticas educacionais no âmbito nacional que propiciem adequações e recursos físicos, financeiros e pedagógicos para que o aluno PAEE consiga ter um real desenvolvimento e aprendizagem e concluam seus cursos.

De acordo com as autoras Santos (2020) e Franco (2021), a SETEC/MEC, por meio da diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica, em 2018, chegou a elaborar com profissionais do MEC ligados à inclusão escolar dos alunos PAEE nos IFs, um documento orientador que definiria as diretrizes nacionais dos NAPNEs, mas este documento não chegou a ser oficialmente publicado. O documento definiria o NAPNE como:

[..] o setor das instituições de educação profissional que articula pessoas e setores para criar a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, a quebra de barreiras físicas, educacionais e atitudinais impeditivas a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes especificados neste documento subsidiário (BRASIL, 2018, p. 17; apud SANTOS, 2020, p. 58; FRANCO, 2021, p.34).

Portanto, fica evidente a preocupação não apenas com o ingresso, mas com a permanência e conclusão exitosa dos alunos PAEE. Consoante com Franco (2021) e Santos (2020), entre as competências atribuídas aos NAPNE encontra-se a articulação de estratégias que garantam um real desenvolvimento e aprendizagem dos alunos PAEE visando o ensino superior ou o mundo do trabalho. Santos (2020) complementa afirmando que devido a extensão territorial brasileira e sua grande diversidade cultural e econômica, os NAPNEs acabam desenvolvendo ações e atuações diversificadas, embora tenham o mesmo objetivo. Para a autora, a atuação do núcleo vai desde a identificação inicial para que o candidato PAEE possa realizar o processo seletivo, passando pelo acolhimento, entrevista inicial, bem como mediação do ingresso do aluno PAEE referente às adaptações necessárias junto à coordenação, aos professores, à direção, aos colegas, sendo um apoio especializado a estes alunos.

Enfim, o NAPNE possui um papel fundamental e essencial para a inclusão dos alunos PAEE dentro da RFEPCT. Todavia ainda encontra muitos desafios, tais como: limitações

físicas, falta de recursos financeiros, profissionais especializados, ausência de formação, excesso de atribuições, havendo necessidade de políticas públicas que realmente atendam as demandas do núcleo a fim de proporcionar uma inclusão escolar de fato.

Considerando que cada reitoria tem seu próprio regulamento e que a implementação dos NAPNEs não ocorreu de forma idêntica, a seguir será apresentado um breve histórico da implementação do NAPNE no IFSP, seu regulamento e a normativa referente ao acompanhamento e a construção do Plano Educacional Individualizado voltado aos alunos PAEEs.

### **2.3.1 O NAPNE no contexto do IFSP**

O NAPNE foi regulamentado, no contexto do IFSP, pela Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014 (IFSP, 2014), reformulado pela Portaria Normativa Reitoria IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021 (IFSP, 2021) e pela Portaria Normativa Reitoria IFSP nº 38, de 16 de fevereiro de 2022 (IFSP, 2022a). O núcleo apresenta em sua finalidade o desenvolvimento de ações, projetos e programas que promovam a inclusão escolar dos alunos PAEE, tendo em vista o acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem com êxito, visando sua qualidade de vida nos aspectos ligados à ética, respeito, cidadania e social. Corroborando assim com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 da instituição, que apresenta como missão “Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento” (IFSP, 2019, p.144).

Os regulamentos apresentam como objetivo, mesmo com pequenas nuances, o seguinte:

- I - Contribuir para criação de espaços que viabilizem a discussão para a implementação da cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
  - II - Prestar apoio educacional aos estudantes;
  - III - Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes;
  - IV - Envolver os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar no sentido de estabelecer políticas e diretrizes para inclusão no IFSP enquanto um compromisso coletivo (de todos);
  - V - Instigar a prática democrática e as ações inclusivas para os estudantes.
- (IFSP, 2021, p.2; 2022a, p. 2)

As autoras Vilaronga *et. al* (2021), fizeram uma pesquisa sobre as ações dos NAPNE do IFSP publicadas em artigos na Revista “NAPNE em Ação” de 2015 a 2019. Nesta análise, as autoras fizeram um comparativo das ações presentes na revista com cada um dos objetivos

explicitados acima. Concluem que as ações realizadas vêm ao encontro do inciso I, salientando que a maior parte dessas ações envolve a quebra de barreiras atitudinais, tanto de servidores como dos alunos. Ainda, acreditam que a quebra de barreiras arquitetônicas foi facilitada devido ao fato de que grande parte das construções são novas, ou seja, já seguem as normas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

Em relação ao segundo objetivo, as autoras citam ações específicas voltadas à acessibilidade dos alunos PAEE, principalmente nos últimos dois anos. Elas acreditam que tais ações são decorrentes da política de cotas e da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017) referente ao acompanhamento dos alunos e a elaboração do PEI. Ressaltam que a procura por informações e estratégias de ensino demonstram a necessidade do professor de educação especial para suprir tais lacunas, considerando que a parceria e o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor da sala de aula é essencial para aprendizagem dos alunos PAEEs.

Os objetivos III e IV, apesar de terem sido aspectos contemplados pela Pró-Reitoria de Ensino e/ou em apenas alguns campi, as autoras, com base apenas nos dados da revista, não conseguiram verificar se existem lacunas ou se as ações não foram mencionadas na Revista. Por fim, referente ao objetivo V, as autoras entendem que todas as ações desenvolvidas visam tal objetivo. No entanto, ressaltam a importância e necessidade do espaço de fala dos alunos PAEEs e suas percepções nas ações desenvolvidas.

No que concerne ao público acompanhado pelo NAPNE, o regulamento de 2022 (IFSP, 2022a) mantém os alunos PAEE, como já vinha ocorrendo nos regulamentos anteriores. Os regulamentos de 2021 e 2022 (IFSP, 2021; 2022a) evidenciam, em seu artigo segundo, parágrafo dois, que os alunos que não fazem parte do público-alvo da educação especial deverão ser acompanhados pela equipe multiprofissional da CSP, tendo os mesmos direitos a percursos formativos diferenciados quando necessário, e poderão ser acompanhados pelo NAPNE, após avaliação do núcleo e da CSP. Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) a discussão sobre o público acompanhado pelo NAPNE é assunto recorrente dentro do IFSP como nos NAPNEs em geral, lembrando que o programa TEC NEP prevê a ampliação do público para necessidades específicas, ou seja, abrangerá um público maior do que o já contemplado público-alvo da educação especial. As autoras ainda complementam que cada caso deve ser avaliado dentro do campus, considerando a estrutura dos núcleos e da CSP.

Em referência à composição básica do núcleo teve-se uma ampliação considerável. Em 2014, o núcleo era formado por um pedagogo, um assistente social, um psicólogo e um técnico

em assuntos educacionais (IFSP, 2014). A partir de 2021 a comissão básica foi ampliada, passando a incorporar também: o diretor educacional adjunto ou equivalente; um intérprete e um docente de Libras; um professor de educação especial; um aluno PAEE e um familiar; um representante docente de cada área que tenha aluno acompanhado pelo núcleo; um representante de cada um dos setores do campus (registro acadêmicos, extensão, tecnologia de informação, apoio ao estudante, biblioteca e administração); um representante estudantil; e um representante da comunidade externa (IFSP, 2021; 2022a). Vale ressaltar que desde 2014 já estava previsto também a participação de outros servidores docentes ou técnicos administrativos e pessoas da comunidade escolar que se interessam pela temática. Outra diferença entre os regulamentos é o entendimento sobre o que é a comunidade escolar. Antes ela era entendida como direção geral, docentes, técnicos administrativos, alunos e familiares, e passa agora a englobar além dos já citados, os colaboradores (terceirizados e estagiários) e a comunidade externa do campus. Sonza, Vilaronga e Mendes apresentam, (2020), em seus estudos, a necessidade de ampliação da comissão básica proposta pelo regulamento de 2014, visto que o núcleo se restringia à equipe multifuncional da CSP, mas devido as suas diversas demandas acabavam por não conseguir suprir os objetivos do NAPNE.

Destaca-se ainda dentro da nova composição o professor de educação especial, mesmo ainda não havendo código de vaga destinado a este cargo, sendo contratados, em sua maioria, em caráter temporário. Conforme Franco (2021), a falta de um professor de educação especial acarreta na dificuldade de alcançar o sucesso dos alunos PAEE. Zerbato, Vilaronga e Santos (2020) e Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) destacam que a necessidade se deve ao fato do professor de educação especial ser fundamental no processo de escolarização dos alunos PAEE, além de salientar que muitos dos professores da instituição, devido a sua natureza de ensino básico, técnico e tecnológico, não possuem licenciatura, aprendendo muitas vezes a ser professor na prática após seu ingresso, como as autoras afirmam abaixo:

Outro fator que fomenta a importância da contratação de professores de Educação Especial nos IFs é o fato de que, por se tratar de uma instituição que atua no ensino de nível médio integrado ao Ensino Técnico e Tecnológico, alguns dos professores que compõem o quadro, em especial os que lecionam nos cursos técnicos, não são formados em cursos de licenciatura, visto que possuem formações em bacharelado e aprendem a ser professores na prática. Esse desafio da docência, após o concurso público, traz reflexões sobre a formação no campo pedagógico e sobre a inexistência da discussão sobre o estudante PAEE na formação inicial de alguns cursos, por exemplo os bacharelados. (ZERBATO, VILARONGA, SANTOS, 2021, p. 325)

Portanto, suas formações não têm questões referentes ao campo pedagógico, e as discussões da educação especial-inclusiva também não estão presentes em suas formações

iniciais, o que torna ainda mais essencial a presença do professor de educação especial no trabalho colaborativo junto a esses professores. Franco (2021) ainda relembra em sua pesquisa que a oferta do AEE é garantida por lei, sendo um direito do aluno PAEE em todas as modalidades de ensino. Conclui-se que a existência deste cargo dentro da RFEPCT torna-se mais que urgente para a garantia do sucesso do percurso formativo dos alunos PAEE. Esta é a luta da vez no que tange à busca por conquistas políticas dos NAPNEs. Muito tem se avançado, até que em bem pouco tempo. Sem esse acompanhamento, não se cumpre a relação da educação especial na perspectiva inclusiva.

Outra mudança importante diz respeito à carga horária destinada aos membros da comissão. No regulamento de 2014 (IFSP, 2014) era previsto apenas carga horária para o representante (coordenador) de seis horas semanais e para o secretário de três horas semanais, não fazendo menção aos outros membros. No caso do campus pesquisado aqui destinava-se uma hora semanal para os outros membros do núcleo, de acordo com portaria do campus. De acordo com Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), o trabalho desenvolvido pelo NAPNE é desafiante e necessitaria de mais de 6 horas semanais, sendo essencial a valorização dos profissionais que estão à frente do núcleo e tempo de dedicação, para que realmente haja colaboração do núcleo no desenvolvimento dos alunos PAEE.

O regulamento de 2021 (IFSP, 2021) passou, no entanto, a dedicar quatro horas de trabalho semanais a todos os membros, 12 horas de trabalho dedicadas ao coordenador e de quatro a oito horas semanais ao secretário, dependendo da demanda do campus. Tanto o coordenador como o secretário eram eleitos pelos seus membros e possuíam mandatos de dois anos, podendo ser ampliado por igual período.

Em 2022, devido à publicação da Portaria do MEC nº 44, de 21 de janeiro de 2022 (BRASIL, 2022c) que direciona função gratificada aos coordenadores do NAPNE de cada campus e da reitoria, a portaria normativa foi reformulada se diferindo da portaria normativa de 2022 pela criação do NAPNE Geral ligado a Pró-Reitoria de Ensino, assumindo as competências ligadas à Diretoria de Ações Inclusivas (DAIN), e a implementação da função gratificada ao coordenador do núcleo, deixando este, então, de ser eleito pelos membros do núcleo por um mandato de dois anos e passando a ser nomeado pelo diretor do campus sem tempo de mandato.

Com a criação da função gratificada para o cargo de coordenador, o regulamento de 2022 (IFSP, 2022a) passou a não prever mais a carga horária do coordenador. O IFSP estabeleceu, por meio da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 13, de 17 de fevereiro de 2022

(IFSP, 2022b), orientações para a estruturação da Coordenação do NAPNE com um mínimo de 20 horas dedicadas ao núcleo, e caso haja possibilidade, que se tenha dedicação exclusiva ao cargo de coordenador e suas funções, a fim de que se possa realizar adequadamente as demandas.

A função gratificada para os NAPNEs torna-se um ganho importante para a inclusão dos alunos PAEE. No IFSP, a dedicação de carga horária de no mínimo 20 horas ao coordenador, juntamente com a ampliação da carga horária de todos os membros foi essencial para que os objetivos propostos pelo Núcleo possam ser alcançados. Embora o regulamento do NAPNE do IFSP tenha sido reformulado pensando na formação integral do aluno PAEE, questões ligadas a falta de tempo de dedicação ao núcleo, recursos financeiros e profissionais especializados ainda são um empecilho. Logo, estes ganhos referentes a carga horária do coordenador e função gratificada podem ser vistos como um avanço do papel do NAPNE dentro do IFSP e um começo do reconhecimento da importância da inclusão escolar dos alunos PAEE dentro dos IFs.

Em relação às competências percebem-se ações voltadas: a quebras de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas; ao estímulo de parcerias com a comunidade externa; ao estímulo do desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, formação continuada e capacitação dos membros do NAPNE e dos servidores em geral; a participação dos planejamentos didáticos-pedagógicos; acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos apoiados pelo núcleo; realizar eventos abordando a temática da inclusão escolar no campus; entre outras.

Quando comparados os regulamentos de 2014 (IFSP, 2014) com relação aos regulamentos de 2021 (IFSP, 2021) destaca-se a mudança de alguns verbos nas competências já existentes que contemplam melhor as funções e possibilidades do NAPNE, como por exemplo o verbo promover pelo verbo fomentar, no inciso I do regulamento de 2014. O que antes era:

Promover a autonomia dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação ao estabelecer estratégias para a promoção da superação e remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais no campus. (IFSP, 2014, p. 5)

No regulamento de 2021 passou a ser estabelecido, em seu inciso II, como: “Fomentar a autonomia dos estudantes acompanhados pelo Napne ao estabelecer estratégias para a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais no câmpus” (IFSP,

2021, p.5; 2022 a, p. 6). Para Souza, Vilaronga e Mendes (2020) este inciso proposto no regulamento de 2014 (IFSP, 2014) é inquietante devido à estrutura de apoio que o NAPNE recebe. Ainda salientam a falta de recursos humanos, materiais e de T.A., o que dificulta a promoção da autonomia dos alunos PAEE, mesmo que o núcleo lute por essa autonomia. O verbo fomentar, embora considerado sinônimo de promover, tem sua definição no Dicionário Aurélio Online como: estimular, incentivar ou despertar, significado que talvez considere todas as dificuldades e limites encontrados pela equipe do NAPNE.

Outra alteração diz respeito aos incisos II e III:

II. Mediar as relações entre as famílias, o campus e as instituições especializadas que atendam os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, de transtorno do espectro autista e de altas habilidades/superdotação.

III. Estabelecer parcerias do campus com as instituições especializadas e com a rede de serviços públicos municipal, estadual e federal, para atendimento dos estudantes público alvo da educação especial. (IFSP, 2014, p. 5)

Em consonâncias com Souza, Vilaronga e Mendes (2020), a maneira como são propostos os incisos no regulamento de 2014, pode-se ter o entendimento de que o AEE é realizado por outra instituição e não pelo próprio campus. Ainda ressaltam que apenas no PDI 2019-2023 tem-se a referência da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE dentro dos campi. Apesar disso, as autoras salientam que a maioria dos campi não contam com a Sala de Recursos Multifuncionais, e os que dispõem das Salas são derivadas do Projeto Incluir, ou criadas com recursos próprios ou até mesmo de baixo custo. Vilaronga *et. al.* (2021) complementam que as Salas de Recursos Multifuncionais não foram previstas nos Institutos, como também não tiveram recursos financeiros destinados à aquisição dos materiais necessários. No regulamento de 2021 os incisos II e III passam a corresponder aos incisos III e IV:

III - Com apoio dos demais setores do câmpus, mediar as relações entre as famílias, o câmpus e os possíveis serviços institucionais indicados no Plano Ensino Individualizado (PEI) dos estudantes acompanhados pelo Napne;

IV - Encaminhar e acompanhar, quando necessário, os estudantes atendidos pelo Napne a serviços oferecidos pela rede pública (municipal, estadual e/ou federal), que auxiliem no seu desenvolvimento (IFSP, 2021, p.6; 2022 a, p.7)

Logo, a alteração no texto exclui qualquer ambiguidade na interpretação sobre os atendimentos e como eles devem se dar, e que os mesmos necessitam estar previstos no Plano Educacional Individualizado (PEI). Caso a parceria com serviços externos ocorra, o núcleo tem o papel de mediar, encaminhar e acompanhar os alunos. Conforme Santos e Vilaronga (2019)

o PEI, que foi regulamentado pela Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001/ 2017<sup>23</sup> (IFSP, 2017), consiste na construção de um documento que diz respeito ao atendimento de alunos PAEE, construído com a ciência e parceria da família e de todos os servidores do campus que atuam junto ao aluno, contribui na orientação sobre os passos a serem seguidos para que se possa progredir e potencializar o processo de ensino-aprendizagem. É um planejamento realizado (ou que **deve** ser realizado) em colaboração, com prazos e metas que preveem os serviços e adaptações necessárias para o desenvolvimento e aprendizado do aluno PAEE.

Além disso, houve o acréscimo de incisos voltados a eventos que contemplam temáticas de inclusão escolar e social para comunidade interna e externa, bem como a participação dos alunos PAEE; adição de carga horária para o docente referente a elaboração de materiais, metodologias específicas e atividades individuais aos alunos PAEEs; acompanhamento e auxílio aos setores no levantamento de possíveis casos; e por fim, referente a projetos de ensino, pesquisa e extensão, incentivar projetos dentro da temática e estimular participação dos alunos PAEE em projetos.

Ademais, o regulamento de 2021 (IFSP, 2021) teve a incorporação de um artigo que apresenta 14 incisos referentes às competências do Setor de Ações Inclusivas vinculadas à Pró-Reitoria de Ensino acerca do NAPNE. Lembrando que no regulamento de 2022 (IFSP, 2022 a) essas atribuições passam a ser do NAPNE Geral, dentre as quais pode-se destacar: ações de fortalecimento ao NAPNE e ao AEE; programas de capacitação ao servidores; fortalecimentos de grupos de trabalhos sobre a temática; viabilização estratégica e financeira a implementação de programas e projetos de acessibilidade, tecnologia assistiva; fomentação de projetos de pesquisa, ensino e extensão inclusivos; entre outros.

Outro ponto a se destacar nos documentos do IFSP voltados à inclusão dos alunos PAEE é o fato deles não mencionarem a necessidade de laudo médico. A Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001/2017 (IFSP, 2017) é o único documento que faz menção a palavra laudo ou declaração médica, deixando claro que o laudo médico não é obrigatório para realização dos encaminhamentos necessários para adaptações que visem melhor ensino-aprendizagem dos alunos. Este fato pode ser visto como um avanço positivo e fundamental no processo de desenvolvimento dos alunos PAEE, considerando que os documentos apontam não mais para um modelo médico que prioriza o biológico, o defeito e a falta, mas para um modelo social que considera a pessoa em sua totalidade. Segundo Magalhães:

---

<sup>23</sup> Devido sua relevância, o tópico 2.3.1 tratará da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001/ 2017 e da elaboração e o acompanhamento do PEI.

Na escola, compreender essas determinações sociais é fulcral para seguirmos o caminho de práticas inclusivas e não apenas paliativas. Numa atitude sempre militante, não podemos nos deixar enganar por formações docentes que ideologicamente anuviam a significação social de deficiência, colocando no lugar o velho e cômodo assistencialismo. Aqui, e sempre, explicito meu posicionamento antibiologizante, antinaturalizante, anticausalista e anti tantos outros fatores que sempre fizeram da pessoa com deficiência massa de manobra na Educação. (2021, p.214)

Portanto, se se aceita a posição de Magalhães (2021) como defensora do modelo social, o IFSP está no caminho certo para rompimento da concepção de deficiência pautada no modelo médico, reducionista, assistencialista e preconceituosa. Contribui-se assim para a luta anticapacitista e a construção de uma nova visão de educação, com um ensino-aprendizagem coerente e com foco no aluno. No entanto, sabemos que esse é um longo processo, e, não se deve desconsiderar, de fato, que ainda se tem muitas ausências e barreiras. Ao olhar criticamente este o caminho, percebe-se nas proposições do NAPNE as mediações necessárias à transformações que se pretende alcançar na Educação Especial-Inclusiva dentro dos Institutos Federais, o que ainda está em construção.

Analisando outro aspecto importante da construção do NAPNE, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) afirmam que o IFSP não tem em sua política previsões orçamentárias voltadas especificamente para o NAPNE no que tange aquisição de materiais, T.A e mobiliário, ficando a cargo do diretor geral e do órgão colegiado de cada campus a destinação destes recursos financeiros ao núcleo, o que em muitas vezes dificulta a realização das ações propostas. Santos (2020), em sua pesquisa sobre a atuação dos NAPNEs nos diferentes IFs brasileiros, salienta a falta de recursos materiais, humanos e de suporte para o desenvolvimento das ações. Ainda que diante das limitações os núcleos procurem desenvolver ações individuais e coletivas com alunos PAEE e levantar discussões, debates e reflexões acerca da inclusão escolar.

Logo, os limites encontrados pelo NAPNE do IFSP esbarram na realidade nacional, sendo a inclusão escolar dos alunos PAEE deixada em segundo plano diante das políticas públicas de Educação Especial-Inclusiva da RFEPCT. Mas não apenas o IFSP, como outros IFs do Brasil, têm sido bastiões na luta pela inclusão escolar, muito mais que outras instituições públicas! E isso fica muito nítido quando se analisa a intencionalidade de suas ações expressas em suas normativas. É necessário seu fortalecimento dentro das instituições para que os alunos acompanhados pelo NAPNE possam ter êxito em seu percurso formativo, e também seus direitos garantidos por lei. Por outro lado, vale ressaltar que mesmo diante das adversidades, o NAPNE é fundamental para a inclusão dos alunos e vem se desenvolvendo tanto nas ações

voltadas aos alunos como na conscientização e quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, sociais e pedagógicas de todos.

### **2.3.2 Plano Educacional Individualizado (PEI)**

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018), mesmo diante da necessidade de inúmeras mudanças no sistema educacional brasileiro para que ocorra a inclusão escolar de fato, o PEI é um importante instrumento, pois determina um apoio à escolarização dos alunos PAEE com foco em suas necessidades individuais, contemplando suas habilidades e aptidões.

No Brasil, não existe um dispositivo legal que estabeleça o Plano Educacional Individualizado para todas as redes de ensino, embora apareça em algumas leis estaduais e municipais diferentes tipos de planos, diferindo nas concepções e nomenclaturas, como apresentado nos estudos de Franco (2021), Santos (2020) e Tannús-Valadão e Mendes (2018). São encontradas nomenclaturas como: Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)<sup>24</sup>, Plano de Atendimento Individualizado (PAI), Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI). Para Tannús-Valadão e Mendes (2018) essas propostas de planejamento educacional para os alunos PAEE têm seu olhar direcionado ao trabalho realizado pelo professor de educação especial e não necessariamente centrados no aluno, não tendo orientações ou determinações de como o ensino na sala de aula regular é realizado.

Santos (2020) ainda salienta que, apesar das políticas públicas brasileiras não preverem a obrigatoriedade do PEI, apenas a obrigatoriedade do Plano de AEE, a necessidade do PEI vem sendo explicitada, mesmo que de forma vaga em algumas leis, como por exemplo, no inciso V do artigo 28 da LBI (BRASIL, 2015, p.20), que afirma a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. A autora ressalta a falta de orientações e esclarecimentos de como devem ser planejadas e oferecidas as medidas individualizadas e coletivas.

Sobre as diferenças entre o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes para o AEE, e o PEI, as autoras Santos (2020) e Tannús-Valadão e Mendes (2018) destacam

---

<sup>24</sup> Somente aqui, a sigla PDI faz referência ao Plano de Desenvolvimento Individualizado, usado por algumas redes de ensino. Todas as outras referências a sigla PDI dizem respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional, documento norteador dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

que o AEE é um plano de atuação elaborado pelo professor de educação especial e desenvolvido, normalmente, na Sala de Recursos Multifuncionais, e ocorre no contraturno. Para Santos (2020) a ausência de um planejamento que engloba todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE faz com que o Plano de AEE seja realizado de forma segregada do restante do currículo, diferente do que propõe o PEI. Conforme a autora, o PEI “é pautado na individualização do planejamento, respeitando o currículo formal do estudante PAEE e todas as suas necessidades de aprendizagem complementares e suplementares a esse currículo.” (SANTOS, 2020, p.3).

Em consonância, Franco (2021) ressalta que o PEI não pode ser confundido com discriminação, empobrecimento ou restrição de recursos e aprendizagens voltados ao ensino dos alunos PAEE, mas sim, um instrumento que fortaleça o desenvolvimento dos alunos por meio do processo de individualização.

Santos e Vilaronga (2019), ao fazerem uma análise sobre os documentos dos IFs que já têm o PEI regulamentado, afirmam, primeiro, que estão presentes em poucos IFs, e que suas concepções são voltadas para escolarização dos alunos PAEE, ou seja, têm um olhar para o aluno dentro da escola. E é por meio do NAPNE que se começa a estabelecer diretrizes para a condução das ações pedagógicas voltadas a estes alunos. Para as autoras, o NAPNE é o local de organização do PEI, pois tem a função de abarcar a comunidade escolar em prol da inclusão. Porém, não deve e não é o único responsável pelo processo, visto que este deve ser construído colaborativamente por todos os envolvidos, sendo todos responsáveis pelas ações desenvolvidas.

Em 2017, o IFSP, por meio da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001, de 20 de março, estabeleceu as orientações para identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades específicas (IFSP, 2017) com destaque a elaboração do PEI dentro dos campi. Ela prevê que a identificação dos alunos pode ocorrer no ato da matrícula, a qualquer tempo, com entrega de laudo pelo aluno ou familiar; e no decorrer do curso, sendo informado pelo docente ou profissional pedagógico com o preenchimento do *anexo I*. Este anexo deve ser preenchido com o motivo que levou ao encaminhamento; o desempenho geral do aluno, considerando: a frequência, a participação, o relacionamento com os colegas e o professor, o desempenho acadêmico e participação nos atendimentos; e quais as estratégias e metodologias desenvolvidas com o aluno, podendo, ao final, acrescentar outras informações. O documento ainda ressalta a não obrigatoriedade de apresentação de laudo ou declaração médica para que ocorram os

encaminhamentos em prol do ensino-aprendizagem do aluno, o que visa um modelo social e não médico, como visto por décadas.

Para Santos (2020, p. 29) “um dos principais objetivos da educação é dar suporte teórico e prático para que as pessoas tenham condições de construir a própria vida de forma autônoma e emancipatória”. Por conseguinte, este objetivo abarca os alunos PAEE, que como todos são pessoas, possuem desejos e expectativas, e por isso é necessário a elaboração de um planejamento centrado na pessoa. No pensamento vigotskiano, a ideia de desenvolvimento não consiste em algo pronto e acabado, algo natural, igual para todos, mas sim em um processo dinâmico, social e cultural. Para Vigotski (2011), a compensação social consiste na construção de caminhos indiretos de desenvolvimento quando há impedimento pelos caminhos diretos. Desse modo, a compensação social é o caminho que pode impulsionar processos de desenvolvimento almejados.

O acompanhamento ao aluno, após a identificação, se dá mediante seu aceite, uma vez que o mesmo pode recusar qualquer tipo de apoio, acompanhamento e procedimentos realizados pelo NAPNE e pela CSP, sendo necessário assinar (aluno e responsável, quando for o caso) a Declaração de Recusa de Apoio do NAPNE, presente no anexo IV da Instrução Normativa, podendo ser cancelada tal recusa a qualquer tempo.

Em seguida, de acordo com a regulamentação, é realizada uma conversa inicial com o aluno, sendo que no anexo II da Instrução Normativa existe uma sugestão de roteiro de entrevista, dividida em três seções. A primeira seção é sobre a história escolar do aluno antes de seu ingresso no IFSP: facilidades, dificuldades, experiências relevantes considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais; atendimento e acompanhamento especializado. A segunda seção busca informações acadêmicas atuais: facilidades, dificuldades, frequência, estratégias que facilitam e dificultam sua aprendizagem, se conhece todas as formas de apoio oferecidos pelo IFSP, tais como: atendimento, monitoria, recuperação paralela, apoio pedagógico, hábito de estudo e se trabalha. E por fim, na seção três estão os aspectos clínicos, como uso de medicamentos, acompanhamento com profissionais especializados, diagnóstico clínico, entre outros.

De acordo com Santos (2020), a sala de aula regular, bem como todo o ambiente escolar permite inúmeras possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos PAEE. E todas essas possibilidades só são passíveis de desenvolvimento quando se conhecem e reconhecem as habilidades e necessidades dos alunos, proporcionando a construção, de forma colaborativa, de um planejamento educacional voltado a este aluno.

Durante o acompanhamento também são realizadas reuniões e entrevistas com familiares ou responsáveis; reuniões com docentes e equipe pedagógica, reuniões com outros profissionais envolvidos; se necessário, contato com a escola anterior, contato com instituições especializadas, e outros encaminhamentos que se mostrarem necessários. Estes acompanhamentos devem ser registrados no anexo III da Instrução Normativa, a fim de construir um processo de acompanhamento do aluno. Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), realizar os registros das ações e diferenciações voltadas aos alunos PAEEs auxilia o NAPNE a refletir sobre novas estratégias. Para Tannús-Valadão (2018), todo o processo que pode culminar no PEI precisa ser debatido por todos os envolvidos, em reuniões coletivas com docentes, coordenador, NAPNE, CSP, profissionais especializados, monitores, estagiários, familiares (caso o aluno seja menor de idade) e, principalmente, o aluno. Redig (2018) afirma que a participação do aluno é essencial para que o PEI abranja realmente suas necessidades e contemple as habilidades do aluno.

Todavia, Santos (2020) e Tannús-Valadão e Mendes (2018) enfatizam que os suportes oferecidos em sala de aula regular, como por exemplo: tutoria de pares; profissionais de apoio à inclusão escolar; ajustes de dificuldade, voz e consciência por parte do docente; adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA<sup>25</sup>, entre outros, não são suficientes para participação e aprendizagem dos alunos PAEE. Isso ocorre, normalmente, quando as defasagem de ensino ou as habilidades a serem desenvolvidas ultrapassam o currículo comum, sendo necessário a elaboração do PEI centrado em suas necessidades.

O título II da Instrução Normativa faz referência ao Plano Educacional individualizado (PEI). Embora o anexo V receba o nome de PEI, todos os outros encaminhamentos descritos aqui estão interligados e relacionados para sua elaboração. Para as autoras Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p.15) “o PEI é mais do que o preenchimento do próprio formulário, mas todo processo de pensar nas medidas possíveis para garantir o direito do aluno de ter acesso ao conhecimento”. De acordo com o artigo cinco da Instrução Normativa o PEI “consiste em um documento que contém as informações sintetizadas, obtidas pela CSP e NAPNE, assim como o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido” (IFSP, 2017, p.4). Destaca-se em seu parágrafo único a necessidade de anuência do aluno ou responsável e o envolvimento de

---

<sup>25</sup> Segundo Zerbato e Mendes (2018, p.150) “o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não”. Para as autoras, o DUA tem como propósito o auxílio de docentes na transformação de suas práticas pedagógicas visando o desenvolvimento de materiais e métodos que atendam da melhor maneira possível o desenvolvimento de todos os alunos. Portanto, não é uma questão de estilo pedagógico apenas, mas de uma necessidade de atualizar e adequar as práticas educativas em razão das transformações do contexto escolar atual.

diversos profissionais em sua elaboração. O processo de elaboração do PEI precisa ser mais que apenas uma burocracia a ser cumprida e um documento que, ao final, vai para a gaveta. Os docentes e todos envolvidos no processo de construção do PEI precisam ter consciência do seu propósito. De acordo com Redig (2018), este documento é fundamental para garantir um ensino-aprendizagem significativo para os alunos PAEE, ele precisa contemplar metas acadêmicas e sociais.

O documento final que culminará no PEI é dividido em três partes, e encontra-se no anexo V da Instrução Normativa. Porém, apesar de apresentar sugestão de preenchimento, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) alertam para o fato de não haver nenhuma menção à base teórica ou de referências usadas para construção destes anexos. Portanto, embora o nome PEI conste apenas no anexo V, todo o processo desde a identificação, primeiro contato, reuniões com o aluno, familiares, docentes, entre outros, fazem parte da sua construção.

A primeira parte apresenta as Informações Gerais, tais como: trajetória acadêmica, pessoal, perfil do aluno; habilidades e dificuldades apresentadas considerando seus conhecimentos, capacidades cognitivas, psicomotora, intercomunicacional, interpessoais, entre outras; processos metodológicos e avaliativos exitosos; e se necessário, elementos de apoio oferecidos pela família, profissionais clínicos ou outros acompanhamentos.

Para Santos (2020), a Educação Especial-Inclusiva parte da compreensão de que o aluno PAEE é uma pessoa integrante da sociedade, e como todos nós influencia e sofre influência do meio em que vive, estando suas características biológicas em segundo plano. Santos (2020) complementa a urgência de romper com a concepção médica terapêutica da deficiência que potencializa sua exclusão, pois esta visão deixa nas mãos dos alunos PAEE a responsabilidade pelo seu aprendizado, sendo suas limitações causadas pela deficiência e não pelas barreiras e limites impostos pela sociedade. Vigotski (2011) afirma em seus estudos que a deficiência desempenha papéis contraditórios no desenvolvimento das pessoas. Se por um lado, ela acarreta obstáculos e dificuldades, por outro lado, são esses obstáculos e dificuldades que quebram o equilíbrio normal, promovendo estímulos na construção de meios alternativos de adaptação (caminho indireto) para substituir ou sobrepor dada situação, garantindo assim seu desenvolvimento.

A segunda parte do anexo V é composta pelos Encaminhamentos Sugeridos/Adaptações, com o propósito de identificar as ações e necessidades a serem desenvolvidas para inclusão do aluno acompanhado pelo NAPNE. Essas ações devem ser realizadas em conjunto pelo: CSP, NAPNE, coordenador do curso, docentes, outros profissionais (quando for o caso),

familiares (quando for o caso) e o aluno. De acordo com Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), os seis tópicos apresentados nesta parte estão relacionados às medidas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e envolvem adequações: organizativas, aos objetivos, aos conteúdos, metodológicas, avaliativas e de temporalidade, bem como, atividades extras a serem desenvolvidas (atendimento individualizado, apoio pedagógico, monitoria, recuperação, entre outras) e ações que promovem a relação do aluno com a turma. Porém, as autoras sinalizam que não são previstas atividades e ações com profissionais especializados, profissionais de apoio, guia intérprete ou mesmo atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Já na terceira parte do anexo V, intitulado Programa Pedagógico, são definidos pelos docentes, com apoio do CSP e do NAPNE, as adequações e adaptações a serem desenvolvidas dentro de cada componente curricular, tais como: objetivos, saberes a serem construídos, metodologias e avaliações diferenciadas. Para Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) essa terceira etapa sugere o preenchimento individual de cada docente, enfatizando que os docentes, na maioria das vezes, não possuem formação na área de Educação Especial-Inclusiva, e os campi não possuem um professor de educação especial ou profissional especializado para que possam, colaborativamente, planejar e refletir sobre as necessidades de cada aluno. Diante desta realidade, o NAPNE e o CSP são a base para auxiliar o preenchimento. Apesar da sua importância e seu destaque, para as autoras (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020), a falta de formação especializada não garante o “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” previsto na LBI (BRASIL, 2015, p. 19).

O documento também destaca a importância do PEI ser avaliado continuamente, a fim de verificar se os resultados dos encaminhamentos e adequações propostas estão alcançando seus objetivos, podendo ser reformulado sempre que necessário. Conforme Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), a avaliação é concentrada em experiências anteriores e na acessibilidade, mas não apresenta questões voltadas ao conteúdo. As autoras ressaltam ainda a falta de roteiros que orientem o acompanhamento e a avaliação dos PEIs.

Em consonância com o que foi apresentado, a construção e elaboração do PEI é fundamental para que o aluno PAEE possa ter a oportunidade de se desenvolver de forma completa, mas ele não pode ser visto apenas como um ato burocrático, um papel a mais a ser preenchido pelos docentes. Ele precisa ser compreendido como uma ferramenta que auxiliará o trabalho docente e contribuirá para o desenvolvimento do aluno PAEE tanto em sala de aula como nos ambientes escolares. Sua construção precisa ser feita de forma colaborativa com a

CSP, NAPNE, coordenador do curso, família, aluno e subsidiada por profissionais especializados na área. Não adianta querer que o docente preencha esse documento e entenda sua importância se este não está amparado por um professor de educação especial<sup>26</sup> ou um profissional especializado, pois por mais que as equipes da CSP e NAPNE estejam engajados e auxiliam nesta construção, a maioria de seus membros não têm formação na área. Lutar por políticas públicas que garantam, de fato, recursos humanos e financeiros se torna mais que urgente para que o PEI realmente possa fornecer e alcançar seu potencial diante dos alunos PAEE.

Segundo Redig (2018) é preciso entender que o objetivo final da escola vai além da certificação, mas engloba um percurso formativo que deve promover a todos os alunos, principalmente os alunos com deficiência, possibilidades de diferentes caminhos de formação voltados à inserção no mundo do trabalho e na vida adulta. Para a autora, esse percurso formativo precisa, sempre que necessário, ter seu planejamento personalizado por meio do PEI, de modo a oferecer recursos, serviços e adequações, visando proporcionar o desenvolvimento como um todo do aluno PAEE.

## 2.4 CAPACITISMO

Capacitismo é usado para se referir à discriminação e ao preconceito social contra a pessoa com deficiência, termo muito debatido atualmente. Conforme Magalhães (2022), o capacitismo diz respeito às condutas sociais, estruturadas em nossa sociedade pela concepção biologizante do chamado modelo médico, que segrega, oprime, desvaloriza e inferioriza diante das diferenças e deficiências.

No Brasil, o termo capacitismo foi sugerido pela antropóloga Anahi Guedes de Mello<sup>27</sup>, na publicação de seu artigo “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC” (2016) quando aborda o capacitismo institucional diante do Comitê de Ética em Pesquisa ao realizar sua pesquisa de dissertação “Gênero Deficiência, Cuidado e Capacitismo: Uma Análise

---

<sup>26</sup> Como já mencionado na seção 2.3.1 O NAPNE no contexto do IFSP, apesar do regulamento do NAPNE (IFSP,2022) prever professor de educação especial, não existe código de vaga destinado a estes profissionais, e as poucas contratações existentes dentro da instituição são realizadas em caráter temporário.

<sup>27</sup> Anahi Guedes de Mello é antropóloga brasileira, seus estudos estão ligados a (auto)etnografias, com temáticas na interface entre antropologia feminista, antropologia da percepção e dos sentidos, estudos críticos da deficiência e os estudos *queer* e *crip*.

Antropológica de experiências, Narrativas e Observações sobre Violências contra Mulheres com Deficiência” (2014), onde também já empregava o termo. Para a autora, não ter um léxico ativo na língua portuguesa que represente o preconceito contra a pessoa com deficiência já demonstra e reforça a invisibilidade social e política sofrida por este grupo. Como posto por Mello (2016, 2020), do mesmo modo que hoje, após tantas lutas e discussões, o racismo substituiu a expressão “discriminação por motivo de cor da pele”, o sexismo substituiu a “discriminação contra as mulheres” e a homofobia a substituiu “discriminação por orientação sexual”, era essencial uma expressão que substituísse a “discriminação por motivo de deficiência”.

Da mesma forma, considera-se que é preciso dar nomes às discriminações sofridas, para que se possa dar visibilidade e tentar quebrar as barreiras impostas pela estrutura social da corponormatividade<sup>28</sup>. Mello (2016) propõe o termo capacitismo como tradução do termo inglês *ableism*. Para a autora,

[...] *able* de *ableism* seja a palavra mais apropriada por ter a capacidade de neutralizar a palavra “capaz”, no sentido de positividade da deficiência, do mesmo modo que racismo vem de raça e sexismo, de sexo. Desse modo, o capacitismo “é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência” (DIAS, 2013, p.5) (MELLO, 2016, p.3267)

Logo, foi essencial a utilização do termo capacitismo para dar visibilidade às discriminações e violências sofridas pelas pessoas com deficiência e para reforçar as lutas dos movimentos anticapacitistas hoje.

Para Mello (2020) existem duas interpretações de capacitismo. A primeira é vista como discriminação contra a pessoa com deficiência e a segunda entende o capacitismo como estrutural. De acordo com a autora, a primeira interpretação parte do capacitismo como

[...] forma de discriminação contra um grupo social específico o das pessoas com deficiência. Está atrelado ao dispositivo da “capacidade compulsória” que hierarquiza e induz pessoas com deficiência a almejarem padrões de aparência e de funcionalidade implicados no ideário de um corpo “saudável”, “belo”, “produtivo”, “funcional”, “independente” e “capaz” (MELLO, 2020, p.101).

Já na segunda interpretação, entende-se que capacitismo é “concebê-lo como uma estrutura, ou seja, uma normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma funcionalidade total do indivíduo” (MELLO, 2020, p.101).

---

<sup>28</sup> De acordo com Mello (2016), corponormatividade é a tradução de *able-bodiedness*, que se refere a um corpo apto, fisicamente capaz, hábeis ou sem deficiência.

Ao buscar no dicionário o significado da palavra discriminar encontra-se: “Tratar de forma injusta ou desigual uma pessoa ou um grupo de pessoas, por motivos relacionados com suas características pessoais específicas (cor de pele, nível social, religião, sexualidade etc.)”(dicio.com.br). Já a palavra estrutural tem, entre seus significados: “Relacionado com o que fundamenta alguma coisa, com a base de algo, e não somente com suas características superficiais: análise estrutural do problema” (dicio.com.br). Portanto, é preciso compreender que o capacitismo não é apenas discriminar as diferenças, ou ter pré-conceito em relação ao que é diferente. Se fosse apenas isso, bastava conhecer a pessoa "diferente" e o estranhamento poderia ser dissolvido. Mas a questão estrutural engloba uma dimensão maior e mais profunda.

Quando o foco está na questão estrutural, remete-se sobretudo à constituição da pessoa, da educação, da política, economia, trabalho. Estrutura é todo este conjunto que vem sendo historicamente criado pela humanidade, as bases da existência humana. A estrutura se faz nas relações sociais. De acordo com Magalhães (2022), é preciso mudar a concepção de deficiência, mas ao mesmo tempo mudar a concepção de mundo das pessoas. Uma das saídas seria criar mediações possíveis para que no futuro a forma social não seja mais essa fundada na concepção de mundo capitalista. E a sociedade moderna é o que é hoje, porque foi moldada nas mãos da forma social capitalista, em uma sociedade que preza a competitividade, a meritocracia, a acumulação de riquezas nas mãos de poucos, no qual a pessoa com deficiência ocupa lugares residuais, precarizados e inferiorizados.

Como Mello afirma:

Aliás, a deficiência e o capacitismo como categorias de análise ampliam o potencial analítico e político de superar hierarquias de opressão sustentadas pela lógica capitalista neoliberal que incide na corponormatividade, na qual a branquitude e a hetero-cis-normatividade estão implicadas. (2020, p.101)

Logo, não se pode falar de capacitismo sem considerar a forma social capitalista da sociedade. Enquanto a sociedade permanecer assim, sempre existirá a naturalização do capacitismo. Segundo Mello (2016), o capacitismo hierarquiza as pessoas de acordo com o ideal de corpo, beleza e capacidade funcional hegemônicas da sociedade. Böck *et.al.* (2020) e Mello (2020) ressaltam que essa cultura da normalização resulta em atitudes discriminatórias que inferiorizam as pessoas com deficiência diante de bipolarismos, tais como: superior/inferior, capaz/incapaz, deficiência/eficiência, presença/ausência, capacidade/deficiência, e não enxergam sua interdependência. Para Mello (2020), essas oposições são resultados de concepções assistencialistas, reducionistas, capacitistas e retroalimentam discursos e práticas sociais que veem a deficiência como oposto de capacidade.

Logo, é preciso tensionar e reelaborar o significado de capacidade, pois numa sociedade capitalista a capacidade sempre será aliada ao produtivismo e tenderá para estes bipolarismos.

Segundo Magalhães (2022), a participação da pessoa com deficiência na sociedade encontra barreiras sociais estruturadas, que acarretam em falsas concepções de inferioridade e incapacidade das pessoas com deficiência. Essas concepções levam a naturalização deste cenário, conduzindo assim ao capacitismo. Para a autora é primordial a crítica e autocrítica acerca do capacitismo estruturado na sociedade, para que barreiras reais e ideológicas comecem a ser desconstruídas, para que possa compreender a pessoa além das limitações biológicas, reconhecendo suas particularidades e singularidades, rompendo com os pré-conceitos capacitistas.

Conforme Lima, Ferreira e Lopes (2020), a naturalização do capacitismo reafirma a corponormatividade e uma visão de padrão e inviabilidade da pessoa, desconsiderando a diversidade humana. Para as autoras, esta sedução e ideais de uniformidade acarretam, como consequência, a resistência de crenças capacitistas e a desvalorização de discriminação do que fogem ao padrão do normativo. Complementando, Böck *et.al.* (2020) afirmam que o capacitismo ancora-se na lógica normocêntrica e é estruturante da sociedade capitalista, abrangendo todas as formas de diversidade que fogem aos padrões estabelecidos pela sociedade, ou seja, gera uma naturalização de crenças falsas e negativas que oprimem as pessoas com deficiências dentro da sociedade. Em consonância, Lima, Ferreira e Lopes (2020) salientam que o capacitismo pode ser caracterizado por suposições e ações que promovem relações e tratamentos desiguais às pessoas com deficiência.

Por certo, o capacitismo é estrutural e vai se sedimentando com processos naturalizantes dessa situação. Parece algo imutável e certo. Mas para que essa estrutura seja tão inabalável, é preciso de muita ideologia<sup>29</sup> para que não se olhe para os processos de produção e reprodução do capacitismo dentro da sociedade. Diante desta naturalização, a sociedade acaba por ter uma concepção do capacitismo apenas como discriminação, este olhar demonstra um entendimento limitado da deficiência voltada ao biologizante e assistencialista. Segundo Lima, Ferreira e Lopes “é fundamental entender que a luta anticapacitista é um fazer de todos, pois quando não

---

<sup>29</sup> Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2005, p. 141) “O termo “ideologia” é amplamente utilizado, sobretudo por influência do pensamento de Marx, na filosofia e nas ciências humanas e sociais em geral, significando o processo de racionalização — um autêntico mecanismo de defesa — dos interesses de uma classe ou grupo dominante. Tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação”. Nas palavras de Marx e Engels, “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes [...]” (MARX; ENGELS, p. 72, 1845/1979).

rompemos com a estrutura do capacitismo e com os discursos eugenistas que sobrevivem aos novos arranjos legais, não avançamos para um fazer verdadeiramente para todos” (2020, p.183). A vista disto é primordial compreender o capacitismo como estrutural e, por consequência, os privilégios das pessoas sem deficiência, que embora não tenham feito nada para que fossem privilegiadas, usufruem desta condição. É por isso que se faz necessário sair dessa zona de conforto e ser anticapacistas, criar estratégias anticapacitistas, pois essa luta é de todos.

Conforme Magalhães

[...] para tecermos reflexões sobre a luta anticapacitista é preciso que haja uma compreensão para além dessa definição, é necessário um esforço analítico para compreendermos a gênese/movimento da constituição histórica e social do termo. Falar sobre capacitismo requer uma análise sobre a construção social, cultural e histórica da categoria deficiência; passa pelo desvelamento de mecanismos históricos de exclusão e dos processos de produção de invisibilização, inferiorização e estigmatização de pessoas com deficiência. Passa por processos de ideologização que vêm estruturando e sedimentando pré-conceitos, falsas concepções da realidade acerca das deficiências. (MAGALHÃES, 2022, p. 299)

Portanto, entender a concepção de deficiência trazida pela sociedade, pelos docentes e por toda comunidade escolar se torna essencial na luta anticapacitista, visto que o capacitismo é estruturado na sociedade, o que significa que é preciso lidar com ele dentro do IFSP e dentro do campus em questão também. De acordo com Lima, Ferreira e Lopes (2020), a luta anticapacitista inicia, dentro das instituições de ensino, pelo reconhecimento das habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, passando pela apropriação das diversas culturas que possibilitam a aceitação da diversidade, possibilitando que cada um possa ser o que é, quebrando os paradigmas tanto da escola como da educação especial. Propor-se-á transformações no currículo de ordem comunicacional, metodológica e principalmente atitudinal.

Para as autoras, o anticapacitismo no ambiente escolar provoca a participação de toda comunidade escolar envolvida, assim como a sociedade, a se dedicar a ações e atitudes acolhedoras e de justiça social. Logo, considerando a intenção do regulamento do -NAPNE do IFSP de conscientização e quebra de barreiras atitudinais, sociais e pedagógicas, trabalhar a questão do (anti) capacitismo torna-se fundamental para alcançar tal objetivo. É preciso criar estratégias anticapacitistas e ações para impulsionar o debate, sendo a formação docente continuada e crítica um possível caminho a ser trilhado.

#### 2.4.1 MODELO MÉDICO X MODELO SOCIAL

Para compreender o capacitismo é preciso entender a historicidade e significações vividas na sociedade, que envolvem esse conceito e outros relacionados a ele. Importante conhecer o modelo médico também, que por décadas foi o único implementado e ainda paira sobre a sociedade atual, além de entender o conceito de deficiência apresentado pelo modelo social, que nos provoca a pensar em estratégias de superação do modelo médico.

No modelo médico a deficiência encontra-se no corpo da pessoa, sendo de responsabilidade da pessoa com deficiência sua adaptação para participar da sociedade. De acordo com Mello (2020, p.99), “[...] um “problema” individual, objetivando-se a cura ou a medicalização do corpo”. Para Martins e Monteiro (2020), o modelo médico é classista, hegemônico, padronizado e higienista, o que ainda é visto na sociedade como um todo, e consequentemente, dentro da escola. Por décadas vêm focando em uma escolarização de ideais hegemônicos e conhecimentos sistemáticos, deixando de lado fatores como: classe, raça, gênero, deficiência, religião, etnia e orientação sexual.

Na visão de Magalhães (2022), a sociedade ainda vê a pessoa com deficiência sob uma ótica do modelo médico, um corpo que precisa ser consertado, reabilitado. A deficiência é associada como doença, uma tragédia pessoal, algo repugnante, indesejável, falha da própria pessoa ou de sua família. Para a autora, a perspectiva do modelo médico faz com que se tenha errôneas concepções da realidade, que são encaradas como naturais pela sociedade, tendo consequências excludentes diante dos processos de invisibilização que gera a falta de questionamentos. Concepções falsas alimentadas a partir da normalização dos corpos geradas pela corponormatividade, em outras palavras, corpos com deficiências que não estão nos padrões valorizados pela sociedade são considerados inferiores e incapazes.

Conforme Angelucci (2014), este modelo é baseado na medicalização em vista a normalidade de um corpo, que necessita de ajustes e é passível de controle com a intenção de transformar todos em corpos normais, conhecidos e previsíveis, deixando de lado quaisquer questões sociais, tanto estética como funcional, naturalizando assim as concepções de um corpo ideal. Diferentemente do modelo social, o modelo médico tem um olhar restrito à deficiência e ao biológico, excluindo a raiz cultural que caracteriza uma pessoa, tornando sua deficiência de ordem individual. Outro fenômeno presente no modelo médico, apresentado pela autora, é o da *patologização*. Portanto, uma diferença ou característica da pessoa com deficiência, que é

própria da sua singularidade, do seu estilo, é vista e classificada como patológica e não como própria do ser humano.

O conceito de deficiência voltado ao modelo médico, que ainda está enraizado e estruturado na sociedade, é compreendido muitas vezes como natural, fechando os olhos diante da discriminação e preconceito contidos. Lima, Ferreira e Lopes (2020) afirmam que o capacitismo está tão estruturado na sociedade, que pode ser encarado como uma das maiores barreiras a ser vencida. Para as autoras, o capacitismo determina modos de vida das pessoas com e sem deficiência. Conforme Angelucci (2014, p. 121), “com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como deficiente”. Cria-se assim, um grupo homogêneo de pessoas que baseia-se na falta de algo e na busca pela normalidade, deixando de lado toda a trajetória da pessoa, suas experiências, sua cultura.

Martins e Monteiro (2020) afirmam que o modelo médico, ou seja, a lesão como elemento central, além de ser capacitista, deixa em segundo plano a questão pedagógica no meio educacional. Para Angelucci (2014), a submissão da educação ao modelo médico está presente no dia-a-dia das escolas e nas atitudes e discursos presentes no processo de ensino-aprendizagem, que conseqüentemente determina a trajetória escolar e até mesmo as relações pessoais e culturais da pessoa com deficiência. A autora ressalta que o número de docentes que se sentem incapazes de lecionar a alunos PAEE e que buscam formações voltadas às condições patológicas, como conhecer as causas, características e comorbidades de uma dada deficiência fosse o essencial para a aprendizagem deste aluno. Como afirma Angelucci (2014), são educadores que deixam de lado suas experiências e formação pedagógica, em busca de formação voltada ao campo da saúde, legitimando o modelo médico em detrimento dos saberes educacionais, sendo esse processo, por fim, uma consequência do projeto político pouco inclusivo proposto nas escolas.

Já o modelo social da deficiência teve início, segundo Alves e Moraes (2019), por meio de movimentos sociais na África do Sul, se estendendo para outros países de língua inglesa na Europa a partir da segunda metade do século XX. Suas reivindicações incluíam a participação das pessoas com deficiências nas questões políticas voltadas a elas. Um marco importante, pois a pessoa com deficiência deixa de ser vista sob um olhar assistencialista, de caridade e individualização e passa a fazer parte das políticas públicas, do coletivo. A deficiência passa a ser reconhecida como uma questão social.

No Brasil, a partir da Convenção da ONU de 2006 a deficiência passa a ter um novo olhar voltado ao modelo social, sendo vista como uma consequência do meio social, resultado das relações, da convivência entre as pessoas.

De acordo com Mello (2020, p.99) neste modelo, “[...] a deficiência não se encerra no corpo, ela é o produto da relação entre um corpo com impedimentos físicos, visuais, auditivos, intelectuais ou psicossociais e um ambiente incapaz de prover acessibilidade”. Portanto, a deficiência deixa de ser responsabilidade da pessoa que precisa se adaptar à sociedade e passa a ser uma questão de justiça social de responsabilidade de órgãos públicos e da sociedade como um todo.

Segundo Martins e Monteiro (2020), o modelo social abarca os princípios dos direitos humanos ao reconhecer que as limitações sofridas pelas pessoas com deficiência são de ordem social e ao compreender a deficiência como condição humana, e como tal, tendo suas particularidades e subjetividades. Em consonância, Magalhães (2022) salienta que ser uma pessoa com deficiência vai além de uma diferença biológica, engloba uma série de determinações e barreiras sociais que impedem ou possibilitam a participação da pessoa com deficiência na sociedade. A autora afirma ainda, com base na supracitada Convenção Internacional da ONU, que o conceito de deficiência precisa ser entendido como um conceito em evolução, que vem sendo construído a partir de movimentos e lutas em prol de uma sociedade mais justa frente às diferentes desigualdades.

Conforme Alves e Moraes (2019), a sociedade em que vivemos é excludente e oprime a diversidade dos corpos. O modelo social se mostra como um modelo de resistência e luta contra o modelo médico, até então sendo o único a ser considerado. Para Mello (2020) o conceito de deficiência, que no modelo médico era visto como sinônimo de incapacidade e limitação, acarretando noções como falta, perda e déficit, no modelo social o entendimento passa por utilizar e compreender os termos deficiência e pessoa com deficiência sem nenhuma ressalva, e sim com orgulho, reconhecendo a deficiência como uma característica e não mais como um problema a ser corrigido.

Ao olhar para a educação, Martins e Monteiro (2020) apontam para um modelo social que considera os direitos humanos e a diversidade, no qual os limites da deficiência são vistos como produto da organização e das relações vividas na sociedade. Em conformidade, Lima, Ferreira e Lopes (2020) ressaltam a necessidade das ações e práticas de sala de aula estarem articuladas a um plano político pedagógico acessível que reconheça todos alunos em sua singularidade e façam parte de um coletivo. Angelucci (2014) destaca a importância de

considerar as especificidades educacionais de cada aluno e a necessidade de diferentes serviços, estratégias e formações docentes para promover uma educação igualitária ao invés de “mumificar a partir da reinvenção cotidiana do fracasso escolar, suportado pela indústria de criação e emissão de diagnósticos no campo da aprendizagem e do comportamento” (ANGELUCCI, 2014, p.125). Logo, é preciso se reinventar, estar disposto a construir e experimentar novas formas de ensinar e acima de tudo cultivar uma escola que não faz juízo de valores e classifica seus alunos, como comumente ainda se faz.

Como apontado por Böck *et. al.* (2020) a naturalização do capacitismo é vista dentro das instituições de ensino, no dia a dia da escola, em situações como: docente que se nega ou tem resistência a mudanças de metodologia que melhor atendam aos alunos PAEEs; alunos que não querem realizar trabalhos em grupos com colegas PAEEs; piadas envolvendo a deficiência e diferenças e também o uso de expressões, tais como: exemplo de superação, “apesar da deficiência”, “não tenho formação”, “que belezinha”, “pessoas saudáveis e pessoas com deficiência”, “os normais e os deficientes”, “os estudantes da inclusão”, entre outras. Também em situações como preenchimento de formulário para autodeclarar pessoa com deficiência, como por exemplo, em eventos acadêmicos, mas que não possuem campo para quais adequações ou materiais são necessários. Ao considerar que apenas dizer qual a deficiência é suficiente para fazer as adequações, sem levar em consideração as necessidades e particularidades de cada pessoa, se mostra capacitista. Para a autora, essas situações demonstram o capacitismo ao julgar que é possível, a partir do conhecimento da deficiência, proporcionar a acessibilidade adequada ao invés de considerar como a pessoa quer receber ou acessar os espaços e informações. Böck *et. al.* (2020, p. 220) exemplifica: “uma pessoa cega por exemplo, pode desejar material digital acessível ou em Braille, uma pessoa com deficiência física pode necessitar de apoio humano para conduzir a sua cadeira de rodas”, particularidades que não são possíveis de saber apenas tomando conhecimento da deficiência.

A quebra de conceitos capacitistas dentro do ambiente escolar é fundamental. É mais que urgente o rompimento de paradigmas hegemônicos que não consideram as diferenças e diversidades, prevalecendo a transmissão de conhecimento, deixando de lado sua história, suas relações, seus vínculos familiares, questões sociais e a dignidade humana. Assim, Angelucci levanta questões que apontam problemas diante desta naturalização do capacitismo dentro dos espaços escolares, e aqui ficam para autorreflexão:

[...] como estimular processos de aprendizagem se o que conforma o nosso olhar para essa população é o que lhes falta para ser normal e saudável? Como pedir de um(a) educador(a) a criação de processos de desenvolvimento, se o(a) ensinamos, desde muito cedo em sua formação básica, a considerar esses sujeitos como portadores de incapacidades? Mais uma vez explicitamos: como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? (ANGELUCCI, 2014, p. 124)

#### 2.4.1.1 As gerações do Modelo Social

Na década de 1980, tem início a 1ª geração de estudiosos voltados ao modelo social da deficiência. De acordo com Mello e Nuernberg (2012) e Alves e Moraes (2019) e Mello (2020), os estudiosos desta 1ª geração eram formados, em sua grande maioria, por homens com lesão medular, que compunham a elite das pessoas com deficiência, deixando de lado questões como classe e gênero. Esta 1ª geração também tinha um olhar sob perspectiva marxista. Para Mello (2020, p.101) “na perspectiva marxista, a pessoa com deficiência é um corpo fora da ordem capitalista, porquanto um corpo de “menor valor” e “incapaz” para o trabalho, e por isso um obstáculo para a produção”. Logo, a funcionalidade corporal é o ponto central do movimento, que busca um corpo capaz de produzir e ser inserido no mercado de trabalho. Consoante, Alves e Moraes (2019) ressaltam que enquanto o foco da luta a favor da pessoa com deficiência for a busca de corpos capazes, independentes e funcionais para o mercado de trabalho, sempre haverá exclusão.

Segundo Mello (2020), a 1ª geração levantou como ponto principal de opressão sofrida pela pessoa com deficiência a discriminação socioeconômica como consequência das desvantagens apresentadas pelo capitalismo. Para a autora, as pessoas com deficiência ficaram excluídas da sociedade devido a um sistema que visa competição e máximo lucro. Para Mello (2020, p.100), “estar desprovido da capacidade de trabalhar por causa de um corpo deficiente é estar desprovido da capacidade de ser um membro “útil”, “ativo” e “pleno” de direitos e deveres da sociedade”. Embora, a 1ª geração tenha uma visão sobre um “corpo capaz” e não considerasse a necessidade da intersecção de deficiência com classe, gênero e raça, etc... como posto por Böck *et. al.* (2020), as lutas e conquistas de direitos alcançados pela 1ª geração do modelo social foram um marco histórico e de grande valia para as pessoas com deficiência.

A partir das décadas de 1990 e 2000 o modelo social da deficiência começa a ter uma nova visão, um olhar feminista, deixando de lado o discurso dominante de gênero, dando início a 2ª geração de estudiosas do modelo social da deficiência. De acordo com Böck *et. al.* (2020)

as teóricas Rosemarie Garland-Thomson<sup>30</sup>, Eva Kittay<sup>31</sup> e Débora Diniz<sup>32</sup> são as pioneiras dos estudos ligados à 2ª geração do modelo social da deficiência. Para as autoras, o modelo social da 1ª geração não contemplava a diversidade de corpos, e ressaltam que as diferentes formas de opressão não ocorrem da mesma forma e com a mesma intensidade, e que é necessário analisar fenômenos sociais e históricos de cada pessoa.

Conforme Alves e Moraes (2019), Mello e Nuernberg (2012), Mello (2020) e Böck *et. al.* (2020) os três pontos apresentados pelas feministas da 2ª geração diz respeito a: desnaturalização do corpo; dimensão identitária do corpo; e o cuidado como parte da condição humana.

Os Estudos sobre Deficiência, assim como os Estudos Feministas e de Gênero, fazem críticas aos binarismos e reducionismos na reflexão em torno da relação do corpo com os preconceitos sociais e da imposição social de formas hegemônicas e hierárquicas de existência e subjetivação. Para Alves e Moraes (2019), a principal crítica apresentada pelas teóricas feministas diz respeito à independência como meta a ser alcançada pela 1ª geração. As feministas da 2ª geração apontam o cuidado como questão social, e enxergam a interdependência como ponto central, ou seja, as dependências fazem parte da vida social de qualquer pessoa. Enquanto a 1ª geração busca os direitos, a justiça e a independência, a 2ª geração foca para além do individualismo. Ela compreende o coletivo e a interdependência<sup>33</sup> como condição humana. Martins e Monteiro (2020) apontam para o fato de os estudos das duas gerações serem em sua grande parte divergentes, elas possuem pontos convergentes, pois ambos lutam contra a exploração e opressão e pela busca de direitos e cidadania.

---

<sup>30</sup> Rosemarie Garland-Thomson é professora de inglês americana, seus estudos têm como principal foco a deficiência e teoria feministas. Seu livro *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature* publicado em 1997 é pioneiro no conceito de deficiência enquanto questão social e não mais médica

<sup>31</sup> Eva Feder Kittay é uma filósofa americana e suas pesquisas englobam filosofia feminista, ética, teoria social e política, metáfora e a interseccionalidade desses estudos com estudos sobre deficiência

<sup>32</sup> Débora Diniz é antropóloga brasileira, desenvolve projetos de pesquisa sobre bioética, feminismo, direitos humanos e saúde.

<sup>33</sup> A independência/autonomia proposta pela 1ª geração de estudiosos do modelo social da deficiência busca alcançar a total independência e a total autonomia da pessoa com deficiência. De acordo com Magalhães (2021), a luta por autonomia e independência da 1ª geração pode gerar concepções capacitistas afinal de contas, pois ainda deixa nas mãos da pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar à sociedade. O endeusamento das ações individuais e da busca por autonomia e independência das pessoas com deficiência pode gerar um pseudo anticapacitismo, ou seja, a princípio ele pode parecer ser uma ação inclusiva, mas continua sendo capacitista. Diante disso, a 2ª geração de estudiosas propõem a interdependência, ou seja, não excluem a ideia de autonomia para cada pessoa, mas repensam essa ideia à luz do conceito de coletividade e inter-relação. Mello e Nuernberg (2012) ressaltam que a interdependência é um valor humano de todas as pessoas sejam elas com deficiência ou não, e no caso de muitas pessoas com deficiência “a garantia do cuidado é um direito fundamental para a manutenção da vida e a conquista da dignidade humana” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 642).

Mello e Nuernberg (2012) e Fietz e Mello (2018) chamam atenção para as várias interpretações do cuidado. Dessa forma, levantam a questão de que o cuidado não pode ser entendido como algo instrumental que remete ao assistencialismo, a passividade ou a inferioridade da pessoa que o recebe. Fietz e Mello (2018) salientam que a ética do cuidado, baseada em concepções de autonomia e independência são corponormativas, pois este olhar segrega os corpos que não se encontram nos padrões hegemônicos da sociedade capitalista ocidental. Pelo contrário, as autoras Mello e Nuernberg (2012) e Fietz e Mello (2018) afirmam a necessidade de compreender a relação mútua e o papel ativo tanto do cuidador como de quem o recebe. Da mesma forma, ressaltam a importância do tipo de cuidado não ser estabelecido a partir de pré-conceitos, de algo estabilizado, mas sim ser construído no dia-a-dia pelas interações e intervenções que buscam o bem estar da pessoa que necessita do cuidado.

Para Martins e Monteiro “a escola, enquanto espaço democrático, na perspectiva da ética do cuidado deve promover a inclusão e garantir o cuidado em todas as suas dimensões no espaço escolar, quando necessário, em uma relação de interdependência” (2020, p. 196). Esta ética não pode ser vista como assistencialismo ou favorecimento, mas como um recurso para o desenvolvimento do conhecimento e autonomia na tomada de decisões. Segundo as autoras é primordial que a ética do cuidado inclua todo o processo de escolarização, a fim de possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos e a garantia de seus direitos educacionais.

Segundo Lima, Ferreira e Lopes (2020), a pedagogia do cuidado abarca toda diversidade humana, pois os alunos são simultaneamente aprendentes e ensinantes. Um processo que exige grandes transformações, partindo de reflexões, estudos e práticas inclusivas que abordam o planejamento docente, estratégias, recursos, mediações pedagógicas, entre outros, uma vez que o capacitismo ainda prevalece dentro das instituições de ensino.

A luta anticapacitista dentro das escolas precisa ser ampliada para quebrar com as crenças de que o cuidado é algo negativo ou inferior, e reconhecer o valor de todo conhecimento e diferenças. Concomitante Böck *et. al.* (2020, p.211) destaca a necessidade de “ampliar a percepção das pessoas sobre o capacitismo que atravessa os currículos, políticas estudantis, grupos de pesquisa e ações de extensão”, afirma que “é um dos caminhos para possibilitar uma participação interdependente e pautada em uma ética do cuidado”. Para a autora é preciso visibilizar o capacitismo dentro das escolas, que em sua maioria passa despercebido e acabam sendo silenciadas nas práticas e políticas educacionais.

Outro ponto apontado pelas feministas da 2ª geração do modelo social da deficiência, conforme Mello e Nuernberg (2012), diz respeito à relação existente entre deficiência e gênero.

Ou seja, a dupla opressão e vulnerabilidade sofrida pelas mulheres com deficiência, a dupla desvantagem que vivem estas mulheres em relação a participações sociais, educação, trabalho, renda, direitos sexuais e reprodutivos.

De acordo com Mello e Nuernberg (2012), por um longo tempo teve-se de um lado a falta de preocupação das questões feminista com a deficiência, e do outro a pouca atenção dos movimentos de pessoas com deficiência em relação a outras categorias identitárias, o que gravou a falta de estudos que focam em ambos, a dupla opressão e vulnerabilidade. As reflexões desenvolvidas pelas autoras apontam para a importância da transversalidade da deficiência nas políticas de gênero, e vice-versa, levando a incorporação das demandas da deficiência nas reflexões político-teóricas do feminismo.

É fundamental compreender a importância de estudos que relacionam gênero e deficiência, a necessidade de combater a padronização do corpo, que por si só já coloca o corpo com deficiência como inferior aos olhos da sociedade, a necessidade de corrigir o corpo “errado” ao invés de aceitar a diversidade. Aprender a ver a deficiência além de uma questão biomédica, mas que engloba questões sociais e culturais, entendendo que é preciso quebrar barreiras não apenas arquitetônicas, mas sociais, comunicacionais, educacionais e atitudinais. Refletir sobre a mulher com deficiência, considerando tanto o gênero como a deficiência, entendendo a dupla opressão e vulnerabilidade que estas mulheres vêm sofrendo em relação à educação, ao trabalho, a renda, a violência doméstica e, sobretudo, nas questões ligadas à sexualidade e reprodução, e aumenta com a interseccionalidade, quando incluído a questão da raça, etnia, classe entre outros.

Autoras como Mello e Nuernberg (2012), Mello (2016; 2020) e Magalhães (2021, 2022) afirmam que a deficiência é uma questão de classe e suas raízes encontram-se nas instituições políticas e econômicas da sociedade capitalista responsável pelo patriarcado, heterossexistas, racismo e a lesbohomotransfobia. Segundo Mello (2020, p. 102), “o capacitismo é uma estrutura que dificulta o acesso das pessoas com deficiência à cidadania, sendo atravessado pelos muros das desigualdades de classe, gênero, raça e sexualidade”, por isso é primordial e urgente que a luta anticapacitista esteja atrelada as outras lutas oriundas de discriminações como: classe, cor, sexo, sexualidade, idade, etnia, entre outras.

Conforme Magalhães (2022),

seja como fenômeno da realidade, como categoria, como concepção de mundo estruturada na forma social capitalista, a conscientização acerca da existência da interseção estrutural entre o capacitismo-classe-raça-etnia-gênero-sexo-idade é uma tentativa de retirá-lo das entrelinhas da realidade e contribuir com a superação de atitudes naturalizantes e invisibilizadoras do fenômeno, assim como com a superação de denunciamentos inócuos. (MAGALHÃES, 2022, p. 309)

Portanto, para se compreender o capacitismo é fundamental ter uma abordagem interseccional para todas as dimensões que se entrecruzam na constituição dos sujeitos. É preciso que existam novas formas de olhar para a sociedade e para a educação, e essa abordagem tem que ser multidimensional, ou seja, não pode ser construída a partir de uma única dimensão, tem que ser multidimensional no sentido de considerar categorias que estão inter-relacionadas. Por fim, é primordial que a luta anticapacitista seja interseccional e coletiva, a fim de criar mecanismos que visem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

Esta seção contém o percurso metodológico do estudo em questão, que tem como finalidade analisar, em conjunto com uma equipe do NAPNE, as lacunas presentes no funcionamento e apoio aos alunos PAEE matriculados em um campus do IFSP, a fim de garantir além do acesso, a permanência e êxito desses alunos. Além disso, definir, em conjunto com este núcleo, as diretrizes para a criação de um e-book das orientações sobre o fluxo da Educação Especial-Inclusiva voltadas às demandas do campus estudado, que resultará na formulação de um produto educacional.

Para tais fins optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Minayo:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO *et al.*, 2002, p. 21-22).

Considera-se, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa o intuito de ouvir o outro, observar como ele fala, sente, percebe as coisas ao seu redor e qual sentido e significado atribui a elas. A metodologia qualitativa possibilita, então, compreender o ponto de vista do outro de modo mais significativo, pois se trata de um estudo voltado para o entendimento do indivíduo acerca de fatos e situações.

Dentro da abordagem qualitativa optou-se por uma pesquisa colaborativa, por meio da qual os participantes deixam de ser objeto de estudo e passam a colaborar e contribuir, sem hierarquia, mas em parceria no processo de investigação, ou seja, deixam de cooperar para poderem colaborar. Segundo Ibiapina (2016), os estudos na área de educação podem ser considerados colaborativos quando há um entrosamento entre o pesquisador e o docente, que em conjunto refletem criticamente sobre as práticas educativas produzindo assim, conhecimento.

Na pesquisa colaborativa existe um comprometimento do pesquisador com os participantes. É preciso que cada um compreenda seu papel e como suas competências agregam para o alcance da proposta colaborativa. Ela valoriza o papel dos participantes no ambiente escolar, envolvendo uma reflexão crítica que está para além do que a realidade nos traz. Para Albuquerque e Ibiapina, a pesquisa tem como objeto

[...] a produção de transformações e a compreensão das necessidades do contexto em que os participantes atuam, o que implica o conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades a serem satisfeitas, propiciando uma prática crítica e criativa e o empoderamento dos participantes. (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p.77)

Portanto, o olhar é direcionado para a realidade não de forma ingênua, mas desnaturalizando o fenômeno e causando mudanças, reflexões e mexendo nas feridas. É um processo dialógico de crescimento, em que há escuta, participação e mudança na prática. De acordo com Bandeira (2016, p.70) “[...] à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreendermos o que fazemos, como o fazemos e por que fazemos em decorrência das manifestações do trabalho docente”.

Albuquerque e Ibiapina (2016) apontam para a complexidade deste processo, pois são envoltos de conflitos e tensões causadas pela diversidade de concepções e formas de agir. Para as autoras, esses conflitos e contradições são instrumentos que podem levar, se impulsionados de maneira correta, à reflexão crítica e à colaboração, o que ocasionará, conseqüentemente, aprendizagem, desenvolvimento mútuo e a transformação de práticas educativas. Entretanto, Ibiapina (2016) afirma que não há certeza de que essas discussões promovam desenvolvimento e transformações, ou melhor, que o fato destas discussões ocorrerem implica que haverá desenvolvimento e transformações. De acordo com a autora, para que isto ocorra é preciso que as ações formativas e a mediação sejam organizadas a partir das necessidades dos participantes. E que contradições e conflitos sejam compartilhados, além de possibilitar questionamentos críticos e possam ser transformados.

O método utilizado na pesquisa é o Materialismo Histórico-dialético, uma abordagem que se dispõe a compreender a realidade, indo além das aparências e buscando provocar processos de transformação.

Para Magalhães (2021), o Materialismo Histórico-dialético é um método que compreende o movimento da realidade, reconhecendo suas contradições, sua historicidade e seu movimento. Enfim, a pesquisa parte da materialidade, da realidade concreta e não de uma ideia sobre a realidade. Busca ir além da mera descrição, procurando, com a mediação teórica compartilhada na intervenção junto ao grupo pesquisado, proporcionar processos de transformações da sua própria realidade.

A seguir serão apresentadas informações a respeito do método, dos participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para produção de informações e análise.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO NAPNE E PARTICÍPES

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) com aprovação do CEP pelo parecer número: 5.303.444 de 21 de março de 2022 e ao comitê da instituição coparticipante Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (CEP-IFSP) com aprovação pelo parecer número 5.332.739 de 05 de abril de 2022. Ambas têm a finalidade maior de defender os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo de acordo com os padrões éticos estabelecidos e aceitos pela comunidade científica para pesquisas que incluam pessoas.

Após a aprovação do CEP-UNITAU e CEP-IFSP, e com consentimento do diretor do campus do IFSP onde o estudo foi desenvolvido, o próximo passo da pesquisa foi externar o convite aos participantes da pesquisa. Realizou-se o contato inicial por meio de um primeiro e-mail enviado ao e-mail institucional da equipe do NAPNE, no dia 25 de abril de 2022, requerendo um tópico em pauta para apresentação do projeto na reunião do NAPNE agendada, semanalmente, às quintas-feiras no horário das 13h30, conforme calendário escolar. Ou seja, apresentar oficialmente o projeto e o plano de trabalho para todos os membros da equipe. Esta primeira reunião ocorreu no dia 12 de maio de 2022, de forma remota pela plataforma *Microsoft Teams*, com a participação de 13 membros.

Logo após a explanação neste primeiro momento foi enviado para todos os membros do NAPNE uma segunda mensagem pelo e-mail institucional com o convite para a participação na pesquisa. Foi anexado no e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo o número do parecer de aprovação no Comitê de Ética, a declaração de autorização do diretor geral do campus e o projeto de pesquisa.

O critério para participação na pesquisa foi o convite por meio do e-mail institucional com assentimento voluntário dos membros do núcleo. De acordo com Minayo, “[...] a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados e acompanhados por observação participante” (MINAYO, 2017, p. 4). Por esta razão, esperava-se inicialmente alcançar a adesão de no mínimo sete participantes entre: docentes, técnico administrativos de diferentes setores e técnico administrativos da CSP, que respondessem o questionário e participassem das rodas de conversa.

No entanto, após o convite, 12 membros responderam ao TCLE e ao questionário, se voluntariando a participar da pesquisa. No entanto, quando as rodas de conversa ocorreram, no mês de junho de 2022, somente oito pessoas participaram, sendo que o coordenador do NAPNE foi o único que participou das três rodas de conversa. A falta de funcionários devido a problemas de saúde fizeram com que três pessoas da CSP por motivo de acúmulo de trabalho, não pudessem participar e um professor teve seu horário de aula alterado para o horário das rodas de conversa, o que o impossibilitou sua participação.

Considerando, por um lado, que para Minayo (2017) a amostragem na pesquisa qualitativa não necessita ser quantificada ou sistematizada, mas sim sua abrangência no que diz respeito aos atores sociais, da seleção e as condições para a mesma, elementos estes que devem ficar explícitos na metodologia devido sua interferência na qualidade da pesquisa. Ainda sobre isso, “uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade<sup>34</sup> as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo” (MINAYO, 2017, p. 10). Por outro lado, a pesquisa tem como propósito investigar o NAPNE enquanto grupo, que pode abarcar diferentes membros: docentes, integrantes da CSP e representante de outros setores, não se viu impedimentos em sua realização por parte das pesquisadoras ao analisar e refletir sobre os dados coletados.

Portanto, não participaram dessa pesquisa os profissionais que não responderam ao convite encaminhado. Também optou-se por não utilizar os dados coletados dos quatro membros que responderam ao questionário, mas não participaram de nenhuma roda de conversa.

Seguindo com Minayo (2012), o verbo principal da análise de conteúdo é o verbo compreender, e para isso é fundamental considerar as singularidades de cada pessoa. Ao mesmo tempo, suas experiências e vivências ocorrem no mundo coletivo e são contextualizadas pela cultura ao seu redor. Tendo em vista que a pesquisa qualitativa considera a historicidade do grupo e das pessoas que fazem parte deste grupo, optou-se por realizar a seguir uma breve descrição do núcleo e dos partícipes desta pesquisa.

---

<sup>34</sup>Minayo (2017, p.2) afirma a importância dos ensinamentos da Matemática Transcendental de Kant (1980) “quando diz que todo fenômeno possui *magnitude*, ou seja, aspectos que se repetem e podem ser contados (quantidade); e *intensidade*, aspectos que o tornam específico (qualidade).”

### 3.1.1 Conhecendo o NAPNE

Durante o semestre em questão a equipe do NAPNE deste IFSP estudado, regulamentada pela portaria de março de 2022, era composta por uma equipe multidisciplinar formada por 23 membros, sendo eles: o coordenador do NAPNE e um intérprete de Libras ligados ao NAPNE; o diretor adjunto educacional; duas pedagogas, uma assistente social, um psicólogo e duas técnicas em assuntos educacionais que atuam na CSP; uma representante da extensão; um representante do setor de assistência ao aluno; um representante do setor de registro acadêmico; um representante do setor administrativo; um representante do setor de tecnologia da informação; uma bibliotecária; e por fim, oito docentes que lecionam nas áreas de matemática, pedagogia, turismo, Libras, informática e edificações.

Apesar do regulamento do NAPNE prever para sua comissão básica, um aluno PAEE, um membro da família, de preferência de um aluno PAEE, um membro da comunidade externa e um representante estudantil, os mesmos ainda não compõem o grupo. De acordo com o coordenador, seu mandato começou neste semestre e o prazo para expedir a portaria foi pequeno para que pudessem buscar todos os membros. O coordenador espera que com as reuniões de acompanhamento com alunos e familiares possa conseguir o apoio deles para o próximo semestre, e assim completar os membros que faltam na equipe. Sobre o membro externo, o coordenador já fez o convite, que foi bem recebido, mas aguarda o aceite para o próximo semestre. Como o campus ainda não formou sua representação estudantil, os estudantes fazem parte da comissão também neste momento.

Mesmo composta por 23 membros, as reuniões semanais do NAPNE, que estavam ocorrendo remotamente, contavam em média com a participação de 12 membros. O coordenador explica que muitos entraram por conta da Nova Resolução do NAPNE (IFSP, 2021) que ampliou a comissão básica, mas não sensibilizaram com a importância de sua participação. Argumenta também que alguns setores justificaram a falta de funcionários e excesso de trabalho, o que compromete a participação, embora estejam dispostos para ajudar no que diz respeito aos seus setores. Já entre os docentes cita a falta de participação e interesse, mesmo comparecendo às reuniões. Por outro lado, destaca o envolvimento dos que estão realmente comprometidos.

Desde o início do ano letivo de 2021 o NAPNE conta com uma sala própria, mas não tem um espaço adequado e não é acessível, por exemplo, a um cadeirante, pois possui portas

estreitas e um pequeno degrau em sua entrada. Este entrave está sendo estudado por meio de um projeto juntamente com a docente de edificações.

No semestre em questão o NAPNE estava acompanhando 15 alunos que se encontram na faixa etária entre 15 a 36 anos, matriculados nos cursos de: Tecnologia de Análise e Desenvolvimento, Tecnologia em Gestão de Turismo, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Técnico Subsequente/Concomitante em Edificações, Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Destes são: dois alunos surdos, dois alunos com epilepsia, dois alunos com esquizofrenia, dois alunos com mobilidade reduzida, um aluno com transtorno do espectro autista, um aluno com síndrome de Down, um aluno com múltiplas deficiências (cegueira e baixa mobilidade) e quatro alunos em acompanhamento para a identificação da necessidade educacional.

Sobre recursos financeiros, o NAPNE não possui verba própria, mas trabalha em parceria com o setor administrativo, como por exemplo, no caso da contratação de duas estagiárias. O coordenador ressalta também que está fazendo um levantamento dos recursos materiais necessários para incluir no orçamento do próximo ano.

Dos oitos partícipes da pesquisa, seis consideram que o NAPNE está em processo de implementação e apenas o coordenador da CSP e um docente acreditam que o NAPNE já está estruturado. O coordenador do NAPNE salienta que essa nova ampliação da comissão, realizada em 2021, mais o fato do NAPNE não ter conseguido acompanhar os alunos durante a pandemia, em conjunto com a rotatividade de membros na comissão no início de cada semestre, e o fato de apenas neste ano de 2022 a garantia de um ambiente próprio, um coordenador que se dedicasse ao NAPNE e a criação de um NAPNE geral foram empecilhos para que o NAPNE pudesse estar estruturado até o momento.

Mesmo com as dificuldades e fragilidades encontradas pelo núcleo, seus membros concordam que a criação do NAPNE foi um grande avanço no processo de inclusão e seus esforços vêm colaborando tanto com os docentes, quanto com os alunos PAEE acompanhados na construção de uma aprendizagem mais efetiva.

### **3.1.2 Perfil dos participantes**

Quando se faz uma análise qualitativa é preciso entender o meio pesquisado, levando em conta as vivências, experiências e percepções dos participantes. Minayo (2012, p. 623) afirma que “é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é

uma manifestação do viver total”. Para que seja possível conhecer os partícipes em suas singularidades optou-se por descrevê-los indicando a idade, área de atuação, há quanto tempo trabalha no IFSP, o tempo que pertence ao NAPNE, formação em Educação Especial-Inclusiva e o que levou a fazer parte do NAPNE, entre outros. Com o visto no Quadro 7 a seguir:

**QUADRO 7- Perfil dos Participantes**

<b>Participantes</b>	<b>4 docentes</b>	<b>4 técnicos administrativos</b>
<b>Nomes fictícios</b>	Ana; Carmen; Dalva; Luiz.	Beatriz; João; Pedro; Ricardo.
<b>Sexo</b>	3 mulheres; 1 homem.	1 mulher; 3 homens.
<b>Cargo de função gratificada</b>	Uma coordenadoria de curso.	Coordenadoria do NAPNE; Coordenadoria Sociopedagógica; Coordenadoria da extensão.
<b>Formação</b>	Engenharia civil; Análise e desenvolvimento de sistemas; Turismo; Direito.	Gestão empresarial; Licenciatura em letras; Psicologia; Intérprete de Libras.
<b>Concursados dentro do IFSP nos cargos</b>	Docentes das áreas de: Turismo; Edificações; Informática.	Psicólogo; Intérprete de libras; Técnico em assuntos educacionais; Assistente administrativo.
<b>Informações Gerais</b>		
<b>Residentes na cidade onde trabalham</b>	2 participantes.	
<b>Idade</b>	Entre 33 e 64 anos.	
<b>Atuação no IFSP</b>	3 membros entre 10 e 11 anos; 3 membros há 9 anos; 2 membros há quase 3 anos.	
<b>Atuação no NAPNE</b>	6 membros há menos de um ano	
<b>Motivos que levaram a participar do NAPNE</b>	Afinidade com as minorias; Participar mais ativamente das discussões e planejamento de ações inclusivas; Fazer a diferença na acessibilidade arquitetônica; Fazer parte do núcleo devido sua importância; Por considerar essencial o envolvimento de todos os alunos e acreditar em um olhar mais social, partindo sempre da ideia de que o aluno é capaz; A partir do convite de sua coordenadora para representar seu curso.	
<b>Formação na área de Educação Especial-Inclusiva</b>	1 membro realizou o curso “IFSP Para Todos”; 1 membro com formação em surdocegueira; 3 membros possuem curso básico de Libras; Todos participam de eventos e formações propostas pelo campus.	
<b>Envolvimento em ações</b>	2 membros já desenvolveram projetos ligados a inclusão e diversidade; 2 membros participaram na comissão organizadoras de eventos tais como: o Setembro Azul, Dia do NAPNE, Dia do Surdo, Semana da Diversidade	
<b>Conhecimento sobre a legislação</b>	2 membros dizem possuir conhecimento da legislação; 1 membro relata estar estudando agora tais legislações; 5 membros relatam não ter conhecimento ou conhecimento muito superficial.	

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2023. Informações retiradas da ficha de caracterização.

Participaram da pesquisa quatro técnicos administrativos (três homens e uma mulher) e quatro docentes (três mulheres e um homem), que para fins da pesquisa receberam nomes fictícios aleatórios para garantia do anonimato, sendo os técnicos administrativos chamados de *Pedro, João, Ricardo e Beatriz* e os docentes chamados *Luiz, Carmen, Dalva e Ana*. Apenas dois partícipes residem na cidade onde a instituição está situada. Os participantes têm diferentes formações, como gestão empresarial, licenciatura em letras, psicologia, engenharia civil, análise e desenvolvimento de sistemas, turismo, intérprete de Libras e direito. No Instituto Federal são servidores concursados nos cargos de: psicólogo; intérprete de libras; técnico em assuntos educacionais; docentes das áreas de turismo, edificações e informática; e assistente administrativo. Durante a pesquisa quatro partícipes possuíam funções gratificadas, sendo elas: coordenação do NAPNE, coordenação Sociopedagógica, coordenação da extensão e coordenação de curso.

Os partícipes encontram-se com idades entre 33 e 64 anos, com cinco deles na faixa etária dos 30 aos 40. Com tempo de atuação no IFSP destaca-se três entre 10 e 11 anos de serviço, três que entraram em 2015 e dois que estão a quase três anos. Apenas três não ingressaram no campus pesquisado. Destes, um está lotado desde 2016 e os outros dois entraram em 2021. Mesmo a maioria dos partícipes tendo mais de cinco anos no campus, tem-se entre os oito: dois que fazem parte da comissão básica estando suas funções atreladas a participar da comissão, apesar de afirmarem que se tivessem a opção continuariam a fazer parte do núcleo, e os outros seis membros entraram no 2º semestre de 2021 ou 1º semestre de 2022. Sendo, portanto, uma equipe com membros relativamente novos, que pode ser justificada com a alteração do regulamento do NAPNE feita pela Portaria Normativa Reitoria IFSP, nº 8, de 28 de junho de 2021 (IFSP, 2021), que prevê novos membros na comissão básica, como os representantes de cada setor e docente de todas as áreas que possuem alunos apoiados pelo núcleo, exigência que não se tinha anteriormente.

Quando questionados sobre o motivo que os levou a fazer parte da comissão do NAPNE, embora a maioria tenha justificado sua entrada por se interessar pelo tema, consideram que a mudança no regulamento acelerou tal entrada. Entre as justificativas para a entrada na comissão, tem-se: a afinidade com as minorias; participar mais ativamente das discussões e planejamento de ações inclusivas; fazer a diferença na acessibilidade arquitetônica que, ao seu ver, é o “cartão de visita” da escola e que faz com que os alunos logo de início sintam-se acolhidos; fazer parte do núcleo devido sua importância, principalmente agora que irá lecionar a um aluno apoiado

pelo NAPNE; considerar essencial o envolvimento de todos os alunos e acreditar em um olhar mais social, partindo sempre da ideia de que o aluno é capaz; aceitou fazer parte por um convite de sua coordenadora para representar seu curso e, em suas palavras, se apaixonou, tendo o NAPNE se transformado em sua “menina dos olhos”.

Referente à formação na área de Educação Especial-Inclusiva, apenas dois partícipes dizem terem formação, sendo elas: o curso “IFSP Para Todos” ofertado em 2016 e formação com surdocegueira, embora todos afirmam que participam de eventos, palestras, seminários, oficinas ofertadas pelo campus sobre a temática. Um participante mencionou utilizar o *Youtube* como uma ferramenta de pesquisa para conhecer mais sobre as deficiências; três mencionaram ter feito o curso básico de Libras oferecido pelo campus; dois já desenvolveram projetos ligados a inclusão e diversidade; outros dois destacam que atuaram na comissão organizadora de eventos, tais como: o Setembro Azul, Dia do NAPNE, Dia do Surdo, Semana da Diversidade; dois dizem conhecer as leis de Educação Especial-Inclusiva e um que está se inteirando tanto das leis como do próprio NAPNE por meio de palestras, seminários, oficinas e reuniões propostas pelo NAPNE geral.

A descrição do núcleo e dos participantes torna-se importante para compreender o meio cultural e social de atuação do NAPNE. Desta forma, é possível traçar uma imagem do contexto em que a pesquisa está situada.

### 3.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES: QUESTIONÁRIO E RODA DE CONVERSA

Com o intuito de alcançar os objetivos delimitados por esta pesquisa foram definidos dois instrumentos de pesquisa: primeiro, questionário para caracterização dos participantes, e; segundo, Roda de Conversa, pois por meio do compartilhamento de experiências e do diálogo entre os pares é possível refletir sobre como ocorre e o que pode ser feito para aperfeiçoar o processo de inclusão escolar no campus.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma sequência de questões que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. As autoras apresentam como algumas das vantagens do questionário a obtenção de um grande número de respostas simultâneas, de maneira mais rápida, precisa e com maior área de abrangência, além da garantia do anonimato, o que proporciona ao entrevistado confiança ao responder abertamente as perguntas.

Diante do momento de pandemia, a utilização de ambientes virtuais ganhou um papel de destaque demonstrando ser a ferramenta mais adequada e rápida para obtenção desses dados. A aplicação do questionário tem como objetivo identificar o perfil, a formação profissional, a atuação dentro do campus e, ainda, conhecer quais foram os motivos que os levaram a participar da equipe do NAPNE, ou seja, uma ficha de caracterização.

Na elaboração deste questionário optou-se por uma *Ficha de Caracterização* dividida nas seguintes seções: *formação e experiência profissional*; e, *inclusão escolar e NAPNE* (Apêndice A). Foram selecionadas *perguntas de fato* e de *resposta curta*, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003) são perguntas concretas e fáceis de precisar, se referindo a dados objetivos, além de uma última *pergunta pessoal*, para que o participante tenha a liberdade de comentar sobre o que o levou a fazer parte da equipe do NAPNE.

Segundo Moura e Lima (2014), a Roda de Conversa é um instrumento de pesquisa narrativa, que traz à tona o prazer do diálogo e da troca entre os pares, consequentemente, produzindo uma gama de dados repletos de conteúdo e significado. Como Figueirêdo e Queiroz afirmam (2013), as Rodas de Conversa são usadas em metodologias participativas de comunicação dinâmica e produtiva, e muito utilizadas como estratégia de discussão na Educação Infantil. A base de seu referencial teórico está fundamentada na psicologia social, psicanálise, educação e dinâmicas de grupo de intervenção psicossocial. Para as autoras, o objetivo da Roda de Conversa é a construção de um espaço, onde os participantes possam dialogar, expressar, escutar e refletir sobre as situações do dia-a-dia, por meio do exercício de pensar compartilhado, possibilitando dar significação aos acontecimentos.

Conforme Moura e Lima (2014), a Roda de Conversa

[...] é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. (MOURA; LIMA, 2014, p. 98)

Portanto, é um exercício de escuta e fala que desperta memórias e reflexões, possibilitando aos envolvidos construir e reconstruir novos conhecimentos sobre o tema, o que permite ao pesquisador a exploração e compreensão dos significados que o grupo ou a pessoa atribuem a um problema. Figueirêdo e Queiroz (2013) apontam que, neste processo dialógico proporcionado pelas Rodas de Conversa, cada pessoa pode expressar seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, instiga o outro a falar. Por conseguinte, os participantes podem se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Ainda, segundo Moura e Lima (2014), na Roda de Conversa o pesquisador surge como participante do diálogo, imergindo em uma conversa suave,

produzindo dados para a pesquisa “[...] em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

De acordo com Moura e Lima (2014), para que a conversa flua entre os participantes é necessário um ambiente propício, onde todos se sintam à vontade para compartilhar e escutar suas vivências e memórias. Se a relação entre os participantes se dá de forma coerente com o diálogo, conseqüentemente, a conversa gerará uma compreensão mais profunda, criticamente reflexiva e norteada pela temática levantada.

Na realização das Rodas de Conversa, a dinâmica das discussões possibilitou o atingimento das pretensões colaborativas desta pesquisa. Em todos os encontros os participantes trouxeram questionamentos, dúvidas e opiniões que culminaram em importantes sugestões que ensejaram as diretrizes para o produto técnico da pesquisa.

As Rodas de Conversa ocorreram dentro do horário de reunião do NAPNE, de acordo com a autorização do coordenador e aceite dos membros do núcleo. Como a pesquisadora vem atuando como voluntária no NAPNE desde o 2º semestre de 2021, e já é docente na instituição há seis anos, possui um vínculo bem estabelecido com os partícipes, bem como com o coletivo. As Rodas de Conversas foram construídas por meio de questões norteadoras (Apêndice B), o que não impede que a conversa ocorra naturalmente. Durante os encontros as questões norteadoras foram indagadas na ordem que fluía a conversa, tendo alguns temas sido abordados em mais de um momento ou em encontros diferentes. Ao final de cada Roda de Conversa ocorria uma primeira versão de sua transcrição, o que possibilitou perceber se as questões norteadoras propostas de antemão estavam sendo alcançadas, e de fato estavam sendo contempladas pela pesquisa.

No início de todas as rodas de conversa foi proporcionado um acolhimento e pequenos diálogos para “quebrar o gelo” e criar um laço entre os participantes. Conforme Moura e Lima (2014) salientam, este acolhimento inicial promove empatia e vínculos de confiança que são essenciais para a fluidez da conversa. Também foi esclarecido aos participantes que os encontros seriam gravados para fins de pesquisa, que o anonimato estaria garantido e que sua participação na pesquisa sempre seria vista como voluntária, podendo se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal, como detalhado TCLE. Como a equipe do NAPNE vem trabalhando em conjunto a um determinado tempo, não houve a necessidade de uma apresentação inicial entre todos os membros.

Foram propostos três encontros, que trabalharam cada qual seu eixo temático. Todos contaram com uma fala inicial em torno de 10 minutos sobre um assunto pertinente à Educação Especial-Inclusiva. Sendo eles:

1. O primeiro encontro realizado no dia 02 de junho de 2022, com a temática *conhecendo o NAPNE*, contou com a participação de cinco membros, sendo eles: o coordenador do NAPNE, Pedro; o coordenador da CSP, João; os docentes: Luiz, Dalva e Carmen. Com duração de 01 hora e 15 minutos, a reunião teve início às 14h15, ao fim da pauta da reunião do NAPNE.

Iniciou-se o primeiro encontro com agradecimento a todos pela disposição e presteza em participar da pesquisa. Logo após o tema, o objetivo e o plano de trabalho a ser desenvolvido na pesquisa foram apresentados, bem como um esclarecimento sobre a Roda de Conversa enquanto instrumento de pesquisa. Em seguida, ocorreu uma fala por parte da pesquisadora sobre a importância da terminologia, contando com a participação de alguns membros que também se interessarem pelo tema.

O encontro começou realmente como uma Roda de Conversa, com clima descontraído e a participação de todos. Moura e Lima (2014) salientam que as Rodas de Conversa como instrumentos de pesquisa implicam em momentos de escuta e fala entre os interlocutores. E as contribuições são construídas pelas interações, seja para complementar, discordar ou mesmo concordar.

Ao término das falas iniciais voltou-se ao tema NAPNE. Em alguns poucos momentos, o clima de roda de conversa dissipou-se dando a impressão de uma entrevista coletiva, principalmente, em temas mais delicados de se expor na frente dos colegas, ou talvez uma certa insegurança de responder “errado”, como no caso da questão: “Para você, o que é Educação Especial-Inclusiva?” Conforme Magalhães (2021) para manter um clima de contínua participação nos encontros é fundamental a reflexão do pesquisador quanto ao seu papel, o que ocorreu logo após esta primeira Roda com reflexões e discussões entre as pesquisadoras, leitura de referenciais teóricos e dos dados coletados.

Por fim, mesmo a professora Dalva tendo que deixar o encontro logo após as falas iniciais, por questões de saúde, e a professora Carmen retirando-se um pouco antes do final por precisar entrar em sala de aula, o encontro contribuiu com relatos

significativos para pesquisa, assim como para um maior entrosamento dos partícipes a partir daquele momento.

2. O segundo encontro, realizado no dia 09 de junho de 2022, contou com a participação do coordenador do NAPNE, Pedro; dos técnicos administrativos Beatriz e Ricardo; e com os docentes Luiz e Ana. Embora apenas dois dos cinco partícipes tenham feito parte do primeiro encontro, suas contribuições de maneira descontraída reforçaram ao grupo o espírito da Roda de Conversa. Com a temática *NAPNE e os alunos PAEE*, o encontro teve duração de 01 hora e 50 minutos, tendo início às 13h30. Neste dia o coordenador Pedro liberou todo o horário da reunião para o encontro.

A Roda de Conversa começou com um bate papo descontraído. Em seguida, foi realizado os agradecimentos e a uma fala da pesquisadora, em torno de 10 minutos, sobre os estudos de Defectologia de Vigotski, destacando que o limite da deficiência é em primeiro lugar social. O tema que trouxe certo silêncio e algumas chacoalhadas de cabeças em certas falas, como “todos conseguem o mesmo desenvolvimento” ou em falas que mostram o assistencialismo ou reducionismo dos docentes.

Ao final da fala a pesquisadora abre para dúvidas e questionamentos a respeito do tema, por ser um assunto novo ao grupo. Neste momento houve apenas silêncio inicialmente. Logo após, a professora Ana comentou que achou interessante, não concorda com algumas falas, mas prefere refletir sobre o dito antes de discutir, sendo acompanhada de um “concordo” dos outros partícipes. Como a fala inicial não trabalha diretamente com a temática proposta, mas sim, teve a intenção de proporcionar uma reflexão e conscientização do grupo, a pesquisadora se colocou à disposição para conversar sobre o assunto em outra ocasião e para disponibilizar materiais e, até mesmo, pequenas conversas pelo WhatsApp do grupo.

A conversa flui normalmente, tendo alguns momentos de silêncio, principalmente no que diz respeito ao convívio dos partícipes com os alunos acompanhados pelo NAPNE, demonstrando, talvez, o pouco contato dos partícipes com os alunos acompanhados pelo NAPNE. Houve também momentos de euforia e agitação com ideias e propostas de ações que poderiam auxiliar neste movimento de inclusão.

Pode-se constatar que já no segundo encontro a Roda de Conversa contribuiu com um papel essencial para a promoção da reflexão crítica: no momento em que há o silêncio e a discordância de uma das participantes, ocorre a necessária provocação, que

tira os participantes de suas zonas de conforto. Fazem com que repensem algumas concepções arraigadas. A mediação da pesquisa mostrou-se não como um bloqueio, mas como uma abertura para novos estudos, para a ampliação da reflexão crítica pela mediação teórico-metodológica.

Este segundo encontro foi marcado por narrativas significativas tanto para a pesquisa como para o próprio NAPNE. Ao final do encontro o Coordenador Pedro pediu a palavra para agradecer a proposta, afirmando que acredita que essas Rodas que abordam a Educação Especial-Inclusiva estão trazendo muitas contribuições. Portanto, pensa-se em propor para que isso vire rotina nas reuniões semanais do NAPNE. Essa colocação do coordenador vem ao encontro de Moura e Lima (2014), que afirmam que quando se apreende que a Roda de Conversa proporciona processos de construções e reconstruções de conceitos e argumentos, por meio da reflexão e autorreflexão gerados pela fala, escuta e diálogo entre os pares, ela passa a ser parte do processo de transformação em determinado contexto.

3. O terceiro e último encontro ocorreu 15 dias após o segundo, devido a um feriado, sendo realizado no dia 23 de junho de 2022. Contou com a participação do coordenador do NAPNE, Pedro; o coordenador da CSP, João; e com as docentes Ana e Dalva. Desta forma, foi o único encontro em que os quatro partícipes já tinham estado presentes em outras Rodas de Conversa.

Com a temática *NAPNE e os docentes*, foi uma conversa com o intuito de buscar diretrizes e sugestões para construção do produto educacional voltado à Educação Especial-Inclusiva, que possa colaborar com o NAPNE do campus. A conversa teve início às 14h30 e duração de 01 hora e 05 minutos. Diferentemente das duas outras Rodas de Conversa, não contou com uma fala inicial, pois esta realizou-se no início da reunião do NAPNE e foi sobre o público-alvo da Educação Especial. Houve a necessidade de se discutir com os membros do NAPNE quem é o público-alvo da Educação Especial, na tentativa de entender que problemas de saúde, como por exemplo, crises de ansiedade, não fazem parte deste grupo. Entre os três encontros, este mostrou maior fluidez em sua conversa, trazendo ganhos e reflexões em seus momentos de discórdia, opiniões divergentes, complementações e concordância. Para Moura e Lima (2014), a partilha de opiniões, memórias, experiências e troca de ideias desperta interesses, criando vínculos de confiança que proporcionam a reflexão.

Por fim, a ansiedade e angústia surgida no primeiro encontro transformou-se ao longo deste processo em satisfação e agradecimento por proporcionar momentos ricos de significados e autorreflexão para a pesquisadora.

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Após a realização das Rodas de Conversa, elas foram transcritas a partir de uma revisão minuciosa para adequação à língua formal e para que os dados obtidos se mantenham fidedignos. Em seguida, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos pela pesquisa, foi efetuada a análise de conteúdo com os dados coletados na Roda de Conversa e na ficha de caracterização. De acordo com Bardin:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). O analista é como o arqueólogo. Trabalha com vestígios,[...]. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. (BARDIN, 2016, p. 44-45)

Para a autora, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação, realizada com a intenção de compreender pressupostos válidos que vão além das aparências. Corroborando Bardin, Minayo afirma que:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (MINAYO, 2002, p. 69).

Diante do exposto, fica evidente que o pesquisador necessita seguir uma metodologia e uma fundamentação teórica sólida para compreender os dados e analisar a relevância e significado que eles possuem.

Segundo Franco (2005), a análise de conteúdo deve seguir algumas etapas fundamentais, sendo elas: pré-análise, criação de categorias, inferência e interpretação. Para a autora, a pré-análise é a primeira etapa, ocorrendo ali a organização das análises por meio da leitura flutuante, escolhas dos documentos, formulação das hipóteses, a referência aos índices e a elaboração dos indicadores, momento de uma exploração sistemática do material e das mensagens obtidas por meio da leitura.

Neste estudo, a etapa de pré-análise referida acima se deu com a transcrição das Rodas de Conversa, cada uma transcrita, com suas falas, reações e impressões, logo após cada

encontro. Também com os dados obtidos a partir da ficha de caracterização, seguida de leituras exploratórias e minuciosas, buscando uma compreensão das ideias, especulando as hipóteses e chegando a um conjunto de indicadores. Foram selecionadas mensagens transcritas e informações dos documentos de acordo com os objetivos da pesquisa, pressupostos teóricos e intuições da pesquisadora que apresentarem maior significado.

Com a elaboração dos indicadores, a próxima etapa se deu por conta da criação das categorias. Segundo Franco (2005, p. 57), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Os indicadores foram agrupados por analogia, considerando tanto as convergências como as divergências, seguindo os objetivos da pesquisa. Para isso, foi realizada em uma planilha do *Excel* uma coloração das mensagens de acordo com o eixo temático que pertencem. Em seguida, as informações foram realocadas para uma nova tabela, onde consta a identificação da categoria, nomes fictícios dos participantes e as mensagens selecionadas, sendo feita, por fim, nova análise e reagrupando em categorias de maior amplitude, novamente usando a coloração dos dados por assunto.

Segundo Franco (2005, p. 58), “esse longo processo - o da definição das categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” exigindo grande envolvimento e esforço do pesquisador, que deve estar ciente que as respostas para suas hipóteses e contrapontos partem dos relatos dos participantes.

A partir desses procedimentos descritos acima foram encontradas três categorias: *Concepções que estruturam a escola e a sociedade*; *NAPNE: perspectivas, possibilidade e lacunas*; e por fim *PEI: relação teórico-prática*, que foram analisados por meio de inferências (discussões) e interpretações das informações.

Franco ressalta a importância da inferência na análise de conteúdo, pois é ela

[...] que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria (FRANCO, 2005, p. 26).

A inferência ou discussão ocorre com a interpretação das categorias e subcategorias baseadas no referencial teórico exposto anteriormente, pois o conteúdo de uma mensagem por si só não fica descontextualizado, até que seja relacionado a outros dados. Assim, tanto a inferência quanto às interpretações ainda estão por vir.

Todas as informações obtidas foram gravadas e armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando serão destruídas. Essas ações garantem o sigilo e o anonimato dos participantes, bem como a impossibilidade do uso do material coletado para outros fins.

### 3.4 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Desde a proposta da construção de um produto técnico educacional pelo Mestrado Profissional em Educação que a pesquisadora faz parte, a intenção inicial foi construir algo que pudesse realmente contribuir com sua comunidade escolar.

No projeto inicial, este produto foi descrito como uma ação formativa que poderia ser em forma de manual, guia, protocolo, orientação ou formações, sendo a escolha feita em conjunto com a equipe do NAPNE. No meio do percurso do mestrado houve a troca de orientação e, em uma conversa sobre o produto educacional com a nova orientadora, veio a ideia de um protocolo ou orientação (aqui o nome em si não estava elaborado), mas o objetivo era proporcionar aos membros e a comunidade escolar mais conhecimento sobre a Educação Especial-Inclusiva e o NAPNE. Neste mesmo dia, ao conversar com o coordenador do NAPNE sobre o produto educacional, e antes de apresentar a proposta sugerida pela orientadora, ele sugeriu a mesma ideia. Ou seja, já fomos entendendo que esta ideia dialogava totalmente com a necessidade da realidade do campus estudado. Sendo assim, o produto começou a ser pensado em cima da proposta apresentada, tanto pela orientadora como pelo coordenador do NAPNE, e apreciada pela pesquisadora.

Durante a segunda parte da terceira Roda de Conversa houve uma conversa com os participantes sobre o produto educacional e seu objetivo, sendo a proposta bem aceita pelos participantes, que contribuíram com diretrizes e sugestões para a construção no decorrer do encontro. Essa parte da reunião contou com a colaboração de todos e com contribuições que abarcam: o público-alvo da Educação Especial, ou seja, o público apoiado pelo NAPNE; apresentação de conceitos importantes, tais como: terminologia, capacitismo, educação especial, inclusão e as barreiras físicas e sociais; principais leis, com suas finalidades e links; informações e materiais voltados a Educação Especial-Inclusiva no site do IFSP; e, por fim, apresentar informações sobre o NAPNE e o PEI. A partir das sugestões dos membros do NAPNE presentes na terceira Roda de Conversa, e na demanda constatada a partir da produção

de informações das Rodas de Conversa e questionário, foi construído um esboço inicial, um roteiro do produto técnico educacional, que será apresentado no formato de um *e-book*.

O *e-book* como forma de apresentar o produto técnico surgiu por meio do trabalho de uma colega, chamando atenção da pesquisadora por sua forma interativa de revista e fácil manuseio no aplicativo. Desta forma, logo sua criação iniciou no *powerpoint*. O *e-book* foi dividido em quatro capítulos, sendo eles:

1. **Definições e Conceitos:** apresenta uma breve descrição e links com contribuições, informações adicionais ou aprofundamentos sobre: educação especial, público-alvo da educação-especial, terminologia, modelo médico X modelo social e capacitismo.
2. **Políticas Públicas:** este capítulo contempla: os principais eventos internacionais voltados à Educação Especial; as principais políticas públicas nacionais de Educação Especial-Inclusiva; as principais políticas públicas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica - RFEPCT; e por fim, as principais leis voltadas a Educação Especial-Inclusiva do IFSP. São apresentadas também as finalidades das leis e links para seu acesso na íntegra.
3. **NAPNE - IFSP:** baseado no regulamento do NAPNE (IFSP, 2022) e em autores que tratam sobre o assunto, o terceiro capítulo é apresentado em forma de perguntas, tais como: o que é o NAPNE?; quais os objetivos do NAPNE-IFSP?; quais alunos recebem apoio do Núcleo?; qual a composição do NAPNE?; como ocorre a identificação dos alunos PAEE?; após a identificação do aluno PAEE, qual o próximo passo?; todo aluno PAEE tem que ser acompanhado pelo NAPNE?
4. **Plano Educacional Individualizado - PEI:** o último capítulo é baseado na Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017) e em referenciais teóricos sobre o tema. Como no capítulo anterior, é apresentado em forma de pergunta, sendo elas: o que é o PEI?; quem é o responsável por elaborar o PEI?; todo aluno acompanhado pelo NAPNE precisa ter um PEI?; e, como o PEI é estruturado?

Todos os capítulos também contam com páginas “Você sabia...” trazendo informações complementares, dados ou reflexões. Ao final de cada um, apresentam uma seção “Dicas de Leitura”, com livros, artigos, dissertações ou teses sobre a temática tratada no capítulo, contendo sua identificação, título, autores e *link* de acesso. No decorrer do *e-book* ainda

encontra-se uma página “Para Apreciar” com obras de dois artistas, uma página “Visite no site do IFSP”, com *link* que são direcionados a DAPE, DAIN, NAPNE geral e matérias como: Revista NAPNE em Ação, Guia Orientativo e coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (MEC, 2010), uma página com “Dicas de site” que abarcam *link* de sites voltados às deficiências, e por fim, uma página com “Dicas de vídeos” com *lives* voltadas às temáticas abordados no *e-book*.

As imagens que compõem o produto foram um caso à parte em sua construção. Durante um trabalho de uma disciplina do mestrado, a pesquisadora teve seu primeiro contato com a obra do cartunista Ricardo Ferraz<sup>35</sup>, que chamaram sua atenção na maneira como uma imagem pode descrever situações vividas pelas pessoas com deficiência e levar a autorreflexão. Após várias buscas por imagens para ilustrar o *e-book*, o sentimento era de que nada se encaixava. Então, a pesquisadora tomou a iniciativa de entrar em contato com o cartunista Ricardo Ferraz, explicando o seu trabalho e verificando se seria possível a autorização do uso de imagem dos seus cartuns. Prontamente o cartunista respondeu autorizando e abrindo diálogo, discussão e reflexão sobre a importância de trabalhos voltados às quebras de barreiras e a luta anticapacitistas na sociedade e, em especial, dentro das escolas.

Logo no início do *e-book* encontra-se uma breve descrição do cartunista Ricardo Ferraz e em todos os capítulos são apresentados seus cartuns com o propósito de uma autorreflexão sobre situações do dia-a-dia vividos pelas pessoas com deficiência, tanto na sociedade como dentro da escola. Apontam como as ações capacitistas estão estruturadas na sociedade e são encaradas como naturais diante de uma sociedade que ainda enxerga a deficiência por um viés médico e assistencialista, ou simplesmente invisibilizando a pessoa com deficiência em suas ações e condutas. Foi inserido abaixo de todas as imagens um *link* #pratodosverem, para que pessoas cegas ou de baixa visão possam ter acesso à descrição das imagens.

Após a construção do *e-book*, no início do primeiro semestre de 2023, a pesquisadora entrou em contato com o coordenador do NAPNE para realizar a apresentação do material, sendo sugerido inicialmente um encontro com todos os participantes, podendo ser em formato remoto (como ocorrem as reuniões do grupo) ou presencial (com café mineiro para completar a roda de conversa). Devido às grandes demandas que o núcleo estava tendo neste início de

---

<sup>35</sup> **Ricardo Ferraz**, cartunista, capixaba de Cachoeiro do Itapemirim-ES. Fundador da Associação Capixaba de Pessoas com Deficiência. Sua obra está presente em jornais e revistas do Brasil, América do Sul, África do Sul, Europa, Canadá, Estados Unidos e na Organização das Nações Unidas - ONU. Dentre seus trabalhos destaca-se a série de cartuns mostrando com ironia o cotidiano de pessoas com deficiência, suas dificuldades de locomoção e as atitudes e preconceitos presentes no dia-a-dia. Disponível em: <https://www.cadetudo.com.br/ricardoferraz/>

semestre não foi possível o agendamento de uma nova Roda de Conversa. Foi proposto, então, um encontro na segunda quinzena de abril para apreciação do produto e sugestões. Após a conversa com o coordenador do NAPNE foi enviado um e-mail aos participantes explicando o propósito do produto educacional, solicitando a avaliação e contribuições de todos. Foram disponibilizadas as versões em PDF, *Powerpoint* e *e-book*. Dois participantes responderam o próprio e-mail e cinco participantes estavam no encontro remoto, que ocorreu na última semana de abril de 2023. Apenas um participante não enviou suas contribuições.

O encontro ocorreu na segunda metade da reunião do NAPNE. Ele contou com uma breve apresentação do produto e abertura para as apreciações. Neste momento ocorreram elogios, parabenizações e sugestões, tais como: o acréscimo de vídeos com *lives* sobre temas voltados à Educação Especial-Inclusiva, bem como para metodologias diferenciadas (DUA e tutoria de pares); revisão de algumas páginas que apresentavam um grande número de texto; reescritas de dois tópicos que não ficaram muito claros; e por fim, acréscimo de *slides* sobre tecnologia assistiva e acessibilidade curricular. Após este momento com os participantes da reunião, a pesquisadora fez uma revisão da avaliação dos participantes e buscou acatar e aprimorar o produto. Findado este momento, o produto foi enviado mais uma vez para os participantes da pesquisa, deixando livre para novas sugestões que poderiam ser revistas ou incrementadas em outras versões, de acordo com as novas avaliações que pudessem surgir.

A divulgação do *e-book* seguirá os trâmites oficiais do campus. Primeiro, com a autorização do diretor geral do campus, será enviado um e-mail para a Coordenadoria de Apoio à Direção, responsável pelas divulgações dentro do campus, no qual será solicitado que envie um e-mail para todos os servidores do campus com o *e-book*. Outro passo será dado, com autorização do coordenador do NAPNE, com o intuito de incluir o *e-book* na página do campus, na aba NAPNE. Além disso, a fim de divulgar o material para todos os alunos do campus, serão enviados e-mails a todos os coordenadores de curso, pedindo que repassem a seus alunos o *e-book*. Este produto consta no Apêndice C em um link, no formato de revista eletrônica.

A pesquisadora se compromete a sempre atualizar o *e-book* com materiais de apoio, mudanças nas leis, novos conceitos, alterações no que diz respeito ao NAPNE e ao PEI, para que possa continuar servindo de apoio a toda comunidade escolar na qual está inserida. Espera-se que este *e-book* não seja o fim, mas faça parte dos primeiros passos na busca de uma conscientização que proporcione quebra de barreiras e paradigmas de ideias hegemônicas no espaço escolar, e possa caminhar em prol de uma educação que considere e aceite as diferenças e a diversidade.

#### 4 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO NAPNE-IFSP ESTUDADO

A partir das exposições feitas pelos partícipes nas Rodas de Conversa e nos questionários propostos pela pesquisa, que deu origem a um longo movimento de agrupamento, realocação e ampliação, chegou-se em eixos temáticos que, por sua vez, sustentam as três categorias encontradas para análise, sendo elas:

- i. *Concepções que estruturam a escola e a sociedade,*
- ii. *NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas,*
- iii. *PEI: relação teórico-prática.*

Nos discursos dos partícipes ficou claro, em alguns momentos, o incômodo diante da naturalização da desigualdade. Mas trazem também, ao mesmo tempo, aspectos que reforçam o capacitismo e a visão hegemônica dentro da escola. Eixos temáticos como: concepções sobre a diversidade social e escolar; concepções de Educação Especial-Inclusiva relatadas pelos membros participantes; barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais apontadas pelos partícipes como as principais dentro do campus; juntamente com a perspectiva da escola frente ao mundo do trabalho, ocasionaram a formação da categoria *Concepções que estruturam a escola e a sociedade*, que remete a reflexões acerca da estrutura social e sua formação.

Assim sendo, as duas categorias remanescentes da análise são direcionadas ao núcleo. A primeira categoria foi intitulada de *NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas*. Ela engloba os eixos temáticos em torno das perspectivas, possibilidades e lacunas da equipe acerca do trabalho desenvolvido. Percebe-se entre as possibilidades de ações e propostas que desempenham um papel fundamental para que a inclusão possa ocorrer de fato, ações como: eventos realizados, propostas de ações voltadas à sensibilização, conscientização e informações, parcerias, trabalho colaborativo, troca de experiências, formação continuada e orientações em reuniões pedagógicas. Por outro lado, entre as lacunas presentes nas narrativas, destacam-se: falta de servidores ligados ao NAPNE; indisponibilidade de carga horária de atuação no núcleo; questões políticas e econômicas; o envolvimento da gestão; e a relação entre a família e a escola.

Já a segunda categoria ligada ao NAPNE é chamada de *PEI: relação teórico-prática*. Esta categoria abrange eixos temáticos, como: concepções dos partícipes sobre o PEI; a

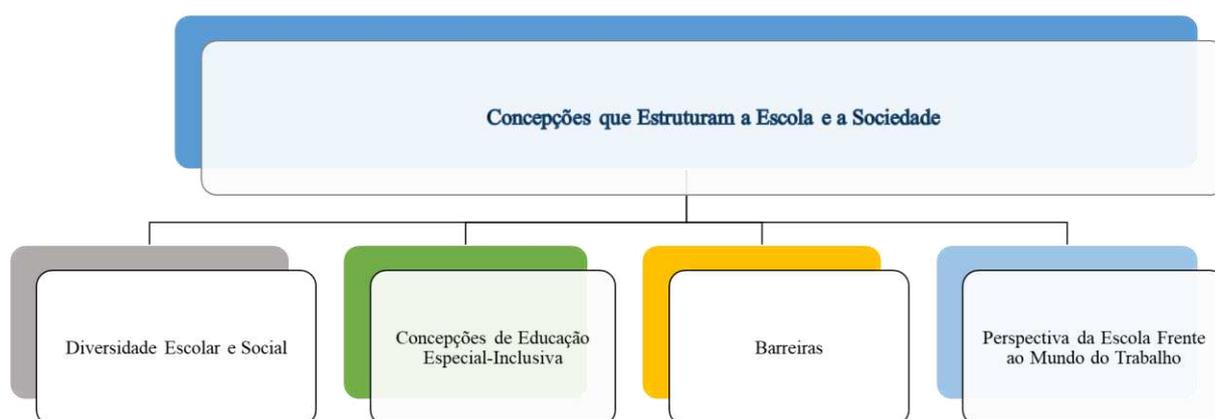
importância de profissionais especializados no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; além de questões ligadas à elaboração e preenchimento dos documentos que fazem parte da normativa que estabelece o PEI dentro da instituição. Tudo isso levou à criação desta categoria.

A seguir serão apresentadas as análises das categorias individualmente. Vale ressaltar que os nomes dos partícipes são fictícios, como apresentado na metodologia. E as siglas RD e QT se referem, respectivamente, aos relatos extraídos da Roda de Conversa e do questionário.

#### 4.1 CONCEPÇÕES QUE ESTRUTURAM A ESCOLA E A SOCIEDADE

A categoria apresentará quatro eixos temáticos. O primeiro eixo é intitulado de: *Diversidade Escolar e Social*, abordando o papel da escola diante da diversidade e como esta ainda tem concepções capacitistas e resistentes. O segundo eixo temático abarca as *Concepções de Educação Especial-Inclusiva* que os partícipes da pesquisa possuem. Já o terceiro eixo temático discorre sobre as *Barreiras*, pois, de acordo com os partícipes, as barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais são as mais presentes no campus pesquisado. E, por fim, o último eixo temático apresenta a *Perspectiva da Escola Frente ao Mundo do Trabalho*, considerando que os IFs são uma instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Abaixo a representação desta categoria, como apresenta a figura 5.

**FIGURA 5 -** Concepções que Estruturam a Escola e a Sociedade



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2023.

#paratodosverem fluxograma com crescimento vertical, tendo no eixo principal Concepções que Estruturam a Escola e a Sociedade, de onde saem quatro ligações: Diversidade Escolar e Social, Concepções de Educação Especial-Inclusiva, Barreiras e Perspectiva da Escola Frente ao Mundo do Trabalho.

Para começar a trilhar o caminho em direção à inclusão escolar dos alunos PAEEs é preciso compreender que os limites encontrados pelas pessoas com deficiência são criados pela sociedade. Logo, para que a pessoa possa participar plenamente da vida em sociedade, muitas barreiras precisam ser socialmente superadas. Segundo Magalhães (2021, p.211), “ao mesmo tempo em que a sociedade é a gênese da exclusão das pessoas consideradas diferentes, ela contém em si o gérmen da mudança, soluções eminentemente culturais e sociais”. Portanto, é preciso que todos compreendam que o estigma, os obstáculos não estão na deficiência, mas sim nos modelos padronizados impostos pela sociedade.

#### 4.1.1 Diversidade Escolar e Social

Neste eixo temático serão apresentadas as visões dos partícipes acerca da importância da função social da escola, além do combate aos preconceitos e estereótipos diante da diversidade existente, como visto nas falas de *Pedro (RD 02- 06-2022)*:

*Desde pequeno somos colocados em sala, carteiras enfileiradas, e todo mundo é tratado como igual, desconsiderando qualquer diferença. E aí vamos crescendo e se formando enquanto cidadão, pessoa atuante na sociedade sem ter essa capacidade de lidar realmente com o que é diferente.[...] tinha que ter na nossa formação desde o fundamental esse preparo para lidar com todos os tipos de diferença durante a nossa vida.*

As críticas nas falas de *Pedro* trazem importantes reflexões sobre o papel da escola e como, mesmo diante de tanto fracasso e necessidade de transformações, ela continua estagnada ou com mudanças muito lentas voltadas ao acolhimento das diferenças. De acordo com Maekava (2020), a busca por um padrão de aluno ideal, advindas de concepções conteudistas, que remontam ou fazem alusão a educação bancária já tão criticada são classistas, segregatórias e medem a qualidade do ensino baseadas apenas em resultados quantitativos, como por exemplo, passar no vestibular.

Desta forma, quando *Pedro* afirma que a escola não trabalha com o intuito de formar os alunos para a diferença, ele acaba por ressaltar, junto com Maekava (2020), que a lógica da escola está voltada ao mercado de trabalho e às necessidades das empresas, o que, conseqüentemente, leva a competição e a concorrência de uma sociedade capitalista perversa preocupada sempre em aumentar seus lucros, independentemente do que ocorra no processo. A quebra destas concepções capitalistas se faz urgente dentro das escolas para que estas possam compreender seu papel na formação integral do aluno, uma formação que possibilita igualdades de oportunidades, que sejam voltadas à cidadania e aos valores. Para Borges (2019), a educação

precisa ser um ato social de reflexão-ação-reflexão que estabeleça o ser humano como parâmetro central, e não apenas o mercado de trabalho, ou seja, uma educação que estimule a compreensão crítica, integral, democrática, inclusiva e transformadora, em outras palavras, uma educação que não tenha como foco apenas o aluno padrão ou ideal, versada para as diferenças, justamente a escola que *Pedro* salienta que não se concretiza.

A respeito do papel da educação e da escola hoje e das diferentes mudanças possíveis que possam ser vislumbradas, *Carmen* (RD 02- 06-2022) afirma:

*[...] é realmente desconstruir todo esse padrão que a sociedade criou.*

Deste modo, compreendendo que a fala de *Carmen* complementa e traz um destaque fundamental para a questão, vemos que a escola tem um papel fundamental neste processo de desconstrução de padrões hegemônicos tão solidificados pela sociedade. Para Borges (2019, p. 64) é preciso:

*[...] romper com abordagens pedagógicas, muitas vezes, cegas às particularidades dos sujeitos inseridos, engessadas pela lógica de grades curriculares fragmentadas e de processos avaliativos pensados, focados e estruturados em procedimentos alinhados à expectativa do perfil de estudante padrão, ou seja, não considerando os diferentes níveis de conhecimentos e aptidões que o estudante traz consigo.*

Portanto, levando em consideração as afirmações de *Pedro* e *Carmen*, bem como das autoras citadas, a escola precisa parar de ser reprodutora do preconceito para passar a ser um alicerce na luta das transformações, tendo a diversidade como um dos principais valores educativos.

Outro ponto importante levantado por *Pedro* e *Dalva* faz alusão à forma de se referir às pessoas. Nesse sentido, *Pedro* afirma:

*[...] a forma como a gente escolhe para se referir às pessoas, comportamentos e afins é na verdade é uma relação de poder que se estabelece. Então, quando usamos palavras para diminuir o outro e etc, etc, estamos estabelecendo que o outro é inferior” (RD 02- 06-2022).*

Já *Dalva* (RD 02- 06-2022) faz os seguintes apontamentos:

*[...] Quando a gente verbaliza a gente concretiza ao mundo que existe e acaba por reforçar algo preconceituoso e estereotipado. A linguagem ajuda o mundo a se transformar, ela reflete no concreto e na realidade.*

A forma de compreender a linguagem, e as significações por trás das palavras, como mencionado por *Pedro* e *Dalva*, encontram nas colocações de Magalhães (2021) elementos para que possam ser melhor compreendidas e aprofundadas. A autora ressalta, baseada no

pensamento de Vigotski (1934/2001), que a palavra não é um reflexo do pensamento, mas o pensamento se realiza por meio da palavra, na linguagem. À vista disso, as palavras, a maneira que se expressa, os significados das palavras, contém muita história e significações. Representam como as pessoas com deficiência foram e são vistas pela sociedade, ao longo da história. Para a autora, a palavra é uma unidade de análise, pois é uma parte da realidade que contém os elementos que nos possibilitam analisar os fenômenos estudados. Portanto, é a porta de entrada para analisar os processos de inclusão na sociedade, para se compreender a realidade para além da aparência, compreender a concepção sobre deficiência que a sociedade apresenta, além de permitir entender como as pessoas com deficiências são tratadas.

Logo, é primordial que todas as pessoas que pertencem ao meio educacional conheçam a história dessas palavras e a usem de forma ética e correta. Esse reconhecimento dos termos corretos faz parte da luta das entidades, familiares e pessoas que fazem parte dos grupos minoritários, pelo seu reconhecimento.

Outro tema relevante que os partícipes abordam é a importância de trazer a conscientização a respeito da existência do capacitismo para dentro da escola. *João (RD 02-06-2022)* acredita que:

*Ainda há pouca informação, há preconceitos, principalmente relacionados ao capacitismo.*

*Beatriz*, por sua vez, relata:

*Essa questão do capacitismo é muito importante de abordar. Como é algo que está muito enraizado na sociedade, a gente vê desde sempre as pessoas serem tratadas de maneiras diferentes, serem subestimadas e isso fica enraizado. Então quando a gente começa a conhecer um pouco mais acaba tendo medo de ser capacitista. (BEATRIZ RD 09-06-2022)*

Como apontado por *Beatriz*, o capacitismo está enraizado na sociedade, o que faz com que acabe sendo visto como natural. Corroborando essas falas, Magalhães (2021, p. 241) ressalta que a naturalização pode ser entendida como uma ferramenta de manutenção e justificativa para se manter o capacitismo, pois “ser *natural* e fazer parte da estrutura social é argumento irrefutável”, cabendo a justificativa de que sempre foi assim. Para a autora, a partir do nascimento nada mais é natural.

A naturalização ou o enraizamento do capacitismo, como visto nas falas de *Beatriz* geram consequências desfavoráveis às pessoas com deficiência no espaço escolar. Nesse sentido, as reflexões de Magalhães (2021) diante da exclusão das pessoas com deficiência ao longo da história mostram, por conta da crença ou de ideias de que elas eram “menos

capacitadas”, que as pessoas com deficiência foram impedidas de participar da sociedade. Essa não participação acabou e acaba por ser naturalizada e entendida como correta.

O medo de *Beatriz* na fala acima levanta a questão de como o capacitismo pode ser compreendido, ou melhor, se ele é visto apenas como discriminação e não como um fenômeno estrutural. É concebível pensar, na medida em que ela se apropria de novos conceitos, que o medo de agir de forma capacitista se instala, mas não se dá conta de que todas as pessoas sem deficiência são capacitistas. Ou seja, o capacitismo não pode ser entendido como apenas um ato de discriminação isolado ou contextual, mas estrutural de fato. À vista disso, é preciso reconhecer-se enquanto capacitista e ir além, entrando na luta anticapacitista, pois as pessoas sem deficiência usufruem de privilégios que, por si só, já as tornam capacitistas.

Na visão de Martins e Monteiro (2020), a naturalização de atitudes capacitistas, juntamente com os ideais de corponormatividade invisibilizam as pessoas com deficiência, e mesmo diante de políticas públicas. São necessárias mudanças de atitudes e quebras de pré-conceitos estabelecidos e enraizados pela sociedade. Assim, diferentes formas de discriminação, inclusive simbólicas, virtuais, entre outras, vão surgindo devido à essa naturalização. Para as autoras, mecanismos de universalização da educação não são garantia de aprendizado, uma vez que há um distanciamento entre as políticas públicas e a realidade das instituições de ensino, principalmente no que se refere aos pré-conceitos e atitudes dos profissionais da educação advindas de concepções capacitistas anteriores. Portanto, é preciso desnaturalizar essa visão existente dentro do espaço escolar, como encontrada por toda a sociedade, com o intuito de romper com os preconceitos existentes e com a falta de informação, como apontou *Pedro*.

Uma das mazelas do capacitismo dentro da escola é que ele leva à resistência e ao entendimento da deficiência como problema. Dentro desse contexto, *Pedro (RD 09- 06-2022)* afirma:

*Outro ponto é a resistência. Não estou falando especificamente de algum grupo. [...] Mas sei que é uma característica do campus e cultural. Temos um sério problema de encarar a situação sempre do viés do problema e não da solução. E o maior problema que encontrei até agora foi o de conversar com as pessoas e, ao invés da gente pensar na solução, pensa-se só no problema e isso foi bem complicado agora nesses últimos dois meses.*

Em concordância com *Pedro*, a resistência frente às diferenças é um dos maiores entraves da educação atual. De acordo com Cunha (2020, p.19), “as escolas da atualidade apenas provocam e/ou ressaltam as problemáticas correlacionadas à desigualdade – em todos os seus níveis e origens: pessoal, social, cultural, econômica, política etc. – que reiteram e

aprofundam o sistema de exclusão existente”. Essa visão, que busca um padrão de normalidade, no caso dos alunos PAEEs, está afirmando que a correção e a medicalização dos corpos faz com que os profissionais da educação enxerguem a deficiência como um problema a mais, como *Pedro* afirmou.

A invisibilidade de todas as pessoas que não se enquadram no padrão de normalidade pré-estabelecido pela sociedade, inclusive a imagem do aluno perfeito dentro das escolas, é assegurada por impossibilidades dentro dos espaços coletivos, dinâmicas de exclusão marcada pela naturalização desses processos. A escola precisa entender seu papel em busca do rompimento dessa lógica, considerando novas estratégias e práticas que compreendam a historicidade de seus alunos, construindo uma formação voltada às relações multiculturais e democráticas.

#### 4.1.2 Concepções de Educação Especial-Inclusiva

Neste eixo temático será apresentada a concepção dos partícipes sobre a Educação Especial-Inclusiva. A pergunta: “o que é Educação Especial-Inclusiva para você?” foi realizada no questionário e também levantada durante a Roda de Conversa, com o intuito de entender como os membros do NAPNE compreendem a Educação Especial-Inclusiva.

As percepções dos partícipes demonstram, em sua maioria, indicações voltadas ao entendimento de que a Educação Especial-Inclusiva é uma educação que acolhe as diferenças para oportunizar o aprendizado para todos. É possível ver, por exemplo, nas falas de *Carmen* (QT 27-05-2022):

*Oferecimento de condições de igualdade na aprendizagem. Uma forma de ensinar que considere os diferentes perfis de alunos.*

Já *Luiz* (QT 25-05-2022) afirma:

*Oportunizar o aprendizado de todos os alunos.*

Para *Ricardo* (QT 02-06-2022),

*Inclusão escolar é a capacidade do corpo docente e dos funcionários em proporcionar acessibilidade às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.*

Ainda, *Beatriz* (QT 23-05-2022) afirma:

*Criar meios para que a comunidade escolar compreenda, aceite e acolha o outro independente das diferenças.*

Por fim, *Ana* (QT 25-05-2022) relata:

*Direito à educação para todos, igualdade de oportunidades, valorização das diferenças implica em mudanças de forma na escola e no ensino de modo a garantir o acesso e a continuidade da aprendizagem a todos.*

Acerca desta perspectiva, descrita pelos partícipes, de uma educação que promova ensino-aprendizagem a todos os seus alunos, se faz necessário a busca de novos sentidos, de um novo olhar para o processo de escolarização. Cunha (2020) supõe que para alcançar uma educação inclusiva é preciso a construção de novos paradigmas escolares, que rompam com as políticas de normalização do ensino e tenham como base as diferenças e diversidades, valorizando as diferentes culturas e proporcionando a todos os alunos desenvolverem suas potencialidades. A escola precisa repensar qual é o seu papel na luta para se alcançar uma sociedade justa, equitativa e inclusiva. Ademais, como pode-se ver nas falas acima, a escola deve ter como princípio norteador a ideia de acolhimento, que se estenderá a toda comunidade acadêmica.

Assim como *Ricardo*, Borges (2019) acredita que a educação especial-inclusiva se baseia no princípio de acessibilidade a todas as pessoas nas escolas regulares, rompendo com os entraves existentes. Deste modo, características como: condição social, raça, gênero, cultura, deficiência, dificuldade de aprendizagem, entre outras, não podem ser vistas como obstáculos na construção do ensino-aprendizagem. É fundamental que a escola crie meios de identificar e eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem de seus alunos, a fim de se construir uma educação acessível e democrática. Para Borges (2019), incluir não é apenas dar acesso, mas sim dar subsídios para permanência e êxito, como de fato *Ana* já percebe e pontua em sua fala.

*Carmen* e *Luiz* fazem os seguintes apontamentos, retomando as afirmações de Borges (2019) acima sobre a inclusão em sala de aula. *Carmen* (RD 02- 06-2022) observa:

*[...] é você oferecer ferramentas para que eles possam ter a sua aprendizagem garantida dentro do seu ritmo e com os recursos necessários.*

Prontamente, *Luiz* (RD 02- 06-2022) complementa:

*É oportunizar aos estudantes de uma forma geral, fazer um planejamento diferenciado de forma que consiga atender todo o público e permitir que todos consigam aprender aquilo que foi proposto.*

Os relatos de *Carmen* e *Luiz* remetem a uma compreensão da importância de se considerar as singularidades e diferenças do aluno PAEE para que ele possa, juntamente com os colegas, alcançar o objetivo da aula. Corroborando as falas de *Luiz*, Santos (2020) aponta

para as inúmeras possibilidades de aprendizagem dentro da sala de aula regular voltadas a todos os alunos, possibilidades que são melhores compreendidas e descobertas a partir do diálogo, da colaboração e de um planejamento que observe as especificidades dos alunos, podendo assim, proporcionar estratégias, recursos e metodologias diferenciadas.

Nas falas de *Luiz* é possível constatar, como posto por *Bueno et. al.* (2022), a compreensão de que o planejamento diferenciado deve fazer parte do pressuposto de que o desenvolvimento a ser atingido por todos os alunos é o mesmo, mas os caminhos para atingir tais desenvolvimentos são diversos. Por outro lado, *Carmen* salienta a importância da existência de ferramentas e recursos para que o aluno possa aprender no seu tempo, reconhecendo a importância da flexibilização do tempo e das compensações sociais necessárias. Mas em suas falas não é possível inferir como são realizadas as flexibilizações e as compensações sociais, pois é preciso que se tenha atenção quanto a isso, como *Maekava* (2020) apresenta, ao afirmar que fazer adaptações não significa reduzir conteúdo ou trabalhar com conteúdo diferente dos demais alunos, mas sim, trabalhar o conteúdo de forma que o aluno tenha oportunidades iguais de aprender. Em conformidade com as observações anteriores, *Piccolo et. al.* (2022) salientam que ao realizar uma diferenciação curricular, as possibilidades de acesso ao conhecimento do aluno PAEE são ampliadas, pois não podem jamais ser entendidas como simples supressão de objetivos e conteúdos.

Outro aspecto importante observado nas diferentes falas dos participantes diz respeito a educação especial-inclusiva enquanto política pública para garantia de educação para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Para *João*, a educação inclusiva

*É a garantia do acesso à educação a toda pessoa com ou sem necessidades educacionais específicas” (JOÃO QT 30-05-2022).*

Ele mesmo complementa em outro ponto:

*Entendo que a educação especial, em primeiro lugar, garante o direito constitucional à educação. A educação especial inclusiva garante o direito à educação para todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas (JOÃO RD 02- 06-2022).*

A compreensão de *João* sobre o papel das políticas públicas voltadas à educação especial remete à história e avanços alcançados dentro das políticas por esse público, visto que antigamente os alunos PAEEs eram excluídos da sociedade ou segregados em instituições especializadas, frequentando a escola regular somente após se mostrarem “aptos” a se enquadrarem nos padrões de uma escola com ideais de padrões homogêneos, sendo o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso diante do processo de escolarização. As mudanças de

ares ocorrem com a PNEEPI de 2008, que apresenta a perspectiva da educação especial-inclusiva. A partir daí, o aluno PAEE passa a ter direito garantido por lei de frequentar a escola regular, e a escola passa a ser a responsável pelas adequações necessárias a fim de construir um ensino-aprendizagem que abarque todos os seus alunos.

Neste sentido, tem-se que reconhecer os avanços conquistados junto às políticas públicas voltadas à educação especial-inclusiva, embora a visão inclusiva que pretenda consolidar o modelo social da deficiência, em que os obstáculos estão presentes na sociedade e não no biológico, ainda não seja a realidade da maioria das escolas, onde a cultura do modelo médico ainda paira e os alunos PAEEs acabam não sendo incluídos como o idealizado dentro destas novas concepções. Esta realidade vivenciada por diversos alunos, que tem o seu direito de uma educação inclusiva negado diante do contexto escolar, levanta questionamentos: como essas políticas públicas estão se desenvolvendo? Quais os investimentos feitos para que elas se efetivem? E qual a prioridade de se proporcionar uma escola inclusiva? Estes questionamentos devem ser feitos para governos, escolas ou até mesmo para os docentes que estão em sala de aula.

De acordo com Borges (2019), a inclusão precisa, como princípio geral, ser entendida como norte das políticas, dos currículos, das práticas pedagógicas, das avaliações, dos recursos humanos, financeiros e materiais para oportunizar ao aluno PAEE sua permanência e sucesso dentro das instituições. Sobre essa questão, Maekava (2020) refere-se aos dois princípios fundamentais da inclusão, que são: o desenvolvimento de recursos materiais e procedimentos considerando a singularidades de cada aluno e a compreensão e vivência com as diferenças deixarem de ser vistas como problema e passarem a ser incorporadas de modo produtivo. Ou seja, são necessários investimentos e recursos, entretanto, sem uma conscientização de todos sobre a necessidade de romper com tendências excludentes, estigmatizadas, segregacionistas, que rotulam as pessoas com deficiência como incapazes e inferiores, não é possível proporcionar uma escola acessível.

Por fim, apesar das falas dos partícipes mostrarem, em um primeiro momento, uma compreensão de educação especial-inclusiva que pareça demonstrar a importância de acolher as diferenças e oportunizar o aprendizado para todos, não se pode deixar de levantar questionamentos acerca do que realmente a instituição e os partícipes, enquanto NAPNE, membros do CSP, docentes e técnicos administrativos, estão realizando neste sentido. Desse modo, cabe perguntar: o campus está olhando para além das limitações dos alunos PAEEs, instituindo uma relação que percebe o aluno em sua integralidade? Uma escola inclusiva

requer um ambiente escolar onde as injustiças sociais não tenham vez, e para isso é preciso construir novos paradigmas escolares que tenham como base a diferença e a diversidade. Mais uma vez fica a dúvida se estão sendo realizadas ações que abarquem a concepção de novos paradigmas educacionais de fato ou apenas ações pontuais que tentam remediar as situações vivenciadas, colocando a aprendizagem dos alunos PAEEs em segundo plano, ocasionando apenas a aparência de estar buscando a inclusão e uma escola acessível.

#### 4.1.3 Barreiras

As barreiras vivenciadas pelos alunos com deficiência dentro da sociedade são vivenciadas dentro da escola, o que interfere diretamente no percurso escolar dos alunos. Algo digno de nota é o fato de que muitas das vezes a responsabilidade é posta ou atribuída à sua deficiência, mas sendo na verdade, consequências do meio social em que vive. Nas falas dos partícipes pode-se reconhecer diferentes barreiras sendo citadas, embora as mais desafiadoras dentro do campus pesquisado sejam, de acordo com os relatos, as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas.

Em sua narrativa, *João (RD 02- 06-2022)* tece um comentário sobre o desafio que é construir ações para quebrar barreiras:

*[...] é um grande desafio você participar, pensar, planejar ações de inclusão, são ações que, de alguma forma, consigam romper com as diversas barreiras, principalmente as atitudinais.*

Corroborando as falas de *João*, que apresenta o desafio factual da quebra das barreiras atitudinais, Cunha (2020) discorre também sobre o mesmo tema em sua pesquisa, afirmando que um dos maiores desafios encontrados pelos NAPNEs é o rompimento de barreiras atitudinais em todos os envolvidos direta e indiretamente com a educação. Ressalta ainda que é necessário, para se ter um ambiente realmente inclusivo, um trabalho de colaboração com envolvimento e responsabilidades de todos os servidores. Vilaronga *et. al.* (2022) vêm ao encontro das afirmações de Cunha (2020) e as falas de *João* ao constatar que dentro da RFEPCT, diante das inúmeras barreiras encontrada pelos alunos PAEEs, que os IFs, assim como ocorre dentro da sociedade, “[...] têm potencializado a deficiência ao atribuir a esta (e apenas a ela) as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, constituindo assim a chamada “deficiência social”” (VILARONGA *et. al.*, 2022, p. 93-94). Estas barreiras e desafios encontrados pelos alunos no contexto dos IFs precisam ser pensados coletivamente,

a fim de que as instituições possam reconhecer suas fragilidades e se reinventar diante delas quando preciso, ainda que sejam difíceis de serem realizados, como *João* observa.

Segundo *Borges* (2019), as barreiras atitudinais são uns dos principais desafios encontrados pelos alunos PAEEs dentro do contexto escolar, criando obstáculos que atingem tanto a convivência dos alunos como seu ensino-aprendizagem. De acordo com a autora, “a forma como olhar e compreender os sujeitos e estabelecer suas relações direciona a condução do planejamento, das estratégias pedagógicas, dos métodos avaliativos, da observância dos elementos de acessibilidade, entre outros” (BORGES, 2019, p. 88). Assim, ter um olhar que acolhe a diversidade cria maior possibilidade de potencializar as habilidades e o desenvolvimento, tendo o docente um papel primordial neste processo, não somente como transmissor de conteúdo, mas como aquele que busca a formação plena dos alunos, como visto no relato de *Carmen* (RD 02- 06-2022):

*[...] nossa função aqui enquanto educadores é realmente contribuir para que eles mudem esse pensamento, precisamos ser agentes de transformação [...] vou tentar, cada dia mais, proporcionar um ambiente mais inclusivo em sala de aula, óbvio que eu vou errar, mas são com os erros que a gente vai acertando.*

A alusão de *Carmen* ao papel do docente como agente transformador em prol de quebras de barreiras e ideais hegemônicos, que desvalorizam as diferenças e diversidade, e a autorreflexão crítica de práticas e ações são importantes aspectos da docência na construção de uma escola mais inclusiva. Para *Borges* (2019), reconhecer os erros e acertos que são comuns ao ambiente escolar amplia e fortalece concepções favoráveis ao ensino-aprendizagem. Para a autora, o erro não pode ser encarado como um fator limitador ou fracasso, mas compreendido como um fator que pode trazer desenvolvimento, conscientização e levar a quebra de preconceitos. Nesse sentido, *Carmen* parece ter uma compreensão acertada sobre os erros e acertos no âmbito escolar.

Ao falar sobre o contato direto dos membros dos NAPNEs com os alunos apoiados pelo núcleo percebe-se que alguns membros participam das reuniões e colaboram com ações, mas talvez, devido ao pouco tempo dentro da comissão e a insegurança, acabam por terem pouco contato com os alunos. Essa insegurança é uma barreira atitudinal que necessita ser quebrada. *Pedro* relata que seu sentimento de insegurança foi quebrado a partir do momento que se abriu a experiência:

*Esse contato é bem importante, vamos quebrando barreiras. Talvez para o grupo do NAPNE seria interessante ter esses contatos, que sejam conversas de corredor. É muito, muito tranquilo! [...] Penso que foi uma questão de me permitir também, talvez seja um caminho (PEDRO RD 09- 06-2022).*

E continua:

*[...]seria necessário o grupo, ou pelo menos as pessoas que têm mais disponibilidade, ter uma participação maior no contato com os alunos. Não só com os alunos que o NAPNE acompanha, mas com os alunos em geral. Porque o que percebi com a minha experiência particular, foi que minha visão se ampliou e a minha resistência foi baixando à medida que fui tendo contato com os diferentes tipos de necessidades específicas (PEDRO RD 09-06-2022).*

As mudanças ou transformações se dão a partir do momento em que permite participar de novas experiências, como relatado por *Pedro*. Em outros termos, quando se abandona a zona de conforto. Nesse sentido, por meio da pesquisa de Borges (2019) é possível ver relatos também de membros da equipe multifuncional de diferentes NAPNEs que foram quebrando as barreiras atitudinais a partir das experiências vividas, que proporcionaram um novo olhar sobre os alunos PAEEs. Segundo a autora, atitudes empáticas e articuladas são elementos facilitadores para a quebra de barreiras. Além disso, pode-se elencar aqui duas perspectivas que, segundo a autora, influenciam positivamente nas quebra das barreiras atitudinais: primeiro, a perspectiva que se tem sobre a deficiência conduz à maneira como as estratégias e as escolhas serão realizadas; segundo, alunos participantes da pesquisa dela relataram experiências exitosas quando as estratégias foram pensadas após serem ouvidos e suas singularidades reconhecidas. Portanto, a visão estruturante que se tem sobre a deficiência e experiência e participação com os alunos são fundamentais para superar essa barreira.

Portanto, é possível perceber, a partir das falas de *Pedro*, que sua resistência e insegurança foram diluídas no momento em que passou a ter experiência e uma relação próxima com os alunos, quebrando a barreira atitudinal e capacitista que o impedia anteriormente. Segundo a pesquisa de Borges (2019) e a experiência descrita por *Pedro*, os entraves e resistências em considerar a diversidade demonstram a necessidade de reflexões e ressignificações acerca da heterogeneidade, que constituem o espaço escolar. O acolhimento à diversidade se constrói a partir do vínculo com o aluno, proporcionando uma visão mais ampla a partir do momento que se conhece seu ponto de vista, sua trajetória de vida, sua forma de interagir e se relacionar suas experiências, além da possibilidade de escuta de seus desejos, motivações e anseios, seja com os colegas ou com os docentes. Por conseguinte, espera-se que os relatos de *Pedro* possam ter levado os partícipes que não tem contato com os alunos apoiados pelo NAPNE a uma reflexão crítica que os encorajem a ter uma participação mais vívida com estes alunos.

Similarmente, as barreiras atitudinais encontradas no campus pesquisado podem ser constatadas em falas como de *Ana* (RD 09- 06-2022):

*Para mim, a acessibilidade predial é o primeiro passo, pois quando esse aluno chega e a escola é acessível, mostra que estamos abertos e ele pode se sentir acolhido logo de cara pelo próprio ambiente da escola. Quando ele chega numa escola sinalizada, adequada e acessível estruturalmente pode pensar: “puxa aqui eu vou ser bem recebido”. A acessibilidade estrutural é o cartão de visita da escola.*

Apesar de se referir à acessibilidade arquitetônica, o apontamento de *Ana* pode ser igualmente entendido como quebra de barreiras atitudinais, pois faz referência ao acolhimento do aluno e a importância de fazê-lo se sentir parte do ambiente escolar. A possibilidade da existência de uma escola que acolhe a diversidade, sendo também essencial no caminho a ser trilhado em busca da inclusão escolar, aparece em Maekava (2020), quando esta afirma que o fato do aluno se sentir acolhido e parte integrante do ambiente escolar facilita a troca de experiências, a realização de atividades, a relação com os pares e o desenvolvimento de suas capacidades. Para Borges (2019) o ambiente influencia diretamente a autonomia do aluno com deficiência, uma vez que as vivências no dia-a-dia podem ser agravadas devido ao entorno, sendo os aspectos ligados às barreiras arquitetônicas uma preocupação essencial que deve receber a devida atenção, além das questões comunicacionais, econômicas e sociais, o que muitas vezes geram limitações.

De acordo com as pesquisas de Borges (2019), com relação às barreiras arquitetônicas, é possível encontrar campi, principalmente construções recentes, totalmente acessíveis e outros campi que ainda demandam de acessibilidade, tais como: rampas, alargamento de portas, piso tátil, como ocorre com o campus pesquisado. As falas de *Ana*, uma engenheira civil que trabalha com a acessibilidade arquitetônica, dão indícios das barreiras presentes no campus em questão:

*[...] hoje estava dando aula de manhã e vi o Mateus. Ele praticamente fica parado num lugar só e poderia aproveitar muito mais a escola. Nosso problema de acessibilidade é grande. (ANA RD 09-06-2022).*

Seguindo *Ana*, *Beatriz* (RD 09- 06-2022) também faz colocações referentes às questões prediais:

*[...] a questão da acessibilidade é muito evidente, quando pensamos no que o Mateus precisa e ele não vai conseguir com a cadeira de rodas.*

O campus pesquisado possui, hoje, dois prédios lado a lado, um próprio e um alugado (desde 2021). Os prédios são ligados por rampa que, ao seu fim, encontra uma sequência de

degraus na entrada do prédio alugado. O prédio próprio foi construído com a expansão dos IFs, em 2008, enquanto que o prédio alugado é uma construção antiga da cidade. Ambos não são acessíveis, pois nas vias de transição há escadas, rampas, algumas portas estreitas, a entrada da biblioteca e do refeitório possuem obstáculos que dificultam a circulação autônoma, principalmente, dos alunos cegos, com baixa visão, cadeirantes e mobilidade reduzida. É pensando nestas barreiras existentes no campus pesquisado que *Ana* faz suas críticas e mostra sua indignação:

*É primordial a acessibilidade hoje. Desde 2012 já era obrigatório, então hoje tem que ser tudo acessível e nós não temos. (ANA RD 09- 06-2022).*

As construções antigas não previam acessibilidade devido à quase inexistência de alunos PAEEs matriculados, pois estes eram excluídos e/ou segregados em instituições especializadas, como se sabe. Contudo, essa justificativa não pode continuar sendo apresentada e aceita, visto que a partir da PNEEPI (BRASIL, 2008b) a matrícula dos alunos PAEEs passou a ser feita obrigatoriamente na rede regular de ensino, e *Ana* também deixa claro que desde 2012 já era obrigatório a questão da acessibilidade predial. Desde então, as leis preveem a acessibilidade predial, como a ABNT NBR 9050, de 11 de setembro de 2015 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015), que dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Esta norma tem como propósito garantir a acessibilidade, possibilitando a todos a utilização de ambiente públicos e coletivos de maneira autônoma e segura. Assim, percebe-se que discussões sobre acessibilidade<sup>36</sup> e Desenho Universal<sup>37</sup> não são prioridades das gestões do campus, ou até mesmo do IFSP e do próprio MEC, dificultando assim, a participação plena dos alunos PAEE em todo espaço escolar, como constatados nas falas de *Ana* e *Beatriz*.

---

<sup>36</sup> De acordo com ABNT NBR 9050/2015, a acessibilidade é definida como: “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p.2).

<sup>37</sup> Como apontado na LBI (BRASIL, 2015, p.52) e na ABNT NBR 9050/2015 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p.4), Desenho Universal é “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de Tecnologia Assistiva”, sendo composto por sete princípios: equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários.

Não obstante, a barreira comunicacional foi apontada como o maior desafio dos partícipes desta pesquisa, tanto envolvendo questões profissionais como pessoais. É possível observar esta problemática, por exemplo, nas falas de *Ana (RD 09-06-2022)*:

*Agora, com relação às pessoas surdas, tenho um pouco de dificuldade.*

*Beatriz (RD 09- 06-2022)* também discorre sobre o assunto:

*[...] como servidora que trabalha com a comunidade externa[...] principalmente quando tinha projetos voltados a comunidade surda, pessoas surdas procurando atendimento e mesmo já tendo feito o curso de Libras (sei muito pouco) me sinto tão incapaz de conversar, de uma informação simples, mesmo falar: “olha, vou ali chamar o intérprete” ou “Espera um pouquinho na sala tal”. Nos sentimos tão impotentes [...]um aluno surdo, chegar em um setor e o setor não conseguir atendê-lo e precisar chamar um intérprete para atender.*

Por fim, *Ricardo* apresenta seu ponto de vista:

*A questão da acessibilidade comunicacional, não querendo desprezar os outros públicos, é talvez a mais difícil de ser alcançada, pois ela precisa de conscientização. [...] precisa de uma mudança de atitude, de compreensão da comunidade como um todo (RD 09- 06-2022).*

Como mencionado por *Ricardo*, para resolver esse entrave não basta apenas aprender a Libras, é necessário ter mudança de atitude e se reconhecer como uma comunidade linguística imersa na diversidade, deixando de atrelar os obstáculos ao caráter biológico e compreendendo que o problema está na sociedade, quem tem dificuldades em aceitar o diferente. *Mendonça et. al. (2020)* afirma, baseados nos estudos de defectologia de Vigotski, que toda criança se constitui das relações sociais e culturais nas quais está inserida, principalmente por meio da linguagem. No caso da pessoa surda, a língua de sinais é o caminho para aquisição e desenvolvimento dessa linguagem. A língua de sinais é a compensação social que permite a pessoa surda de se desenvolver socialmente e academicamente de maneira equitativa, removendo a barreira comunicacional entre ouvintes e surdos. Porém, como vimos na fala de *Beatriz* principalmente, a questão da comunicação no campus, no seu dia-a-dia, ainda é problemática.

Os partícipes da pesquisa reconhecem suas fragilidades frente às barreiras comunicacionais e entendem a necessidade de formações e ações que envolvam a quebra dessa barreira, como percebidas nas falas de *Beatriz (RD 09-06-2022)* a seguir:

*Inclusive para os servidores que fazem atendimento ao público, tanto interno como externo, deveria ser obrigatório essa formação continuada, como um pré-requisito.*

Nas falas de *Ana (09-06-2022)*:

[...] talvez fosse o caso de termos Libras na escola.

Assim como de *Pedro* (RD 09-06-2022):

[...] se você vai atender o público é preciso saber. Para mim qualquer lugar teria que ter atendimento em Libras, se você vai na farmácia ou mesmo um passeio turístico. É essencial que nossos cursos da área de turismo tenham essa consciência. O atendimento em Libras é fundamental, a Libras tem que fazer parte do nosso dia a dia.

Diante dos relatos, pode-se inferir que os participantes têm consciência de que as barreiras comunicacionais não são causadas pela surdez, mas pelo ambiente pouco inclusivo, que valoriza a cultura ouvinte em detrimento da cultura surda. Mesmo a Libras sendo reconhecida oficialmente como língua brasileira e a primeira língua da pessoa surda a mais de 20 anos, ela não é considerada como componente curricular obrigatório na Educação Básica ainda. A obrigatoriedade da Libras como componente curricular, prevista pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) é apenas para cursos de formação de professores para o exercício do magistério<sup>38</sup> e fonoaudiólogos, sendo opcional para os demais cursos superiores e educação profissional.

Logo, como observado nas falas de *Beatriz* e *Ana*, a falta do conhecimento da Libras e de seu ensino-aprendizagem nas escolas pode ser entendida como um dos maiores obstáculos nas relações entre ouvintes e surdos, sendo primordial a aprendizagem da Libras por todas as pessoas, surdas e ouvintes, para que se possa conhecer e valorizar a cultura surda e quebrar as barreiras comunicacionais. Desse modo, proporcionar-se-á mudanças de atitude e valores, reconhecendo assim as pessoas surdas como parte de uma cultura diversa e não apenas como “deficientes”.

De acordo com Maekava (2020), o aluno surdo encontra mais barreiras nas relações do que os demais colegas da sala de aula regular devido à barreira comunicacional, pois há dificuldades pelo fato do aluno surdo utilizar a Libras, e ela, normalmente, não é de conhecimento dos colegas, professores e técnicos administrativos, limitando muitas vezes esse contato apenas a troca de informações básicas e rudimentares, o que é ser visto na fala de *Beatriz* quando descreve sua dificuldade de passar, inclusive, informações básicas para as pessoas surdas, sendo necessário a ajuda do intérprete.

---

<sup>38</sup> De acordo com o decreto nº 5.626/ 2005 (BRASIL, 2005) entende-se por curso de formação de professores para exercício do magistério todas as licenciaturas e os cursos de pedagogia e educação especial.

Apesar da intenção de *Ricardo* em proporcionar cursos de formação continuada para auxiliar na acessibilidade comunicacional, de

*[...]futuramente estabelecer uma formação continuada, tanto para os docentes quanto para os demais servidores, para que a acessibilidade comunicacional se tornasse uma realidade (RICARDO RD 09-06-2022)*

Hoje, o IFSP vive um desafio com a contratação de profissionais especializados, tal como o intérprete de Libras. No período da realização da pesquisa *Ricardo* era o único intérprete de Libras da instituição, e havia, naquele momento, dois alunos surdos que necessitavam de intérprete e estudavam no mesmo período!

Sobre a problemática das contratações, *Pedro (RD 09- 06-2022)* afirma:

*Essas contratações parecem ficar em segundo plano, uma falta de respeito, além de ferir a lei tanto com os alunos como com os intérpretes.*

Para complementar a fala de *Pedro* sobre a problemática das contratações, *Ricardo (RD 09-06-2022)* reitera que o ocorrido

*[...]fere o direito dos surdos, sem falar que não respeita vários dos direitos previstos na lei para o intérprete.*

Diante do cenário atual em que o campus se encontra e das falas dos partícipes, vê-se que a extinção de concursos públicos para o cargo de tradutor intérprete de Libras dentro dos IFs<sup>39</sup> enfraqueceu ainda mais o reconhecimento da língua, prejudicando o direito garantido pelos surdos de ter um intérprete durante todos os níveis de educação, além de fragilizar e afetar o atendimento dos intérpretes que também ficam sobrecarregados e não têm seus direitos respeitados. Conforme *Maekava (2020)*, o trabalho do intérprete não é respeitado e valorizado quando se considera a relação do aluno surdo com o intérprete, pois o trabalho de intérprete utiliza constantemente os membros superiores, e seu não revezamento pode levar a cansaço físico, motor e mental, sendo uma questão trabalhista e humana. Ou seja, para cada aluno surdo deveria haver pelo menos dois intérpretes.

*Pedro (RD 09- 06-2022)* chama atenção, ainda no contexto dos intérpretes, e faz uma crítica importante:

*Hoje vejo que a responsabilidade pelos nossos alunos surdos é do intérprete e não da escola. A impressão que tenho é que eles não são alunos da escola, mas sim alunos apenas do intérprete.*

---

<sup>39</sup> O Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Entre os cargos de técnico administrativo em educação há a extinção dos cargos de tradutor intérprete de linguagem sinais e transcritor de sistema *Braille*.

A crítica de *Pedro* se refere tanto ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos como a todas as atividades e convívio dentro da escola. Sobre o atendimento nos setores, assim como *Beatriz* já narrou anteriormente enquanto servidora técnica, *Ricardo* (RD 09-06-2022) complementa do ponto de vista do intérprete:

*[...] não sou o responsável por realizar o atendimento dos setores aos surdos, estou ali, posso auxiliar quando há disponibilidade, mas não tenho que ter essa preocupação, se surgir um surdo no campus eu tenho que estar ali para atender, não é assim que as coisas funcionam.*

Este tipo de colocação demonstra a dependência dos docentes e servidores que fazem atendimento ao público com relação ao intérprete, muitas vezes sendo compreendida como obrigação do intérprete esse atendimento ou o ensino-aprendizagem do aluno surdo. Portanto, fica evidente a necessidade de se trabalhar de maneira colaborativa para que essa dependência não se torne perene e para que se transforme em uma parceria, e, principalmente, que seja vista como responsabilidade de todos.

A importância do intérprete observada nas falas de *Beatriz*, *Pedro* e *Ricardo* é ressaltada por Oliveira (2014) quando afirma que a língua utilizada pelo aluno surdo não é conhecida por grande parte das pessoas, sendo o aluno surdo um estrangeiro dentro da escola. Assim sendo, o intérprete de Libras se faz necessário não somente como mediador no processo ensino-aprendizagem entre aluno e professor, mas sua mediação é fundamental nas mais diversas situações vivenciadas no ambiente escolar, nas relações, diálogos, expressões de emoções, dúvidas, ponto de vista, entre outras.

Não obstante, Borges (2019) salienta que para se garantir o acesso, permanência e êxito do aluno PAEE dentro dos IFs é preciso garantir seus direitos legais, tais como: acessibilidade; quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas, pedagógicas, etc...; criação de medidas individuais e coletivas que fortaleçam o desenvolvimento pedagógico e social dos alunos PAEEs; Desenho Universal; tecnologia assistiva; entre outros. De acordo com Maekava (2020), o uso da língua de sinais é fundamental para que o aluno surdo possa ter desenvolvimento e aprendizagem plena, sendo, conseqüentemente, muitas vezes prejudicado no contexto escolar devido às inadequações do sistema de ensino. Nesse sentido, a acessibilidade precisa ser entendida como universal e não apenas quando aparece demanda.

Diante das barreiras apresentadas pelos partícipes, é preciso que o campus e os servidores busquem diferentes ações, tais como: sair da zona de conforto e se permitir abraçar

novas experiências; realizar um trabalho de colaboração com envolvimento e responsabilidades de todos os servidores; criar vínculos com alunos a partir do conhecimento de suas trajetórias; fazer o aluno se sentir acolhido e parte do ambiente escolar; trazer as discussões de acessibilidade e Desenho Universal como um dos princípios da instituição; compreender a importância dos profissionais de apoio à inclusão, reconhecendo que este trabalho é feito por meio de colaboração e parceria; entender o papel do docente como agente transformador que busca pela formação integral de todos seus alunos, dentro outros. Tais mudanças precisam ser pensadas coletivamente por todos os envolvidos no processo de escolarização, para que sejam capazes de reconhecer suas fragilidades e se recriar a partir delas.

Todos estes desafios a serem vencidos partem primeiramente da necessidade de conscientização do conceito da deficiência voltado ao modelo social, não limitando apenas aos aspectos biomédicos e biológicos, mas sim contemplando todo o contexto social e cultural. A partir dessa conscientização, os servidores do campus serão capazes de proporcionar reflexões críticas que possam levar a mudanças de atitudes, ou seja, a criação de novos paradigmas escolares que reconheçam as diferenças. E como esse caminho de conscientização poderia se tornar algo presente no campus? Talvez por meio de uma auto-organização intencionalmente voltada à formação continuada nesta área, conforme discorreremos abaixo.

#### **4.1.4 Perspectiva da Escola Frente ao Mundo do Trabalho**

Tendo em mente que o IFSP é uma instituição de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, a perspectiva da instituição frente ao mundo do trabalho é um tema recorrente. Ao questionar os membros do NAPNE participantes da pesquisa sobre essa perspectiva referente aos alunos apoiados pelo NAPNE foram obtidos relatos como de *Ana*:

*Estou falando pelo curso de edificações. Não vou falar que esse aluno vai conseguir fazer tudo igual todo mundo faz, mas independentemente de ter ou não deficiência, cada um tem a sua especificidade. [...] Mas acho que sim, quando você faz essa sociabilidade, você está mostrando caminhos e isso ajuda essa relação no mundo do trabalho. [...] Acredito que preparamos sim os alunos para o mundo do trabalho, porque nosso aluno tem uma visão ampla de como que as coisas acontecem (ANA RD, 09-06-2022).*

Já para *Beatriz*,

*A escola prepara de certa forma, mas no âmbito da socialização. As ações que são feitas ajudam bastante e vão ajudar o aluno no futuro, no ingresso no mundo do trabalho, assim como vão ajudar em outras questões da vida dele também. Mas especificamente, a questão do trabalho, nós enquanto NAPNE poderíamos fazer mais ações nesse sentido (BEATRIZ RD, 09-06-2022).*

Para *Pedro* (RD, 09-06-2022)

*[...] a socialização é importante, mas falta um pouco de pensamento voltado ao mundo do trabalho.*

Nas falas dos três participantes é possível identificar pelo menos dois aspectos importantes: o primeiro referente à socialização e o segundo sobre a carência de ações voltadas à inserção no mundo do trabalho, no âmbito da instituição.

O primeiro aspecto, ligado à socialização dos alunos, é essencial na vida de todas as pessoas. Ele não está relacionado apenas às questões que dizem respeito ao mundo do trabalho, mas a sua vida acadêmica e pessoal, de maneira geral. Garcia (2016), em seus estudos sobre a teoria Histórico-Cultural salienta que o desenvolvimento das funções superiores está diretamente ligado ao contexto histórico e social em que as pessoas estão inseridas. Todas as esferas da sociedade, em especial a educação, têm um papel fundamental neste desenvolvimento. Desta forma, o pensamento vigotskiano concebe a ideia de que o desenvolvimento não consiste em algo pronto e acabado, algo natural, que se dê de igual forma para todos, mas sim em um processo dinâmico, social e cultural. Portanto, este destaque feito pelos participantes é relevante de fato.

Mas é importante destacar, dentro deste primeiro ponto, que a contradição que existe nas falas dos partícipes são extremamente relevantes, pois achar que a escola é apenas para socialização parte de uma visão capacitista, médica, reducionista e, portanto, excludente, que aumenta a desigualdade e impõe mais obstáculos frente a uma sociedade capitalista, que pode vir a reproduzir a busca pelo alto desempenho, gerando a competitividade habitual do mercado de trabalho. Redig (2018) aponta para a quantidade de alunos PAEEs que não são considerados aptos academicamente, apenas por conta da sua deficiência, o que leva ao fracasso escolar. Consequentemente, essa desvantagem e fracasso escolar são transformados em fracasso e desvantagem na vida, o que demonstra a necessidade do NAPNE em pensar a perspectiva do mundo do trabalho, como compreendido e exposto por *Beatriz* e *Pedro*, algo que deve ser posto na ordem do dia.

Um segundo aspecto apresentado pelos participantes da pesquisa deixa evidente que as preocupações ligadas às questões do mundo do trabalho são realizadas apenas no âmbito geral, e não existem ações voltadas especificamente aos alunos PAEE. No entanto, como proposta da própria Roda de Conversa, houveram momentos de reflexão, reconhecimento das falhas de ações voltadas ao mundo do trabalho, assim como a importância do tema e propostas de ações

que possam ser desenvolvidas deste ponto em diante. São percebidas, por exemplo, nas falas de *Beatriz*:

*Sobre essa questão que você fez do mundo do trabalho é um ponto que, para falar a verdade, eu nunca tinha parado para pensar. [...] Até pensando nessa questão mesmo da informação, da legislação. Existe a lei de cotas, que as empresas contratam pessoas com necessidades específicas e, às vezes, eles não têm essa informação que é um direito deles. Então seria bem interessante fazer ações nesse sentido, de trazer informação sobre o ingresso no mercado de trabalho, adaptação. Talvez trazer pessoas para conversar com eles que já estão no mercado de trabalho e que enfrentam as dificuldades que provavelmente eles vão enfrentar de acessibilidade, de socialização, enfim, como eles têm enfrentado isso. (BEATRIZ RD, 09-06-2022).*

Já para *Ana*, uma possibilidade seria

*Colocar um mural na parede do NAPNE com vagas de emprego, estágio, informações, leis, que podem servir tanto para nosso aluno como para um familiar ou um amigo. (RD, 09-06-2022)*

Corroborando as falas de *Beatriz* e *Ana* sobre as necessidades de ações voltadas a essa temática, Redig (2018) salienta que no ambiente escolar é primordial a existência de discussões que abarcam a transição da vida escolar para a vida independente<sup>40</sup>, destacando que esta fase é complexa para todos os jovens, embora seja mais intensa no caso da pessoa com deficiência. Ela é marcada pelo fim de um período e início de outro, seja com o ingresso no curso superior, no mundo do trabalho, saída de casa, construção de uma família, etc.

Contudo, esse processo não ocorre tão naturalmente para diversas pessoas com deficiência. Para a autora, na tentativa de proporcionar um processo de transição que garanta qualidade de vida é preciso, caso necessário, orientações adequadas de cada passo deste processo, pois estes podem apresentar desafios voltados ao entendimento de sua existência, aprendizados de novas funções, saber lidar com novas metas e planos provenientes da sociedade, isto é, resignificando os papéis desempenhados. Assim, as sugestões das partícipes de trazer mais informações e convidar pessoas com deficiência que já passaram ou estão mais avançadas nesse processo poderia ser muito acertada.

Vindo ao encontro da proposta de *Beatriz* sobre buscar pessoas com deficiência para conversar com os alunos PAEE da instituição, Vilaronga *et. al.* (2021) complementa com a ideia de que eventos com participação de pessoas com deficiência empoderadas e com formação política podem favorecer o reconhecimento do papel da pessoa com deficiência frente à sociedade, oferecendo discussões sobre sua invisibilidade dentro da escola e na sociedade como

---

<sup>40</sup> Redig (2018) adota a expressão vida independente ao invés de vida adulta ou mundo do trabalho, por acreditar que esta etapa abrange aspectos além das questões profissionais.

um todo, além de contribuir para quebra de preconceitos, estereótipos e paradigmas oriundos de uma sociedade corponormativa.

As visões dos partícipes referentes à inclusão do aluno PAEE no mundo do trabalho corroboram as afirmações de Maekava (2020) ao salientar que é crucial para a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho a constituição de momentos de orientações com os alunos e seus familiares. Para a autora, nesse sentido, é essencial que diferentes parcerias ocorram com empresas de recursos humanos em busca de orientações e informações sobre “[...] meios que podem ser utilizados para inserção no mercado de trabalho, como são os processos seletivos, as exigências e condições de permanência no emprego por meio da realização de atividades e cumprimento de regras institucionais” (MAEKAWA, 2020, p.97).

Porém, para que essas ações possam ocorrer, Pedro levanta a necessidade de ter uma pessoa ligada ao NAPNE que possa fazer a ponte entre as empresas e a escola, e também trabalhar colaborativamente com outros setores da própria instituição.

*Vejo que precisaria de uma outra pessoa para ter esse foco do mundo do trabalho igual, por exemplo, ocorre na extensão, [...]. Precisaria de uma pessoa específica para cuidar disso, para fazer essas pontes com as empresas, para propor ações e tudo mais, por ser realmente um aspecto importante do instituto. [...] É preciso ter o contato com as empresas, levar informações, principalmente aqui na nossa cidade, sobre essas questões legais. O que normalmente chega aqui no campus são vagas gerais, e precisamos de vagas específicas, pensando justamente nas pessoas com deficiência. (PEDRO RD,09-06-2022)*

Portanto, fica evidente que a falta de servidores interfere diretamente no processo de escolarização e desenvolvimento do aluno PAEE. No entanto, o servidor responsável pela interlocução escola-empresa não deveria ser do NAPNE, mas sim um servidor da extensão, que hoje é o responsável por essa interlocução com todos os alunos, trabalhando em colaboração com o NAPNE.

Em concordância com os partícipes, e considerando as limitações impostas pela sociedade para as pessoas com deficiência, juntamente com o preconceito sofrido por elas, é fundamental que existam ações voltadas ao mundo do trabalho que possam oportunizar aos alunos PAEEs, além do conhecimento sobre seus direitos enquanto cidadãos e ciência de suas potencialidades, conhecimento da competitividade e exigências do mundo do trabalho.

Apesar do momento de reflexão, do reconhecimento da importância de trabalhar a perspectiva do mundo do trabalho voltado ao aluno PAEE e sugestões de ações pontuais para trabalhar a temática, autores como Tannús-Valadão e Mendes (2018), Piccolo *et. al.* (2022), Redig (2018), entre outros, ressaltam a importância do plano de transição da escola para a vida

independente. De acordo com Piccolo *et. al.* (2022), a literatura sobre o PEI apresenta o plano de transição como uma de suas etapas, pois este auxilia o aluno PAEE em sua decisão de qual caminho trilhar na vida independente e como alcançá-lo. Segundo Redig (2018), este plano de transição é elaborado de acordo com as demandas e singularidades de cada aluno PAEE, a fim de promover sua inclusão social e laboral, além de contemplar áreas ligadas a formação psicossocial e do trabalho especificamente. Desta forma, o plano de transição poderá auxiliar o aluno PAEE por meio de recursos e serviços voltados às suas especificidades, proporcionando uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho também. No entanto, Piccolo *et. al.* (2022) destacam que essa etapa não é prevista nos documentos institucionais, sendo um fato preocupante dado o caráter de formação dos IFs, o que levanta a questão de documentos existentes que não promovem a equidade para os alunos PAEE, deixando estes alunos, mais uma vez, com participação reduzida ou até mesmo sem participação na sociedade.

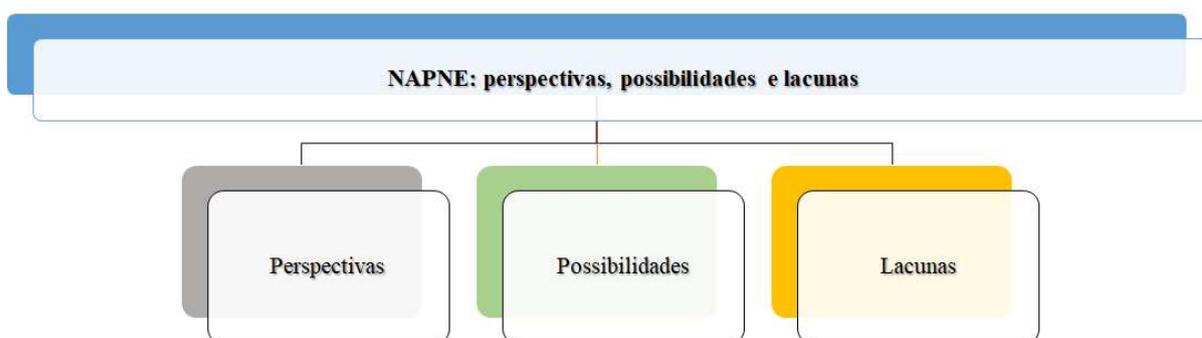
Portanto, é fundamental que haja nos IFs estratégias e práticas voltadas à transição dos alunos para a vida independente que contemplem os alunos PAEE. O papel da escola vai além de apenas conceder um certificado, engloba também oportunizar percursos formativos para que o aluno possa vislumbrar diferentes caminhos, sejam ligados à continuação dos estudos, à entrada no mundo do trabalho ou à vida adulta em geral.

Enfim, para que os ambientes educacionais se tornem inclusivos é urgente e essencial que se faça uma reestruturação escolar. Para que essas transformações ocorram é preciso que as instituições compreendam suas responsabilidades com cada um dos alunos, com a luta para eliminação do preconceito e discriminações, além de ofertar formação aos servidores, assim como investir em recursos materiais e humanos, como na contratação de profissionais especializados. Ademais, o trabalho com a conscientização de toda comunidade escolar deve ser permanente e contínuo, assim como o trabalho colaborativo, a relação com as famílias, entre outros. Uma vez que os IFs têm um foco especial com relação ao mundo do trabalho, obrigatoriamente precisam ter igual preocupação com a entrada do aluno PAEE no mercado de trabalho. Ainda que os participantes da pesquisa tenham dado boas sugestões e apresentem boa vontade em resolver o problema, ações concretas com relação a este tema ainda não são percebidas em ação no momento.

#### 4.2 NAPNE: PERSPECTIVA, POSSIBILIDADES E LACUNAS

Esta categoria engloba três eixos temáticos, conforme a figura 6: o primeiro eixo temático aborda as *Perspectivas* dos partícipes a respeito do NAPNE e sua importância para a inclusão do aluno PAEE dentro da instituição. Já o eixo temático *Possibilidades* engloba as ações que o núcleo e a CSP vêm desenvolvendo junto aos docentes, coordenadores e alunos apoiados pelo NAPNE, tais como: trabalho colaborativo, troca de experiências, formação continuada e orientações em reuniões pedagógicas, da mesma forma, ações que envolvem toda a comunidade escolar, como propostas de eventos e ações que buscam a sensibilização, conscientização e informações em prol da inclusão no ambiente escolar. E por fim, o eixo temático *Lacunas* trata dos obstáculos que o NAPNE vem encontrando, como por exemplo: a falta de servidores ligados ao NAPNE, a imposição na formação da comissão, falta de engajamento dos membros, envolvimento da gestão e o pouco contato entre a família e a escola.

**FIGURA 6** - Categoria NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2023.

#paratodosverem fluxograma com crescimento vertical, tendo no eixo principal NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas, de onde saem três ligações. A primeira ligação é a Perspectivas. A segunda ligação é as Possibilidades, A terceira ligação é as Lacunas.

Conforme Piccolo *et. al.* (2022), a composição do NAPNE precisa ser entendida como rede de apoio aos alunos PAEE, além de ser flexível diante de cada situação possível. Ressalta ainda a necessidade de reconhecer e valorizar as competências e saberes diversos de todos os seus membros. As ações do núcleo precisam estar voltadas à implementação de práticas inclusivas e não apenas ao atendimento individual dos alunos PAEEs. Sendo assim, um espaço formativo deve ser construído no ambiente escolar, tanto para seus membros como para todos

os profissionais que recorrem à equipe em busca de apoio, além da própria comunidade escolar como um todo.

#### 4.2.1 Perspectivas

Neste eixo temático será apresentado a visão dos partícipes sobre o NAPNE, tema que apareceu nas rodas de conversa e no questionário, no qual foi perguntado: “na sua visão, qual a importância do NAPNE para o processo de inclusão no campus?”

Sobre este assunto, vê-se inicialmente falas como de *Carmen (QT 27-05-2022)*:

*É o articulador para que as ações necessárias aconteçam.*

Assim como de *Beatriz (QT 23-05-2022)*:

*O Napne é importante para fomentar discussões nesse sentido e ajudar os servidores no planejamento e desenvolvimento das ações*

E de *Ricardo (QT 02-06-2022)*:

*O NAPNE é importante para conscientizar tanto a comunidade escolar quanto a comunidade externa ao campus sobre as necessidades específicas dos discentes atendidos pelo núcleo.*

Diante dessas narrativas é possível observar que os membros do NAPNE estão cientes de que o propósito do NAPNE vai além do apoio individual ao aluno PAEE, o que vai ao encontro da finalidade do NAPNE proposto em seu regulamento:

Art. 2º O Napne tem por finalidade desenvolver ações, programas, projetos que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito, e na sua qualidade de vida com ética, respeito, cidadania e social. (IFSP, 2022, p. 3)

Nesse sentido, percebe-se nas falas de *Ricardo*, *Beatriz* e *Carmen*, como posto por *Maekava (2020)* que o objetivo do NAPNE não é o atendimento do aluno PAEE, mas sim um suporte e um apoio para a comunidade escolar em prol da inclusão escolar.

A responsabilidade da inclusão escolar não é do núcleo, do professor regular em sala de aula e nem mesmo do professor de educação especial, mas de todos os envolvidos no processo de escolarização dentro da instituição, fato que pode ser visto no comentário de *Beatriz (QT 23-05-2022)*, por exemplo:

*O núcleo não é o responsável pelo processo de inclusão no campus, pois todos os servidores da instituição têm essa responsabilidade.*

Esse ponto também aparece nas falas de *Dalva* (QT 23-05-2022):

*Sabemos que apenas um núcleo sozinho não faz a diferença dentro de uma escola, quando falamos sobre inclusão. Além do NAPNE, é importante o envolvimento de todos os outros setores para discutir a inclusão.*

As pontuações de *Beatriz* e *Dalva* demonstram clareza no entendimento de que uma escola inclusiva se constrói ou só pode ser construída com o envolvimento de todos. Corroborando a fala de *Dalva* sobre o envolvimento de todos, Santos (2020) ressalta que deixar nas mãos do professor de sala de aula regular todas essas modificações necessárias para uma inclusão escolar é injusto e acarreta um sério risco do aluno PAEE não ter seu direito a uma educação de qualidade, muitas vezes indo à escola apenas para socializar. Para se ter uma escola acessível a todos são necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, curriculares, no projeto político pedagógico, no planejamento, entre outros. Ou seja, a mudança é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de escolarização.

O papel do NAPNE enquanto um apoio, um suporte para nortear os docentes e discentes é visto em falas como de *Ricardo* (QT 02-06-2022):

*Promover ações de inclusão aos discentes e interação entre estes e aqueles.*

*Ana* (QT 25-05-2022) também apresenta seu ponto de vista seguindo esta pontuação:

*[...] faz a ponte entre o aluno com necessidades especiais e os docentes e demais discentes.*

As falas de *Ana* sobre o papel de mediador do NAPNE na relação entre os docentes e os alunos apoiados pelo núcleo é uma prática que, segundo Bueno *et. al.* (2022), vem ocorrendo dentro dos IFs, quando afirma que a orientação aos docentes sobre metodologias e avaliações para os alunos com deficiência é realizada pelos NAPNES e salienta a importância do papel do núcleo como interlocutor junto aos docentes ser reconhecido e valorizado. Entretanto, autoras como Maekava (2020) e Vilaronga *et. al.* (2022) destacam a importância que a literatura dá para equipes multifuncionais com poucos profissionais especializados na área e a necessidade da contratação de um professor de educação especial para que essas orientações e suportes possam realmente possibilitar a inclusão escolar dos alunos PAEEs. As autoras ainda ressaltam que, dentro do IFSP, o NAPNE precisa ser entendido como apoio e não pode ser confundido com centro de atendimento ou AEE, atendimentos garantidos pela LDB (BRASIL, 2018) e pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), mas que a instituição não possui, compreensão que

os partícipes desta pesquisa demonstram ter. Todavia, os comentários deles deixam em aberto se essa compreensão é uma realidade do campus ou apenas dos membros ativos do núcleo.

De acordo com Cunha (2020), a divulgação e valorização do NAPNE é fundamental para que ele seja visto “como instrumento de transformação de uma cultura integrativista para uma cultura educativa, enraizada nos princípios pedagógicos da diversidade e humanização tão escassos dentro de uma sociedade amplamente competitiva e dinâmica” (CUNHA, 2020, p.56). Ao encontro com os pensamentos de Cunha, *Carmen (RD 02- 06-2022)* relata que:

*[...] o NAPNE, para mim, teria que ser essa espinha dorsal de todos os cursos, de todas as disciplinas. Realmente ter esse envolvimento da escola, pensar em todo o planejamento como se fosse realmente a espinha dorsal, porque nós não lidamos com pessoas iguais, cada uma tem a sua especificidade.*

Ao se referir ao NAPNE como espinha dorsal da escola, *Carmen* ressalta a importância da inclusão escolar não estar em segundo plano, mas na base de todo o planejamento da instituição. Corroborando as falas de *Carmen*, Cunha (2020), afirma que a escola exige mudanças e transformações atitudinais e pedagógicas constantes em busca da quebra de barreiras e paradigmas capacitistas, rompendo com crenças e estereótipos homogêneos que não consideram as diferentes habilidades, competências, singularidades e realidade histórico-sociais dos alunos. De acordo com a compreensão de Cunha (2020), assim como a de *Carmen*, o NAPNE pode ser um divisor de águas ao proporcionar atividades que promovam um espaço de discussão, a fim de valorizar a diversidade social dentro dos IFs.

Enquanto a educação dos alunos PAEEs não for compreendida como prioridade pela gestão e o NAPNE visto, como nas falas de *Carmen*, como “uma espinha dorsal” no espaço escolar, ocorrerão afirmações como de *Pedro* e *João*, que apontam para o entendimento do NAPNE baseado em seus desafios. *João (RD 02- 06-2022)*, ao definir o NAPNE, diz:

*[...] definiria em uma palavra que é um grande desafio profissional e educacional.*

Já *Pedro (RD 02- 06-2022)* reitera:

*Vejo o NAPNE como quase um mal necessário. [...] Talvez se a gente tivesse um processo de ensino diferente, que fosse focado no cidadão e não na máquina de trabalhar, talvez não precisasse ter o NAPNE ou não na forma que ele é e com os desafios que encontra (PEDRO RD 02-06-2022).*

Diante do exposto por *João* e *Pedro*, pode-se perceber que o conceito de deficiência do modelo médico, enraizado na sociedade e dentro das instituições, bem como uma escola voltada a crenças e ideologias hegemônicas dificulta o trabalho da equipe e, principalmente, o desenvolvimento de ações que entendam a diversidade não como um problema, mas como uma

vantagem pedagógica. A própria equipe dos NAPNEs, por meio de seus membros, precisa ter consciência destas questões.

Corroborando as falas dos partícipes acima, Borges (2019) afirma que as escolas refletem a desigualdade e exclusão vividas na sociedade, o que a torna responsável por reproduzir preconceitos, intolerâncias, estereótipos, sustentando assim a desigualdade social vivida por grupos minoritários, que fogem ao padrão hegemonicamente pré-estabelecido. Portanto, quando se fala em inclusão escolar dos alunos PAEEs é preciso quebrar não apenas barreiras arquitetônicas e visíveis, mas se faz urgente a “transformação da perspectiva de olhar e de acolher a diversidade, assim como ajustes no planejamento e execução das práticas do ensino e dos processos pedagógicos” (BORGES, 2019, p.72). Ou seja, como já visto nas falas dos partícipes e discutido no eixo temático *Barreiras*, um dos grandes desafios a ser vencido dentro das instituições são as barreiras atitudinais e comunicacionais.

A fim de contribuir com essas reflexões, Cunha (2020) aponta para o importante papel do NAPNE no tripé educação, sociedade e trabalho. Logo, a atuação do núcleo envolve ações que promovem a inclusão educacional e social dentro das instituições e o apoio ao aluno PAEE durante toda sua jornada, desde o seu ingresso. Os desafios em prol da inclusão escolar que garantam, além do acesso, a permanência e o êxito vão além do apoio individual ao aluno PAEE ou da formação por meio dos conteúdos curriculares, mas sim, englobam um espaço de formação integral que respeita, valoriza e aprende na diversidade, o que torna primordial a luta por políticas internas com o intuito de transformar o espaço escolar, que considerem as diferenças e que reconheçam a singularidade de todos.

#### **4.2.2 Possibilidades**

Este eixo temático trará as ações que estão sendo realizadas pelo NAPNE, tais como: parcerias, trabalhos colaborativos, troca de experiências, orientações em reuniões de área (RNA), formação continuada, eventos realizados e proposta de ações para sensibilização, conscientização e informações. Cabe desde já uma observação importante levantada por alguns partícipes, sobre a carência na periodicidade das ações citadas anteriormente.

Além disso, nesse eixo temático é possível perceber que ações colaborativas, sejam de reuniões do próprio NAPNE, das RNAs ou reuniões de planejamento têm sido uma prática pedagógica que está contribuindo positivamente no caminho que leva a inclusão escolar dos alunos PAEEs, como visto nas falas de *Luiz*, quando se refere às reuniões do núcleo:

*[...] gosto de ver essas discussões sobre os alunos para tentarmos encontrar o melhor caminho, uma forma de apoiar. Aqui dentro da comissão passei a ter um olhar diferenciado e mais atento (RD 02- 06-2022).*

Ademais, *Luiz* acrescenta outra fala que vale destacar, sobre as reuniões de área:

*No caso do Alex que estou mais próximo, com certeza o trabalho do NAPNE está fazendo a diferença. Um exemplo é essa força-tarefa na questão das monitoras e dos projetos. Já consegui ver um desenvolvimento maior do Alex durante as aulas, até mesmo na questão de atenção e foco. (LUIZ RD 02- 06-2022)*

Ainda sobre as reuniões de área, *Dalva* afirma:

*[...] nas últimas reuniões a troca de sugestões e informações entre os próprios professores. No começo era só o NAPNE que respondia, todas as perguntas eram voltadas para o núcleo e agora já percebo a troca de experiências, de conhecimentos, uma maior segurança no trabalho desenvolvido. (RD 23-06-2022).*

Por fim, *João* (RD 23-06-2022) reitera que:

*Essa troca de experiência entre os professores é riquíssima, [...]. Precitaria ser estimulada em todos os cursos essa troca de experiências [...] É isso que vai fazer a diferença, contando sempre com nosso apoio, o apoio de colegas, do corpo técnico, no caso a equipe da CSP. É assim na prática que tem funcionado (JOÃO RD 23-06-2022).*

Diante do exposto pelos participantes é possível observar que as ações do NAPNE e CSP, em conjunto com os docentes, começaram a dar os primeiros passos em uma longa jornada em prol de uma educação acessível ao abrir espaços para o diálogo, troca de experiências e apoio. Embora as aparências tensionam para um entendimento satisfatório e colaborativo, existem muitas outras determinações a serem analisadas, as quais a abrangência desta pesquisa pode não alcançar. Os processos de inclusão acontecem em um movimento contínuo que deve ser criado pelo grupo a cada nova realidade que este se depara, a cada novo aluno PAEE matriculado.

Estes momentos de trocas de experiências, informações, sugestões e apoio presentes nas falas acima dão indícios da importância destas ações diante da complexidade do trabalho docente em sala de aula, que requer, de maneira geral, um trabalho colaborativo entre coordenadores, docentes, CSP, e quando houver um aluno PAEE, do NAPNE e de um professor de educação especial. O trabalho colaborativo é capaz de levar a reflexões críticas e oportunizar a verificação de aspectos problemáticos, sugestões e propostas inclusivas. A partir do momento em que se está aberto a escutar o outro e suas experiências, todos os envolvidos têm a oportunidade de realizar reflexões e autorreflexões críticas que podem, conseqüentemente,

levar a mudanças significativas na educação. Em concordância com os partícipes, Tardif (2012) salienta que os saberes experienciais são construídos no cotidiano da escola, no convívio em sala de aula e na partilha com os pares. Para o autor,

é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2012, p.52)

Portanto, a compreensão de *João* ao afirmar que a troca de experiências é riquíssima e precisa ser estimulada em todos os cursos é vista como essencial por Tardif (2012), pois é por meio da partilha com os pares que os docentes reconhecem seus próprios saberes experienciais, podendo objetiva-los tanto para si mesmo como para os pares. Durante as trocas de experiências os docentes se tornam formadores também.

Vilaronga *et. al.* (2022) vai além das falas dos partícipes ao afirmar que é preciso fortalecer o NAPNE e a CSP enquanto espaços formativos, partindo de reflexões sobre as práticas pedagógicas dentro da instituição. Para as autoras, um espaço colaborativo, onde se partilhar os problemas, pontos de vistas, experiências exitosas, significados e bases teóricas oportuniza espaços de reflexão que levam à melhoria da qualidade da educação e à construção de um espaço inclusivo, sendo assim, é fundamental o trabalho de colaboração entre o NAPNE, a CSP e os docentes. Entretanto, Piccolo *et. al.* (2022) salientam que a simples presença da equipe multifuncional não é sinônimo de um suporte efetivo. É preciso que haja interações colaborativas entre os membros da equipe, bem como da equipe com todos os envolvidos no processo de escolarização.

Contudo, como apontado por Franco (2021), o trabalho do docente em sala de aula regular seria menos desafiador e custoso se houvesse um professor de educação especial para trabalhar em parceria, prática que não é comum no IFSP. Em falas como a de *Pedro* é possível constatar as angústias e preocupações dos docentes frente ao desenvolvimento do aluno, que seriam mitigados caso houvesse o professor de educação especial. Ele diz:

*[...] me surpreendi com a preocupação e empenho dos professores em relação ao aprendizado e desenvolvimento do Alex. Vejo que a angústia e os desabafos também foram importantes para que nós, enquanto núcleo, pudéssemos dar um apoio. (RD 23-06-2022)*

Portanto, o trabalho colaborativo e a parceria entre o professor de sala de aula e o professor de educação especial é essencial. Para Franco (2021), essa parceria possibilita a discussão de questões ligadas ao planejamento, conteúdo, acessibilidade curricular, formas de

avaliação e criação de metas. Assim como visto nas falas de *Luiz e Pedro*, Bueno *et. al.* (2022) destacam as iniciativas dos docentes em prol da aprendizagem dos alunos PAEE, embora as autoras ressaltem que o apoio de profissionais especializados, a existência de mais formações, a melhoria nas práticas que levam à construção do PEI facilitariam tanto o trabalho do docente como tirariam o ensino dos alunos PAEE do improviso, caminhando para a intencionalidade que ele exige.

Narrativas como a de *João* demonstram, além da iniciativa dos docentes de auxiliar a aluna, a importância de trazer o aluno para as discussões, ao afirmar:

*[...] percebi um trabalho coletivo bacana, quando todo mundo se reuniu, inclusive a aluna, para fazer aquela planilha, uma espécie de roteiro de trabalho, uma escala de atividades com horários para ela. (JOÃO RD 23-06-2022)*

Sendo assim, *João* reconhece como exitosa a reunião entre NAPNE, CSP e docentes, para que juntamente com a aluna possam auxiliá-la em um roteiro de entregas de atividades, considerando, por exemplo, a ampliação do tempo. Por outro lado, as falas de *Ana* também reforçam a importância da participação dos alunos PAEEs nas decisões que dizem respeito a eles:

*Também é importante perguntar para esses alunos, por exemplo, o Mateus: “O que você acha que falta em termos de acessibilidade, o que melhoraria para você na escola se a gente fizesse?” Ele mesmo é capaz de nos orientar. (ANA RD 09-06-2022). [...] precisamos sentarmos com os coordenadores, alunos e familiares, se for o caso, verificarmos o que realmente precisamos. É estágio? É trabalho? Será que meu aluno quer trabalhar? (ANA RD 09-06-2022).*

Narrativas como de *João* e *Ana* trazem importantes reflexões sobre como não tomar decisões sem a participação do aluno, o que legitima sua participação, dando voz e escutando suas opiniões. De acordo com a literatura nacional e internacional sobre o PEI, a participação do aluno em todas as suas etapas é vista como imprescindível, tema aprofundado na análise da categoria *PEI: relação teórico-prática*.

Em concordância com as falas dos membros do NAPNE pesquisado, Oliveira (2014) ressalta que escutar os alunos permite que se possa olhar a partir do seu ponto de vista para conhecer e entender sua trajetória, sua forma de se relacionar, além saber de seus desejos, anseios e aspirações. Segundo Borges (2019), dar voz aos alunos possibilita traçar reflexões e planejamentos a partir da realidade do aluno, que contemplará suas singularidades e poderá proporcionar um espaço mais inclusivo e uma educação pautada na diversidade.

Outro ponto visto em falas como a de *Pedro* mostram a importância não somente do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo e a troca de experiências, mas a necessidade deste trabalho se dar desde o início do ingresso do aluno na instituição.

*Não somente em relação ao integrado, mas nessa parceria com os coordenadores e presença nas RNAs vejo que hoje, enquanto NAPNE, estamos conseguindo parar de apagar o fogo e estamos tentando evitar o incêndio. Estamos conseguindo agir antes. Ao saber do aluno, já se procura o professor, ao invés de esperar as coisas acontecerem. Estar sempre ali presente, de olho, ligado em tudo. (PEDRO RD 23-06-2022)*

Concordando e ressaltando esta ideia, Vilaronga *et. al.* (2022) afirma que é fundamental que as instituições compreendam a necessidade de planejar a chegada do aluno desde o primeiro dia, pois este planejamento interfere diretamente no ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, assim como na organização pedagógica dos envolvidos no processo.

Outra questão que pode ser levantada aqui, sendo destacada igualmente nas pesquisas de Franco (2021) e Borges (2019), diz respeito à periodicidade e a um “olhar mais pedagógico” e pontual nas reuniões. Falas como de *João* (RD 23-06-2022) mostram esse ponto:

*[...] entrei em algumas RNAs para orientar os professores, entrei sempre que requisitado na RNA” e “outro curso que também participei de várias RNA, com uma participação mais presente, foi a matemática por causa da Agnes. Falei um pouco sobre o caso, orientando os professores” (JOÃO RD 23-06-2022).*

Juntamente com as falas de *Pedro*, que neste momento estão mais voltadas aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, deixam dúvidas sobre a maneira como as reuniões estão ocorrendo, qual é sua periodicidade e se estão focadas mais em uma apresentação de aspectos biológicos voltados ao modelo médico, o que deixa de lado o “olhar mais pedagógico” e social. Como apontado por Borges (2019) e visto nas falas dos partícipes desta pesquisa, fica evidente a importância do questionamento a respeito da forma como vêm sendo realizados esses encontros, como ocorrem os momentos de diálogo, qual sua periodicidade e quais seus frutos.

Dentro dos IFs, à semelhança de qualquer instituição de ensino, é essencial a colaboração entre os diversos segmentos, não se limitando apenas ao espaço das RNAs, embora a trocas de experiências, suportes e orientações aos docentes em reuniões de área seja de extrema valia para o desenvolvimento e ensino-aprendizagem do aluno PAEE. A necessidade destas parcerias pode ser vista nas falas de *Pedro* quando aborda a questão da extensão, ensino, pesquisa e a comissão de formação continuada:

*[...] que trabalhe em parceria com a parte voltada ao mundo do trabalho da extensão. Também relacionando com o ensino e a pesquisa, em ações conjuntas” (PEDRO RD 09-06-2022).*

Em outro momento, ele afirma:

*Estou conversando com a comissão de formação continuada para fazermos parceria com as formações (PEDRO RD 23-06-2022).*

Portanto, as falas de Pedro vêm ao encontro das afirmações de Piccolo *et. al.* (2022), ao destacarem a colaboração entre todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno PAEE como elemento central.

A parceria com a comissão de formação continuada, citada por *Pedro*, leva a outro aspecto apontado pelos docentes partícipes, que diz respeito à necessidade de ampliar as formações continuadas que já estão ocorrendo. *Dalva* (RD 23-06-2022) salienta que:

*Com certeza o NAPNE estando mais perto, os professores começam a ver com outros olhos, mas precisamos trazer formações para as RNAs, como as duas que tivemos no começo do semestre.*

Da mesma forma, *Ana* (RD 23-06-2022) ressalta que:

*Essas formações, além da sensibilização e do conhecimento, ainda proporcionam maior segurança ao professor.*

Por último, *Luiz* (RD 09-06-2022) afirma que:

*Uma parceria com a formação continuada do campus, não só para aulas de Libras, como a Ana citou, mas para trazeremos formação nesta área traria mais segurança. Falo tanto como professor e como membro do NAPNE. [...] Às vezes gera um medo de errar, citando um exemplo dos termos: pessoa com deficiência. Como abordar e tal, essa falta de formação, de capacitação talvez gere essa insegurança (LUIZ RD 09-06-2022)*

As falas dos partícipes dão pistas de que ocorreram formações durante o planejamento, assim como o NAPNE esteve presente nas RNAs com orientações, conversas e troca de experiências, mas ainda assim existe uma carência de formações no decorrer do ano. A importância das formações percebidas nas falas dos partícipes é reforçada pelas colocações de Maekava (2020) ao afirmar que as formações precisam oportunizar ao docente a possibilidade de reflexão sobre sua própria prática, ser capaz de olhar o contexto que vivencia e elaborar estratégias inclusivas. Para a autora, as formações são questões de políticas públicas, visto que elas auxiliam o trabalho e valorizam o profissional. Bueno *et. al.* (2022) complementam que as formações continuadas demandam de investimento por parte das políticas públicas e envolvimento dos docentes.

Embora as falas dos docentes *Ana*, *Dalva* e *Luiz* demonstrem seus interesses em participar de formações, não é possível saber se os demais docentes que não fazem parte da comissão do NAPNE partilham o mesmo. Contudo, um aspecto importante encontrado na pesquisa de Borges (2019), e que requer atenção, diz respeito ao fato dos docentes apontarem a falta de formação sobre a temática, mas em contrapartida, os membros do NAPNE citam a falta de interesse e participação dos docentes nas formações propostas. Essa questão demonstra a necessidade de sensibilizar o docente quanto à importância de participar das formações, assim como, segundo Maekava (2019), quando se propõe uma formação é importante conhecer o público, as demandas, as disponibilidades, para que se tenha um aproveitamento real.

Sentimentos como medo, insegurança e angústia foram expressos no decorrer de todas as Rodas de Conversa. Nesta linha, Maekava (2020) afirma, baseada nos estudos de Silveira, Enumo e Rosa (2012), que os docentes possuem entraves referentes ao ensino dos alunos PAEEs que geram, conseqüentemente, tais sentimentos. A pesquisa dela ainda salienta, nas falas dos docentes, sobre a pouca formação, desconforto diante de algumas atitudes comportamentais dos alunos, sobre as limitações pessoais e o contexto para apoiar o aluno. Esses sentimentos aparecem e são reforçados nas falas de *Dalva* (RD 23-06-2022):

*Acho que essas orientações me deixam mais segura, porque tenho medo que uma ação normal minha, [...] acabar desencadeando ali uma coisa que prejudica o aluno. Eu sinto muito essa insegurança e estou aberta e disposta a orientações, tanto da CSP quanto do NAPNE. Com certeza o que mais me angustia na sala de aula é quando tenho a sensação de que posso mais prejudicar do que ajudar um aluno e ao mesmo tempo eu não sei como fazer ou o que fazer e você fica naquela....*

Além dessas colocações, *Luiz* (RD 02- 06-2022) afirma:

*Claro, que ainda sinto insegurança principalmente agora no caso do Alex, mas com certeza estou crescendo aqui dentro do NAPNE e como professor do Alex sinto uma necessidade maior de estar aqui para aprender, trabalhar e poder ajudar o aluno.*

E em outro momento, ele completa:

*[...] a questão da falta de formação, do medo e receio que temos para trabalhar com esses alunos. O medo do desconhecido, sair da zona de conforto, gera muita resistência.” (LUIZ RD 09-06-2022)*

Além dos docentes *Dalva* e *Luiz*, esses sentimentos também são apresentados pela técnica em assuntos educacionais *Beatriz* (RD 09-06-2022):

*[...] o meu maior desafio é o medo mesmo. Medo e insegurança por conta da falta de conhecimento, de formação. A gente tem que arriscar, mas particularmente fico muito insegura de talvez fazer um comentário equivocado, um comentário capacitista, às vezes até no tratamento e nas atitudes. Então, para mim o maior desafio pessoal é*

*justamente a insegurança, por conta da falta, e não é de informação, é de formação mesmo. É falta de estudo mesmo, uma formação mais acadêmica com relação a isso.*

Corroborando as narrativas dos docentes e a necessidade constatada nas falas de *Beatriz*, Borges (2019) destaca a importância da sensibilização e capacitação não apenas dos docentes, mas de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno PAEE, possibilitando assim uma nova perspectiva da escola frente à diversidade. Como posto por *Beatriz*, Borges (2019) entende que uma das principais barreiras para efetivar práticas pedagógicas inclusivas é a falta de preparo e formação não somente dos docentes, mas de todos os profissionais da educação para trabalhar frente à diversidade.

Nas falas dos partícipes é possível compreender que a questão não é a presença ou não do aluno PAEE dentro da sala de aula, ou mesmo no ambiente escolar. De acordo com os docentes participantes é possível vislumbrar que o grande entrave não está na elaboração de práticas diferenciadas também, mas em compreender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que decorre da falta de bases teóricas e metodológicas que auxiliem a compreender como o aluno aprende e quais são as estratégias mais adequadas.

Esta falta de base pode ser decorrente de vários fatores citados ao longo do texto, como: o fato de vários docentes das áreas técnicas serem provenientes de cursos de bacharel, aprendendo a ser professor no dia-a-dia da sala de aula; a falta de profissionais de apoio para o trabalho colaborativo; o fato de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura serem, por muitas vezes, ministradas de maneira isolada, teórica, não abordando as práticas docentes com alunos PAEEs; a escassez de formações continuadas sobre a temática; a falta de recursos financeiros e materiais que auxiliem o ensino-aprendizagem; mas acima de tudo, uma concepção baseada em crenças falsas e estereótipos da deficiência, que acabam por ocasionar buscas, formações e orientações baseadas no modelo médico que já inferioriza os alunos PAEE e, conseqüentemente, geram práticas assistencialistas e reducionistas.

Nesta mesma linha, Maekava (2020) apresenta como um grande desafio, percebido com certa frequência, a questão da aceitação do aluno PAEE dentro da sala de aula regular por parte dos docentes e uma visão de que o aluno está ali somente para socialização, o que, conseqüentemente, acaba por não gerar esforços do docente para acolher a diversidade. Tal constatação é reforçada por frases como: “não estou preparado”, “não tenho formação pra isso”, o que pode ser visto também nas falas dos partícipes aqui analisados. Apesar de concordar que são frases capacitistas e que podem levar à acomodação e a não à procura de novas estratégias, tal fato não pode ser averiguado nesta pesquisa por abranger apenas docentes membros do NAPNE e que demonstram interesse em buscar formações oferecidas pelo campus, embora não

busquem formação por conta própria. Vale ressaltar que o IFSP oferece aos docentes a possibilidade de dedicar horas voltadas, em seu plano de trabalho, às formações que tragam contribuições à instituição. No entanto, é preciso ponderar que os docentes, muitas das vezes, são sobrecarregados, e que a instituição deve promover espaços adequados de formação continuada para todos.

Diante do exposto, é possível observar que durante a realização das Rodas de Conversa ocorreram um número expressivo de pedidos voltados à formação sobre a surdez, e mesmo voltados a conhecimentos de características específicas da deficiência, como por exemplo, as formações que aconteceram no início do ano voltadas para a Síndrome de Down. Por outro lado, durante as Rodas de Conversa não ficaram evidentes ou claras solicitações a respeito de formações que buscassem metodologias diferenciadas, tais como o DUA<sup>41</sup>, Tutoria de Pares<sup>42</sup>, Ensino Diferenciado<sup>43</sup>, entre outros. Ou seja, a busca que se pretende foi por características biologizantes dos alunos, abordagem centrada principalmente na deficiência, e não por temáticas voltadas às especificidades educacionais ou metodologias diferenciadas que facilitam o ensino-aprendizagem de todos os alunos. No entanto, para que os docentes possam começar a busca por tais formações é preciso que haja um trabalho da CSP e do NAPNE de conscientização e sensibilização para o combate ao capacitismo e sobre a existência de metodologias diferenciadas também, pois não é possível buscar por algo que não se conhece.

Alinhada a essa percepção, Maekava (2020) salienta que as formações continuadas que abordam temas ligados a especificidades educacionais dos alunos PAEEs proporcionam reflexões e diálogos que podem gerar mudanças, tanto metodológicas como atitudinais, que poderão contribuir para uma educação mais equitativa. Na mesma esteira Freitas, Monteiro e Camargo (2017) ressaltam que as formações dos docentes referentes a área de educação

---

<sup>41</sup> Como já abordado, "o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não" (ZERBATO; MENDES, 2018, p.150). Para as autoras, o DUA tem como propósito o auxílio de docentes na transformação de suas práticas pedagógicas visando o desenvolvimento de materiais e métodos que atendam da melhor maneira possível o desenvolvimento de todos os alunos.

<sup>42</sup> De acordo com Vilaronga *et. al.* (2022, p.74-75), a Tutoria de Pares "consiste na ajuda entre colegas, preferencialmente da mesma classe, que são ensinados para auxiliar no processo de socialização e na execução das atividades do currículo". Os tutores estimulam a participação dos alunos na realização das tarefas e na socialização em sala de aula. Para a autora, a tutoria é uma estratégia que tende a favorecer ambos os lados na troca de conhecimento, principalmente quando são colegas de sala.

<sup>43</sup> Segundo Vilaronga *et. al.* (2022), o Ensino Diferenciado, assim como o DUA são pautados no respeito aos variados perfis de aprendizagem que compõem a sala de aula. Logo no Ensino Diferenciado é preciso que o docente conheça seus alunos para que consiga trabalhar de forma relevante e significativa. Segundo as autoras, "os professores buscam despertar nos estudantes o desejo, a autonomia e o engajamento pela própria aprendizagem, com base em quatro pilares: confiança, ajuste de dificuldade, voz e consciência. O ensino diferenciado pauta-se no respeito e valoriza a heterogeneidade existente na classe comum" (VILARONGA *et. al.*, 2022, p.74)

especial-inclusiva devem englobar as especificidades inerentes à deficiência, mas acima de tudo, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nas relações de ensino, bem como as políticas que embasam a educação inclusiva. Maekava (2020) afirma ainda que as formações precisam atender às demandas reais de cada aluno e de cada situação encontrada: “o docente é o responsável pela mediação entre o aluno e o conhecimento e deve criar e estimular cenários pedagógicos de modo que os alunos tenham progresso em seu desenvolvimento e ampliem suas capacidades cognitivas, afetivas e de interação social” (MAEKAVA, 2020, p. 40). Logo, é imprescindível para o docente que atua junto ao aluno PAEE medir relações, estimular a aprendizagem e planejar práticas pedagógicas de modo que o aluno possa se apropriar do conhecimento. Um aspecto importante levantado por Borges (2019) é que o docente precisa ter em mente que as formações não trarão algo pronto e acabado, uma receita, mas oportunizarão a possibilidade de ampliar suas habilidades e conhecimentos, para que ele seja capaz de aplicá-las nas diversas situações da sala de aula.

Vindo ao encontro das falas dos partícipes, que apontam os desafios em trabalhar com os alunos PAEEs e as tomadas de decisões que se apresentam como facilitadoras no processo de inclusão, Bueno *et. al.* (2022) acredita que a atuação do docente frente ao aluno PAEE hoje se encontra, na maioria das vezes, em contextos de improviso, sem um planejamento acessível e com atividades não adaptadas, mesmo quando necessário, o que pode ser consequência da falta de formação, falta de condições de trabalho que visem práticas colaborativas e a ausência de um professor de educação especial para trabalhar em colaboração com o professor da sala de aula regular. Para as autoras, a colaboração é um elemento central no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEEs, tendo todos os envolvidos no processo as mesmas responsabilidades e engajamento. Desta forma, as orientações e trocas de experiências que vêm ocorrendo nas RNAs, juntamente com ações colaborativas entre CSP, NAPNE e os docentes podem contribuir para alcançar um planejamento educacional coletivo.

Os avanços que caminham nesta direção, vistos nos relatos dos partícipes, podem proporcionar aos docentes uma compreensão crítica de suas práticas e ações, promovendo mudanças de conceitos e planejamentos mais objetivos para possibilitar ao aluno PAEE acesso ao ensino e a cultura. Entretanto, essas transformações no ato de ensinar não são simples e nem rápidas de se alcançar, e não são alcançadas sozinhas pelo docente da sala de aula regular. É preciso que se tenha uma rede de apoio, recursos financeiros e materiais, formações, trabalho colaborativo com profissionais especializados, afinal de contas, a inclusão escolar é responsabilidade de toda a comunidade escolar e envolve todo seu ambiente.

Um fator importante, que não é admissível desconsiderar, como apontado por Freitas, Monteiro e Camargo (2017) é que apropriação dos docentes de um novo referencial teórico e uma nova concepção da deficiência referente ao modelo social é um processo lento, demanda tempo e internalização. Isto posto, as formações devem levar em conta esse processo de apropriação do novo. Reforçando, Bueno *et. al.* (2022) salienta que o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, assim como as adequações curriculares para os alunos PAEE, é um processo complexo. Portanto, é preciso compreender que estas mudanças serão alcançadas apenas a longo prazo, não de imediato.

Outro ponto observado nas falas dos partícipes da pesquisa se refere às propostas de ações e eventos que visam levar à comunidade escolar informações, sensibilização e conscientização a respeito das deficiências, do acolhimento e da construção de uma escola mais inclusiva. Entre os eventos realizados no campus mencionado estão o “Dia do NAPNE” e a “Semana da Diversidade”, que de acordo com os participantes apresentaram frutos positivos.

Sobre o “Dia do NAPNE”, João comentou:

*Eu participei do planejamento e da criação do Dia do NAPNE e desses primeiros eventos. Como foi uma novidade, acho que o primeiro e o segundo ano houve muita participação, muita adesão inclusive de servidores. [...] Esses primeiros eventos foram de muito aprendizado, não sei se conseguimos sensibilizar, mas a gente conseguiu pelo menos mobilizar as pessoas a aceitarem prontamente a falar, a discutir, a debater. [...] esse evento abriu portas para conhecermos servidores com formação que poderiam nos auxiliar. (RD 02- 06-2022)*

Beatriz, que esteve diretamente ligada à organização da “Semana da Diversidade”<sup>44</sup>, faz o seguinte relato sobre a sala azul, que representava a Educação Especial-Inclusiva:

*Eles fizeram uma atividade bem bacana que era um circuito para andar com cadeira de roda, cheio de obstáculos. Quem visitava a sala tentava andar para sentir mais ou menos o que o cadeirante passa. Fizeram também uma atividade com o tato, para trabalhar a questão dos cegos, e uma atividade em Libras. [...] os alunos estavam ensinando algumas coisas em Libras que aprenderam para a semana. Para ser uma sala legal e tal, para tirar uma boa colocação, para ser bem votado, então isso estimula também. Eles aprenderam pesquisando sobre a temática da inclusão. (RD 09-06-2022)*

A criação de murais com informações e curiosidades foi uma das sugestões que apareceram em meio às reflexões das Rodas de Conversa também, como visto nas falas de Pedro (RD 09-06-2022):

---

<sup>44</sup> O evento foi organizado em forma de gincana, dividindo os grupos de acordo com cada turma do campus. Cada equipe tinha uma cor oficial que representava um grupo minoritário.

*Um mural para podermos falar sobre o capacitismo, as barreiras sociais, apresentar nossas ações, trazer informações a toda comunidade escolar e também do mundo do trabalho.*

Seguindo a exposição de *Pedro, Ana (RD 09-06-2022)* sustenta:

*Uma sugestão seria colocar um mural na parede do NAPNE com vagas de emprego, estágio, informações, leis, que podem servir tanto para nosso aluno como para um familiar ou um amigo. Seria uma coisa simples e que poderia aproximar o NAPNE da nossa comunidade e divulgar nosso trabalho.*

Portanto, percebe-se que os eventos já realizados, bem como as propostas sugeridas são ações que envolvem a quebra de barreiras atitudinais dentro da comunidade escolar, e vão ao encontro do inciso I dos objetivos apresentados no regulamento do NAPNE:

I - Contribuir para criação de espaços que viabilizem a discussão para a implementação da cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação (IFSP, 2022, p.4).

Na visão de Vilaronga *et. al.* (2021), as ações pontuais e locais realizadas e sugeridas pelos partícipes, consoante aos objetivos do NAPNE oportunizam a criação de uma cultura voltada à diversidade, além de proporcionar reflexões na busca de um ambiente inclusivo. Conforme as autoras asseveram, ações pontuais podem demonstrar que mesmo diante de vários desafios, como se apresentado no eixo temático *Lacunas da Categoria NAPNE: Perspectiva, Possibilidades e Lacunas* e na categoria *PEI: relação teórico-prática*, e apesar de não garantirem que os direitos dos alunos PAEE estão sendo respeitados, elas permitem perceber que o núcleo não está estagnado.

Um fator importante que surgiu durante as Rodas de conversas diz respeito a ideias e propostas para dar continuidade aos eventos, com intuito de trazer a família para dentro da escola. Após as falas de *Pedro* sobre a procura dos pais, o grupo passou a refletir sobre maneiras de trazer a família para perto da escola. Essas reflexões e discussões levaram as sugestões de *Beatriz, Ana e Pedro*, alcançando assim uma das propostas da metodologia da Roda de Conversa. Em suas falas, *Ana (RD 09-06-2022)* sugere a possibilidade de

*Criar uma semana, inclusive no Dia do NAPNE, trazermos os pais para a escola. Isso faz com que essa sociabilidade aumente, deixando a escola mais viva.*

Já *Pedro (RD 09-06-2022)* propõe:

*Talvez um evento no sentido de exposição, mais ou menos como foi a Semana da Diversidade, sem ter um horário fixo para chegar ou sair, algo assim. O familiar pode pensar “eu vou lá, fico meia hora”, e pode acabar ficando mais.*

Por fim, *Beatriz (RD 09-06-2022)* complementa:

*Seria bem bacana essa ideia de uma gincana ou de uma exposição, porque o pai seria motivado a vir para ver o filho apresentar um trabalho, fazer alguma coisa. Claro que não é o ideal vir só para um evento, mas seria uma porta de entrada. O pai vem, como o Pedro falou, gosta, fica, conversa com um, conversa com outro, se interessa a participar de outras coisas. É um processo, né? Eles não vão começar a frequentar a escola e participar das atividades de uma vez, do nada. Então, talvez esses eventos seriam interessantes para uma porta de entrada. É bem legal a ideia de uma exposição, quem sabe aproveitar a Semana da Diversidade para fazer isso.*

A proposta deste tipo de evento parte da ideia dos partícipes de que é preciso abrir as portas da escola para que a família se aproxime, e também como uma forma de sensibilizar a família sobre a importância de sua participação no processo de escolarização do aluno, reforçado pela fala de *Luiz (RD 09-06-2022)*:

*Com certeza, um evento assim seria a porta de entrada, uma maneira de sensibilizar para depois a gente ir aprofundando.*

Portanto, as falas anteriores mostram que os membros do NAPNE têm ciência da importância da família dentro da escola, e do papel que ela desempenha no aprendizado dos alunos PAEEs. Nesse sentido, Maekava (2020) ressalta que a escola precisa compartilhar com a família as decisões, objetivos, metas e competências a serem alcançadas, sempre incentivando a participação e o engajamento da família nas atividades desenvolvidas dentro do contexto escolar, evitando frustrações e auxiliando no processo de desenvolvimento dos alunos. Borges (2019) complementa assegurando que as famílias dos alunos com deficiência precisam estar presentes e envolvidas em todo o processo de escolarização, participando das decisões e exigindo os direitos garantidos em leis para se ter uma educação de qualidade.

Deste modo, como compreendido pelos partícipes, mesmo diante dos diversos obstáculos entre essa parceria, o NAPNE não pode se acomodar, é preciso traçar metas e estratégias para que a família venha para dentro da escola e depois, construir esse elo de colaboração para construção de um processo educacional inclusivo.

Embora seja possível considerar que as medidas que vêm sendo realizadas pelo NAPNE sejam essenciais para promover uma cultura inclusiva dentro da instituição, as concepções capacitistas e o modelo médico da deficiência aparecem a todo momento, sendo uma barreira a ser quebrada pelos próprios membros da equipe para que estes possam trilhar o caminho como multiplicadores em busca de uma educação inclusiva. Logo, para a escola se tornar inclusiva é

necessário formação, discussão, conscientização e trabalho na perspectiva da diversidade. É necessária uma mudança de atitude dos envolvidos no processo de escolarização para que realmente haja transformações de concepções, metodologias e estratégias múltiplas para contemplar toda a diversidade que constitui o ambiente escolar. Destarte, é urgente romper com as concepções e expectativas de um aluno modelo, padrão, de uma única forma de planejar, ensinar e avaliar.

Cunha (2020) afirma que o caminho a ser trilhado para construir uma escola inclusiva não é fácil ou simples, não possui uma receita pronta e não é composta apenas por leis, decretos ou convenções, mas é um paradigma que precisa ser consolidado a cada dia a fim de construir uma escola que abarque ideais de uma escola humana, livre, justa e fraterna. Os fracassos escolares, preconceitos e rótulos devem ir, aos poucos, sendo substituídos por ambientes de socialização, conscientização e inclusão.

Por fim, diante das discussões apresentadas e da complexidade das situações vividas no contexto escolar fica evidente o papel primordial do diálogo e da reflexão dos docentes acerca de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, por meio do trabalho coletivo, da colaboração entre todos os envolvidos no processo de escolarização, da troca de experiências, do aprofundamento teórico na temática, da relação entre a família e a escola, bem como da realização de ações voltadas para sensibilização e conscientização de toda comunidade escolar. Ou seja, esse é o caminho para se alcançar a inclusão escolar.

#### **4.2.3 Lacunas**

Neste eixo temático serão apresentadas as lacunas apontadas pelos partícipes durante a pesquisa, que versam sobre: falta de servidores ligados ao NAPNE; indisponibilidade de carga horária de atuação no núcleo; questões políticas e econômicas; o envolvimento da gestão; e a relação entre a família e a escola. Uma das lacunas relatadas constantemente pelos partícipes faz referência a falta de profissionais especializados, que devido sua importância e as narrativas dos partícipes ligadas ao PEI será tratado dentro da categoria: *PEI: relação teórico-prática*, no eixo temático *O Apoio do Profissional Especializado*.

Hoje, a comissão é formada por membros que abarcam todos os setores da instituição. Os docentes e técnicos administrativos podem dedicar carga horária de 4 horas semanais, e desde 2022 o NAPNE passou a contar com um coordenador com no mínimo 20 horas de trabalho dedicado ao núcleo. No campus em questão o coordenador tem dedicação exclusiva

ao NAPNE, o que não é uma realidade da maioria dos campi, ou seja, em geral os campi não têm um servidor ligado exclusivamente ao NAPNE, o que acaba por sobrecarregar as ações e o apoio dos membros ativos da equipe. Portanto, ter um coordenador com dedicação exclusiva faz com o que o NAPNE analisado tenha mais possibilidades em realizar as atividades que lhes são atribuídas.

Uma das lacunas presentes nas falas dos partícipes remete ao número reduzido de servidores ligados ao NAPNE, podendo ser percebidas nos relatos de *Pedro (RD 09-06-2022)*:

*Precisaria de mais pessoas. Por mais que nós sejamos uma comissão que envolve todo o campus, precisamos de mais pessoas, ou seja, mais pessoas para trabalharem diretamente ligados ao setor NAPNE, que possam se dedicar ao núcleo.*

Além disso, há o desafio de conciliar as demandas do núcleo com o exercício do cargo de origem:

*A Maria está aqui no grupo de vez em quando, mas a gente entende que a carga de trabalho é muito grande e quando pegamos a descrição dos cargos não fala nada do NAPNE lá. (PEDRO RD 02- 06-2022).*

Estes aspectos também são apontados por *Piccolo et. al. (2022)*, ao salientar que entre os vários desafios encontrados pelo NAPNE encontra-se a dificuldade em conciliar as demandas educacionais do núcleo com o exercício do cargo de origem. Tais fatos, ressaltam a importância do NAPNE ser visto e entendido como setor estratégico dentro dos IFs, ter servidores capacitados e ligados exclusivamente a ele, como ocorre no caso do coordenador do NAPNE do campus estudado.

Um dos possíveis motivos que levam a situações como a que se encontra *Maria* estão relacionadas diretamente com o novo regulamento do NAPNE do IFSP (IFSP, 2021; 2022), que prevê em sua comissão básica representantes de todos setores das instituições. Desta forma, muitos acabaram por colocar o nome apenas por obrigação, sem adequar dentro do próprio setor para que essa nova carga horária semanal não viesse a somar em sua carga horária de trabalho somente como um trabalho a mais ou uma atividade que extrapola sua carga horária de trabalho semanal. Outro fator que está ligado a essa situação é a falta de conscientização sobre a importância do NAPNE e da participação de todos em sua comissão, inclusive de todos os diferentes setores. Assim, os fatores citados acima contribuem para o baixo engajamento de alguns membros da comissão, como visto no relato a seguir:

*No nosso campus, (acredito que seja realidade de outros também) a comissão não tem o engajamento necessário. Hoje em dia nossas reuniões que ocorrem às quintas-feiras de maneira remota contam com a participação de 10, 12 pessoas e na maior parte das vezes são as mesmas. Posso dizer que temos um grupo que realmente é engajado e leva muito sério o trabalho da equipe e realmente querem fazer a*

*diferença. Mas também tem aqueles membros que nunca participaram ou participam algumas vezes sempre de câmara fechada e não falam nada. [...] Se tivesse um engajamento maior da comissão como um todo, não apenas nas reuniões, mas em todas as ações que envolvem o NAPNE, com certeza poderíamos estar fazendo muito mais pelos alunos sem sobrecarregar apenas algumas pessoas. (PEDRO QT 01-06-2022)*

Sobre este tema, *João* também afirma:

*Acho muito complicado a imposição em alguns casos. Há um tempo atrás decidiu-se que teria que ter um representante de cada área, de cada curso, e a gente observou que alguns colegas simplesmente acataram uma determinação. Basta olhar o número de membros que frequentam as reuniões e o número de pessoas que têm na portaria [...]. Não sei qual seria o caminho, mas essa determinação não funciona muito bem. Por outro lado, se você contar com adesão espontânea também não sei se vai funcionar. (JOÃO RD 02- 06-2022)*

Em relação aos membros ativos dentro da comissão, as falas de *Pedro* e *João* reforçam o que é apontado por Santos (2020), quando este afirma que os membros que atuam no NAPNE, na medida do possível, empenham-se na busca de uma educação para os alunos PAEEs, mesmo diante de limitações físicas, financeiras, de tempo e profissional especializado. Pode-se acrescentar também a quantidade de membros ativos no núcleo como uma limitação existente, ou seja, nem todos que estão na portaria da comissão são ativos de fato.

Não obstante, outras pesquisas existentes corroboram as observações de *João* e *Pedro* a respeito da participação dos membros do NAPNE. A pesquisa realizada por Franco (2021) em um campus do IFSP, quando ainda não estava vigente o regulamento NAPNE de 2021, ou seja, não havia a ampliação da comissão básica, já encontrava um desafio semelhante. Na fala de Ramiro (2019), por exemplo:

*Nós temos um dispositivo aqui que chama portaria e que a gente nomeou. Tenho um arquivo com os nomes, porém alguns nomes não participaram de nenhuma reunião. Então os efetivos, os que estão realmente participando, é um grupo dentro daquele grupo maior. (FRANCO, 2021, p.55)*

O mesmo foi constatado pela pesquisa de Borges (2019) no IF Goiano. Apesar de exigir em sua comissão apenas quatro servidores (dois docentes e dois técnicos administrativos da área pedagógica) apresenta reclamações semelhantes, como se vê a seguir: “[...] muitas vezes, “participam apenas no papel”. A reclamação é a de que esses membros não comparecem às reuniões e/ou não realizam nenhuma ação de colaboração com o trabalho do Núcleo como estabelecido em Portaria local” (BORGES, 2019, p. 72). Para a autora, esses profissionais exercem suas funções primárias, deixando como secundárias as ações do NAPNE.

O imbróglgio agora é como firmar o compromisso de todos os membros da comissão quando este é imposto ou tem uma comissão mínima quanto a adesão voluntária, o que pode

estar diretamente ligado ao desconhecimento do propósito do NAPNE, seus objetivos e uma visão ainda medicalizante da deficiência, encarando-a como um problema a ser resolvido. Além de tudo, isso pode levar muitos servidores a encararem a imposição com negatividade, como é o caso a partir do relato de *Pedro (RD 02- 06-2022)*:

*Quando eu comecei lá atrás, antes de assumir a coordenação, durante um bom tempo eu fiquei com uma visão bem negativa dessa imposição.*

Ele mesmo complementa em outro momento:

*Porque o que percebi com a minha experiência particular, foi que minha visão se ampliou e a minha resistência foi baixando à medida que fui tendo contato com os diferentes tipos de necessidades específicas (PEDRO RD 09-06-2022)*

A visão capacitista pode levar os membros, principalmente de setores com pouca relação, aparentemente, com as ações do NAPNE a não entenderem seu papel e sua participação dentro da comissão. Vindo nesta esteira, Santos (2020) complementa que para uma escola ser inclusiva é preciso que todo seus ambientes e toda a comunidade escolar estejam envolvidas, e que a presença ou ausência de um certo profissional na comissão do núcleo pode colaborar com reflexões acerca da inclusão escolar, assim como sua falta pode gerar dificuldades incontáveis.

A inclusão escolar, não apenas dos alunos PAEEs, mas de todas as diferenças e diversidades não são de responsabilidade única do professor ou do NAPNE, mas de todos os envolvidos no ambiente escolar. Ela se dá por meio da quebra de paradigmas de ideais hegemônicas da escolarização, como também no combate anticapacitista dentro das instituições, tirando as pessoas da zona de conforto, fazendo-as perceber que a naturalização das situações vividas pelas pessoas com deficiência dentro das escolas não é natural, mas sim, que se trata de um problema estrutural e não pode mais ser invisibilizado. Por fim, a falta de engajamento da comissão também é constatada neste relato de *Pedro (RD 02- 06-2022)*:

*Essa comissão poderia ter uma força política maior se tivesse um engajamento maior também. Mas entram também várias questões, algumas delicadas, outras pessoais. Enfim, é muito complexo falar sobre isso.*

Corroborando as falas de *Pedro* sobre a necessidade do NAPNE ganhar força política, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) apontam para a luta por autonomia dos NAPNEs e para a urgência do fortalecimento do núcleo, para que ele se transforme em um setor que possa realmente agir em prol da acessibilidade curricular. Vale ressaltar que os núcleos encontram desafios devido à falta de recursos também, pois como apontado por Vilaronga *et. al.* (2021), os NAPNEs não foram contemplados com recursos financeiros concedidos pelo Programa de

Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, e não possuem verbas destinadas aos núcleos especificamente, ficando a cargo de cada diretor geral de cada campus o repasse de recursos ao núcleo. Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) destacando igualmente a falta de recursos humanos, materiais e tecnologia assistiva, tais como: impressoras Braille, lupas, teclados colmeias, punções, entre outros. Recursos que foram disponibilizados pelo MEC na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de educação básica públicas, mas novamente não abarcaram os IFs. Portanto, com o fortalecimento dos aspectos políticos do NAPNE estas questões poderiam ser solucionadas ou evitadas.

Enfim, é fundamental e urgente o fortalecimento dos NAPNEs e dos serviços que visem a acessibilidade curricular dentro dos IFs. Logo, se faz necessário a contratação de profissionais especializados na área de educação especial, a ampliação de servidores ligados ao núcleo, bem como a conscientização da importância de investimentos e recursos destinados para promover um ensino de qualidade aos alunos PAEEs.

Ademais, o envolvimento da gestão aparece com um desafio para o funcionamento do núcleo, como apresenta, por exemplo, a colocação de *Pedro (RD 02- 06-2022)*:

*[...] em alguns momentos falta um posicionamento mais assertivo da direção, das pessoas que estão gerindo o campus.*

Sobre este assunto, *João (RD 02- 06-2022)* afirma:

*Esse meu comentário não é uma crítica dirigida individualmente para a pessoa, estou falando é da organização do trabalho dentro da instituição.*

Da mesma forma, *Ana (RD 09-06-2022)* contribui a respeito da gestão:

*A segurança do trabalho numa empresa só funciona se a organização quiser, se ela não quiser não vai sair do nada. Sinto mais ou menos isso no NAPNE, a gente pensa, faz, faz, mas se a organização não vestir a camisa do NAPNE não vamos conseguir sair do lugar. Tem que trazer pessoas da gestão, da organização, para dentro do NAPNE para as coisas acontecerem.*

Portanto, percebe-se que o trabalho do NAPNE não pode ser realizado isoladamente, pois ele requer o apoio e participação da gestão. Em concordância, Borges (2019) salienta que para alcançar uma aprendizagem significativa dos alunos PAEEs é necessária uma gestão colaborativa, com adoção de medidas e procedimentos educacionais adequados. A autora ainda ressalta a importância da instituição envolver o NAPNE nas tomadas de decisões institucionais.

A falta de envolvimento da comunidade escolar, como um todo, também é relatada pelos participantes, como nas falas de *João (RD 02- 06-2022)*:

*[...] falamos muito, debatemos muito, mas temos dificuldades em concretizar algumas ações. [...] mas não sei se na prática conseguimos promover as mudanças e transformações que precisamos para fortalecer a inclusão no campus.*

Luiz (RD 02- 06-2022) também afirma:

*Sempre gosto de estar envolvido em eventos e ações realizadas no campus e por vezes percebo que as pessoas não participam, não se envolvem. Muitas vezes só se envolvem se são obrigadas a participar.*

Ambas as falas apontam para as dificuldades em colocar determinadas ações em prática. É possível nesse ponto levantar questionamentos a respeito dos motivos que levam a essa dificuldade, pois podem estar relacionados a concepções capacitistas da deficiência, sobrecarga de trabalho, falta de estímulo no envolvimento de atividades no campus, desinteresse, cansaço provenientes da profissão docente, dentre vários outros.

Outro ponto de suma importância apontado pelos partícipes é a relação entre a escola e a família. O envolvimento dos pais ou responsáveis pelos alunos PAEEs possui um papel fundamental e relevante em todo o processo de escolarização. Em relação ao contato da família com o NAPNE, Pedro (RD 09-06-2022) relata:

*Até o momento não tive contato com nenhum pai resistente, mas sei que no campus temos um caso assim que é acompanhado de perto pela nossa pedagoga. Agora, os que não são resistentes, o acompanhamento sempre parte de mim. Não é de livre e espontânea vontade que eles mandam mensagem, e-mail e tudo mais perguntando. Mas tenho abertura, quando preciso falar com eles. Se a gente procurar, eles se interessam, mas se não procurar eles consideram que tá tudo bem. [...] Essa semana um aluno do Ensino Médio nos procurou relatando dificuldades, mas disse que se for preciso chamar os pais, prefere ficar sem o acompanhamento, pois os pais não aceitam (PEDRO RD 09-06-2022).*

Nas falas de Pedro aqui é possível destacar dois pontos: o primeiro diz respeito a resistências de algumas famílias e o segundo ponto ao fato das famílias não procurarem por conta própria o NAPNE, mas estar à disposição quando requisitada.

Sobre a resistência das famílias em aceitar a deficiência, por exemplo, Oliveira (2014) salienta que muitas famílias vivem um momento de luto e de crise familiar diante do diagnóstico de deficiência. Tais sentimentos são comuns, sendo necessário adaptá-los à nova realidade. Sentimentos contraditórios como amor e ódio, alegria e sofrimento, aceitação e rejeição, euforia e depressão são vivenciados pelas famílias ao descobrirem o diagnóstico no nascimento da criança, e muitas vezes, no decorrer da vida da criança. Ainda de acordo com Oliveira (2014), a superação desta fase de luto e o processo de aceitação da família não acontece linearmente e voltam a aparecer em vários momentos da vida, como: no momento de aprender a andar e

aprender a falar, no momento em que a criança ingressa na escola, na adolescência, entre outros momentos distintos.

De acordo com Maekava (2020), a família passa por quatro fases após a descoberta do diagnóstico, sendo elas: choque, negação, reação e adaptação. Salienta ainda a necessidade do acompanhamento psicológico durante este processo, a fim de romper com estigmas, preconceitos e enxergar as possibilidades. Em alguns casos, esse processo é longo e tardio ou pode não ocorrer, prejudicando assim, o desenvolvimento da pessoa com deficiência, o que pode causar, muitas vezes, sentimentos de inferioridade e exclusão. Diante da resistência e negação dos familiares, Maekava (2020) destaca o papel da escola e do NAPNE de incentivar, sensibilizar e conscientizar os pais sobre a importância de acompanharem e estarem envolvidos no processo de escolarização de seus filhos.

O segundo ponto destacado, voltado à baixa procura pelo NAPNE por parte da família foi constatada, similarmente, no trabalho de Borges (2019), que acreditou ser, em um primeiro momento, desinteresse da família frente à aprendizagem do aluno. Mas ao verificar junto aos pais, a autora percebeu que a baixa procura estava relacionada, muitas vezes, devido a localização do campus, ao grau de escolarização dos responsáveis, a situação socioeconômica, além do desconhecimento a respeito das necessidades do aluno PAEE, o que conseqüentemente gera um desconhecimento sobre atividades curriculares, adaptações pedagógicas e processos facilitadores do ensino-aprendizagem. Isto posto, cabe ao NAPNE o papel de sensibilização e conscientização da família, mantendo uma relação próxima dos pais para que se possa criar uma rede de apoio entre família e escola.

Portanto, para se alcançar a inclusão escolar é necessário sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar, pois a responsabilidade pela busca de uma escola inclusiva não é e não pode ser vista tão somente do docente ou do NAPNE. É necessária articulação dos gestores, docentes, CSP, NAPNE, familiar, aluno, terceirizados, estagiários, técnicos em prol de uma educação que promova a formação integral de todos os alunos, havendo a possibilidade de outros elementos estarem envolvidos nesta articulação também.

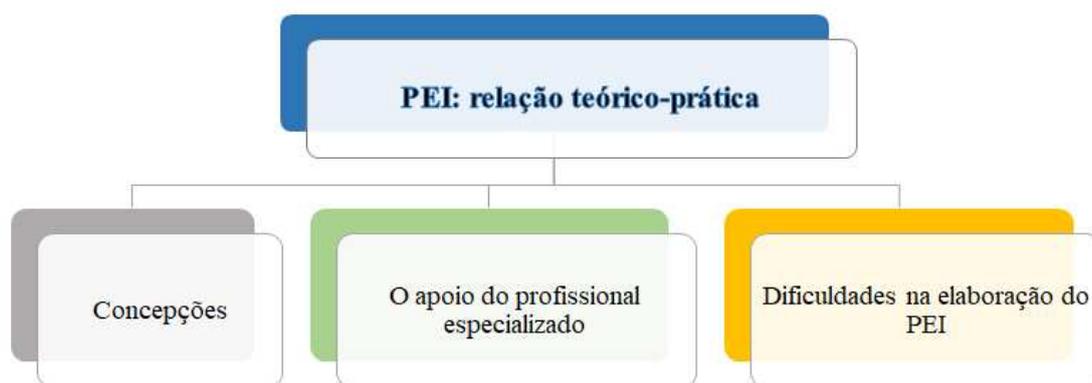
Como visto, o NAPNE do campus pesquisado apresenta algumas dificuldades, tais como: falta de financiamento específico; defasagem nas formações dos docentes e técnicos administrativos; ausência de docente de educação especial; falta de profissionais na CSP, NAPNE e de apoio a inclusão, gerando acúmulo de atividades. Além de não possuir recursos materiais, financeiros e de tecnologia assistiva. Por outro lado, mesmo diante de tantos entraves é possível observar avanços e o empenho do núcleo em buscar uma escola mais acessível, que

olhe e considere as singularidades dos alunos PAEEs e oportunize a construção de um processo de escolarização mais justo.

#### 4.3 PEI: RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Dentro das lacunas e possibilidades do NAPNE, o PEI teve grande destaque nas narrativas dos partícipes, motivo pelo qual se viu necessária a criação de uma categoria voltada especificamente para ele. Esta categoria abarca os eixos temáticos: as concepções dos participantes sobre o PEI; a importância do profissional especializado no processo de avaliação de sua necessidade, elaboração, implementação e avaliações; e por fim, os entraves encontrados na elaboração e preenchimento do documento proposto pela Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017). A figura 7 traz esta organização:

**FIGURA 7 - Categoria PEI: relação teórico-prática**



Fonte: figura elaborada pela autora, em 2023.

#paratodosverem fluxograma com crescimento vertical, tendo no eixo principal PEI: relação teórico-prática de onde saem três ligações. A primeira ligação é a Concepções. A segunda ligação O Apoio do Profissional Especializado, e a terceira ligação Dificuldade na Elaboração do PEI.

O ensino de alunos PAEE na sala de aula comum vem sendo visto como um grande desafio. Diante disso, Santos (2020) aponta como fundamental a busca de estratégias para a garantia de um ensino de qualidade aos alunos PAEE, e um planejamento centrado neste aluno, com foco em sua subjetividade, mas sem desconsiderar o currículo comum. Para a autora, o pilar da educação é proporcionar suporte teórico e prático, a fim de garantir às pessoas condições de construir suas vidas de forma autônoma e emancipatória. Tendo isso em vista,

é preciso construir um planejamento que considere os desejos, expectativas, anseios e leve em conta as especificidades do aluno PAEE.

#### 4.3.1 Concepções

A preocupação com o PEI aparece durante toda a discussão e está relacionada a todos os três eixos temáticos analisados. Embora em alguns momentos a equipe tenha demonstrado compreender sua importância, em outros momentos é possível perceber, pelas falas dos participantes, que ele apresenta uma fragmentação em sua elaboração, que vem sendo utilizado com falta de clareza sobre o seu propósito real, passando a ser apenas um ato burocrático, um papel na gaveta, como é visto nas palavras de *Dalva (RD 23-06-2022)*:

*E essa dificuldade pode acabar por transformar o PEI em uma coisa mais burocrática do que norteadora.*

Um dos motivos que pode justificar as dificuldades relatadas por *Dalva*, como já mencionado na seção que discorre sobre o PEI no IFSP, é que no Brasil não há legislação federal que prevê o PEI. Segundo Tannús-Valadão (2014), este é um dos fatores para que os documentos voltados à elaboração do PEI existentes hoje não sejam padronizados minimamente. Sua construção é baseada em ensaios e erros e, provavelmente, não fazem parte da formação inicial e continuada dos professores. Como consequência, por vezes ele não auxilia na escolarização dos alunos PAEE. Em concordância, o que demonstra a dificuldade dos profissionais da educação envolvidos neste processo, *João* afirma:

*Às vezes conseguimos até informar alguns dados e tal, mas não sabemos muito bem o que fazer na prática depois. Até consegui montar alguns PEIs com alguns professores, mas aí depois fica a pergunta: E agora, como é que vai ser a prática disso? (JOÃO, RD 23-06-2022)*

Assim, é possível perceber que, diante do exposto por *Dalva* e *João*, o propósito e função do PEI ainda não está claro para os docentes, bem como não é visto como fundamental pelo membro da CSP. Para Santos (2020), o PEI deve ser centrado no aluno PAEE e sua elaboração tem que estar pautada em ações que o auxiliem. Desta forma, questionamentos para identificar apenas informações burocráticas não são eficazes, pois é necessário conhecer a vivência cultural e social do aluno PAEE, além de utilizar múltiplos instrumentos e aplicadores na busca de informações relevantes.

Quando o PEI é centrado na instituição acaba por perder seu real propósito, o que ocasiona a impressão de uma teoria descolada da prática, como relatado por *João*. Em outras

palavras, o que se escreve não é o que se tem no dia-a-dia da sala de aula realmente, mas se torna um documento que não é reavaliado e nem consultado mais após sua entrega, que ocorre no começo do ano. A fala da docente Ana (RD 23-06-2022) demonstra isso:

*Com relação ao PEI, já preenchi um e depois não sei o que foi feito com isso. Tem que usar mais o PEI durante o ano, ou depois, comentar com quem preencheu: “olha, isso foi usado pra tal coisa”, pra termos uma visão geral.*

Em outro momento, ela afirmou:

*[...]Jestou chegando esse semestre no NAPNE e ainda me sinto meio perdida sobre esses caminhos. O pouco que sei é porque, como professora, já fiz o PEI uma vez e tive que me inteirar dos documentos, mas confesso que na época achei bem confuso (ANA RD 09-06-2022).*

Tais falas remetem ao desconhecimento do objetivo do PEI, por exemplo. Um dos motivos que leva a falta de compreensão de seu propósito pode estar ligado, de acordo com Santos (2020), Tannús-Valadão (2014), Tannús-Valadão e Mendes (2018) e Vilaronga *et. al.* (2022), ao fato do PEI estar centrado na instituição e não no aluno, mais uma vez. Para elas, o planejamento centrado na instituição é elaborado apenas por profissionais, que em grande parte, consideram o planejamento um mal necessário. Por conseguinte, sua realização se dá somente por questões burocráticas, perdendo assim, seu real propósito de proporcionar desenvolvimento do ensino-aprendizagem e autonomia do aluno PAEE e de sua família.

Quando o planejamento é centrado no aluno e realizado colaborativamente, com a presença de todos os envolvidos, inclusive o aluno PAEE, em um movimento reflexivo, tendo como base para sua construção avaliações fundamentadas em protocolos científicos e informais, ouvindo e valorizando, destarte, todas as contribuições que tenham como foco o aluno e suas singularidades, significa que este documento está seguindo de acordo com que deveria. Santos (2020) ressalta ainda que sua construção se dá de forma criativa, tendo em vista o empoderamento do aluno.

De acordo com Santos (2020), as avaliações realizadas durante a elaboração do PEI visam identificar as habilidades e facilidades do aluno PAEE, a fim de identificar estratégias e ações que auxiliem em seu ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento. Além disso, é preciso considerar suas capacidades, preferências, interesses, visão do futuro e questões ligadas a suas necessidades físicas e de saúde. Outro ponto apresentado por Santos (2020) em sua pesquisa em documentos dos IFs brasileiros, vindo ao encontro das falas dos partícipes, é que a maioria dos PEIs previstos são voltados a necessidades da instituição e não centrados nos alunos, o que pode se constatar nos anexos da Instrução

Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017). Apesar de haver uma entrevista que intenta conhecer as facilidades e dificuldades, sendo um passo importante, não há espaço para conhecer os desejos e anseios do aluno PAEE, do mesmo modo que não há espaço ou entrevista com a família, ou pessoas próximas, para que se possa ter mais elementos para conhecer o aluno.

Nas falas de *Ana* quando relata que já preencheu, mas não sabe o que foi feito depois, é possível perceber que não ocorreram reuniões para verificar se as metas estavam sendo alcançadas ou se era necessário adequá-las. Autoras como: Vilaronga *et. al.* (2022), Tannús-Valadão (2014), e Santos (2020) reforçam que é preciso apurar o progresso ou falta dele em relação às metas e ao currículo formal, da mesma forma como é preciso considerar as novas informações obtidas sobre o aluno, seja vindo das avaliações, escola, família ou dele próprio, entre outros assuntos que porventura possam ser relevantes. De acordo com Vilaronga *et. al.* (2022), a inexistência de etapas para revisão e avaliação do PEI em documentos oficiais deixa claro, mais uma vez, a necessidade de tais documentos serem revisados. As autoras afirmam que, segundo a literatura, a elaboração, revisão e avaliação dos PEIs devem ocorrer em reuniões anuais ou quando julgar necessário.

Vindo ao encontro das narrativas anteriores, *João* salienta:

*É porque na prática não sei se é o PEI que orienta tanto o trabalho. Na verdade, o que orienta o trabalho é o próprio professor, professora, com a sua experiência, com uma sensibilidade maior, com criatividade e que inovam na sua metodologia. É isso que vai fazer a diferença, contando sempre com nosso apoio, o apoio de colegas, do corpo técnico, no caso a equipe da CSP. É assim na prática que tem funcionado. Porque às vezes o documento fica jogado na gaveta, arquivado. (JOÃO, RD 23-06-2022)*

Essas ações desenvolvidas pelos docentes, de acordo com *João*, em colaboração com o CSP e o NAPNE, já são princípios norteadores do próprio PEI. Neste sentido, Piccolo *et. al.* (2022) salienta que estudos voltados ao PEI são recentes, mas ressaltam que vários docentes, mesmo sem perceber, utilizam alguns dos princípios norteadores do PEI, que podem ser vistos nas falas de *João* quando apresenta o trabalho colaborativo, troca de experiências e adequação de metodologias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas não atrelando estes ao PEI ou a um planejamento com adaptações pontuais ou formais. Ele não compreendeu que todo o processo de elaboração do PEI é exatamente para auxiliar este processo e que todas essas atitudes fazem parte de sua implementação.

Contudo, colocações como as de *João* fazem crer que, além de toda questão sobre o PEI não ter sido compreendida e muitas vezes ser considerado apenas como mais um ato burocrático, a responsabilidade sobre o trabalho com os alunos PAEE está centrada

fundamentalmente no trabalho do docente apenas. Pois se o docente consegue, a partir da sua experiência, e com o auxílio do NAPNE e da CSP, ter um olhar e um trabalho positivo com os alunos PAEE, o que ocorre quando o docente não consegue ou não tem essa experiência e essa sensibilidade? Como os alunos PAEEs ficam ou são tratados se esta hipótese ocorre? Igualmente, levando em consideração esse cenário hipotético anterior, como a CSP e o NAPNE se posicionam nestas situações? Pois as falas de *João* indicam que se o docente não tem essa experiência e sensibilidade, e não se propõe a pensar e repensar sua prática, que nada é feito com relação aos alunos PAEEs.

O não reconhecimento do PEI como um documento educacional pode se dar também por uma visão médica que se encontra naturalizada e enraizada na escola. Vilaronga *et. al.* (2022) acreditam que aspectos gerais ligados à saúde do aluno PAEE são reflexos da naturalização do modelo médico que ainda paira nas escolas, correspondendo por um longo período a base da escolarização destes alunos. Conforme Angelucci (2014), essa visão medicalizante impede que os docentes enxerguem seu potencial diante do aprendizado do aluno PAEE. Segundo a autora, “são profissionais com estudo e experiência, mas cuja especificidade, que é a formação em Educação, tem sido dispensada, em nome de uma formação paramédica” (ANGELUCCI, 2014, p.124). Portanto, a obtenção de CID e diagnósticos ainda é entendida como essencial por parte dos educadores, que deixam de lado tudo, colocando em segundo plano os saberes experienciais, pedagógicos e educacionais obtidos durante a vida toda diante da busca de hipóteses diagnósticas generalistas que reforçam uma visão capacitista, o que acaba por dificultar a compreensão da importância da elaboração, implementação e avaliação do próprio PEI.

As concepções sobre o PEI apresentadas acima mostram, de maneira geral, que os membros do NAPNE estão no início do processo de quebra de barreiras capacitistas e sociais com relação ao conceito da deficiência. É possível perceber durante os encontros falas voltadas à preocupação e busca pela inclusão escolar dos alunos PAEE centradas no modelo social e focada na quebra de preconceitos. Pode-se citar, dentro da concepção do PEI, a narrativa de *Dalva* (RD 23-06-2022):

*Concordo plenamente com seu propósito, seu desenvolvimento coletivo, essa visão social e não médica que ele apresenta*

Isso demonstra seu olhar voltado para o modelo social, à semelhança do relato de *Pedro*, quando menciona a importância de verificar a necessidade da elaboração do PEI coletivamente, trazendo para este momento os profissionais da educação envolvidos, o aluno e a família.

*Analisamos junto com os docentes, com a equipe do NAPNE, com a CSP a viabilidade de criar um PEI e claro, a família também está junto nesse processo de conversa e escuta. Então, vamos caminhando com os documentos burocráticos, ao mesmo tempo que caminhamos com as ações. (PEDRO RD 02-06-2022)*

Esta narrativa de *Pedro* que traz o tópico do diálogo e da escuta, a importância de analisar a situação conjuntamente com os docentes, CSP, NAPNE e família, apesar de não mencionar diretamente o aluno PAEE, pode ser entendida como um fator positivo, visto que considera o papel essencial da colaboração. Nesta mesma esteira, autores como Tannús-Valadão (2014), Santos (2020), Piccolo *et. al.* (2022), Sonza, Vialonga e Mendes (2020), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Vilaronga *et. al.* (2022), salientam que a elaboração e construção do PEI deve ser realizada colaborativamente entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno PAEE. Além disso, toda a sua construção deve contar com a participação do aluno, independentemente do tipo ou grau de comprometimento que possua, e sua família. De acordo com Vilaronga *et. al.* (2022) é fundamental que o PEI seja construído de forma colaborativa e permanente. Para as autoras, “O trabalho colaborativo potencializa os saberes individuais e, por meio de seu compartilhamento, possibilita a construção de novos recursos, estratégias e saberes” (VILARONGA *et. al.*, 2022, p. 100).

Faz-se necessário questionar neste ponto: o aluno e sua família participam de todo o processo ou apenas estão dando anuência? Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) afirmam categoricamente que o aluno tem que participar de todo o processo de construção do PEI e não apenas dar anuência. É preciso que as reuniões contem com a participação de docentes que lecionam e irão lecionar para o aluno, o coordenador do curso, NAPNE, CSP, familiares e, principalmente, o próprio aluno, bem como, quando for o caso, estagiários, monitores, especialistas externos, enfim, todas as pessoas que possam estar envolvidas de alguma forma.

Para Vilaronga *et. al.* (2022), levando em conta a faixa etária dos alunos dos IFs, é imprescindível que o aluno PAEE contribua em toda a construção do seu PEI. Na visão das autoras, quando os alunos estão envolvidos na elaboração de seus PEIs, contribuem no planejamento de experiências intencionais e significativas e auxiliam, ao apresentar quais atividades, materiais ou outro tipo de ajuda necessitam, isso melhor propicia seu ensino-aprendizagem.

Como Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) assinalam, na RFEPCT, muitas vezes é imprescindível ir além da quebra de barreiras relacionadas ao ensino técnico ou tecnológico,

pois é primordial superar as lacunas apresentadas pela escolarização anterior também. A sociedade ainda apresenta, em grande medida, um viés médico e capacitista, atribuindo a responsabilidade pelas dificuldades apresentadas no processo de escolarização à pessoa com deficiência. A conscientização da visão do modelo social da deficiência, assim como as quebras de barreiras atitudinais, sociais e o capacitismo vivido pelos alunos com deficiência precisam estar presentes na elaboração do PEI. Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), esta visão capacitista gera vários desafios que as instituições precisam começar a olhar, além de reconhecer suas fragilidades para se reinventar.

Frente a isso tudo, as falas de *Pedro* sobre sensibilizar e conscientizar sobre a importância do PEI e qual seu propósito mostram-se fundamentais. Para ele,

*Essa sensibilização do real propósito do PEI precisa ser muito bem trabalhada aqui no nosso campus. Creio que esse acompanhamento mais de perto que começamos a fazer possa ajudar nessa sensibilização (PEDRO, RD 23-06-2022).*

Em concordância, *Piccolo et. al.* (2022, p. 10), afirmam que o PEI pode ser visto “como mola mestra das relações que se desenvolverão por sobre este quando do estabelecimento de interações com os estudantes com deficiência. Esse processo não é simples.” Logo, é preciso sensibilizar sobre a importância do PEI desde o início, criando momentos de reflexão, planejamento, sempre de forma colaborativa, para que seja possível identificar as necessidades educacionais dos alunos PAEE. Tannús-Valadão e Mendes (2018) ressaltam a importância de conscientizar sobre o propósito do PEI, para que ele não seja apenas um ato burocrático, ou um compilado de informações, mas que seja centrado no aluno, com metas e objetivos que auxiliem a todos e conduza ao desenvolvimento e aprendizado do aluno PAEE. Ao menos a questão relacionada a ser apenas um ato burocrático já foi identificada e está clara para os membros do NAPNE participantes da pesquisa.

Não se pode perder de vista que em uma escola inclusiva não é mais o aluno que precisa se adaptar a escola, como era visto no modelo médico, mas sim, a escola tem que se adequar ao aluno, quebrando as barreiras que o impede de aprender. Como visto no modelo social e apresentado por políticas públicas a partir da convenção da ONU em 2006, os limites que a pessoa com deficiência encontra na sociedade não são em decorrência de sua condição biológica, mas consequência de uma sociedade que se pauta em concepções homogêneas de ser humano (como se isso fosse possível!).

Deste modo, primeiramente, é preciso a conscientização dos membros do NAPNE sobre a importância do PEI e seu real propósito, pois assim ele deixará de ser encarado como um

formulário e passará a ser entendido como um ato norteador no processo de inclusão do aluno PAEE. É importante que o núcleo conheça todos os processos que levam à elaboração, construção, implementação e avaliação do PEI para que possam ser mediadores, tanto na conscientização junto aos docentes e coordenadores de curso, bem como em todo o processo. Outro fator que precisa ser considerado é o envolvimento da família e do aluno em todas as etapas, sendo primordial para se construir um planejamento centrado no aluno, um planejamento que considere suas singularidades. Apesar dos relatos dos partícipes demonstrarem que ações estão sendo realizadas, é fundamental que o planejamento voltado ao aluno PAEE saia do improviso de ações do dia-a-dia e passe a ser um planejamento acessível que possibilite aos docentes a elaboração de estratégias pedagógicas com o intuito de oportunizar ensino-aprendizagem a todos os alunos efetivamente.

#### **4.3.2 O Apoio do Profissional Especializado**

Outro eixo temático abordado dentro desta categoria diz respeito à importância do profissional especializado em educação especial dentro dos IFs, uma vez que este profissional é fundamental para o apoio e colaboração durante todo o processo. Em todas as Rodas de Conversa, de acordo com as narrativas dos participantes, a falta do profissional especializado em educação especial é uma das principais lacunas para promover acessibilidade aos alunos PAEE dentro da instituição, e conseqüentemente, impacta na elaboração, implementação e avaliação do PEI. Segundo Santos (2020), desde a proposta da criação dos NAPNEs, pelo programa TEC NEP em 2000, a contratação de profissionais especializados em educação especial já vinha sendo apresentada como essencial para promoção de ações inclusivas dentro das instituições federais.

A ausência do professor de educação especial é um fato alarmante, visto que hoje a maioria dos IFs não possuem código de vagas para esses profissionais. No IFSP, os poucos professores de educação especial que existem são contratados em regime temporário apenas. Em campi do interior e mais afastados dos grandes centros, esse regime de contratação pode ser um empecilho para obtenção destes profissionais, como visto no relato de *Pedro*:

*Este ano abrimos edital para contratação de professor de educação especial, prorrogamos por várias vezes e ninguém apareceu. Tentamos verificar na fila do processo seletivo de outros campi, mas ninguém se interessou em vir para nosso. (PEDRO RD 09-06-2022).*

Para amenizar tais problemas, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) defendem a luta pela implementação de normativa específica, vinda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), que preveja código de vaga de professor de educação especial destinadas a concursos públicos. Segundo Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), professores com formação em educação especial são essenciais no trabalho colaborativo com os professores de sala de aula comum, com o NAPNE, a CSP, no atendimento AEE<sup>45</sup> e na elaboração do PEI. Ressaltam ainda que a falta de profissionais especializados precariza e fragiliza o apoio prestado ao aluno PAEE. Portanto, a respeito do trabalho feito no campus pesquisado é correto afirmar, ainda que parcialmente, que as ações estão precarizadas e fragilizadas.

Sobre a falta de profissionais de apoio à inclusão, *Pedro (RD 09-06-2022)* relata:

*[...] hoje o Ricardo é nosso único intérprete de Libras. Nós temos dois alunos matriculados e uma terceira aluna que trancou a matrícula por falta do intérprete. Detalhe que os três estudam no mesmo período. [...] A contratação passou a ser terceirizada e esse processo, além de demorado e burocrático, não está pagando o quanto deveria ao contratado, deixando ainda mais difícil conseguir estes funcionários. No nosso caso foi pedido um Técnico de Apoio ao Estudante com Deficiência, um audiodescritor, um psicopedagogo e dois intérpretes de Libras. [...] Acho que a desvalorização destes profissionais está sendo um grande empecilho para sua contratação e, novamente, as ações voltadas à inclusão ficam em segundo plano. (PEDRO RD 09-06-2022)*

Como mencionado por *Pedro*, as contratações de todos os profissionais de apoio à inclusão<sup>46</sup> passam a ocorrer por meio de empresas terceirizadas, e a verba destinada aos IFs não leva em consideração todas as demandas por profissionais de apoio, demonstrando claramente um descaso com a educação destes alunos. O processo também é moroso e só começa após o ano letivo iniciado, prejudicando ainda mais os alunos que ficam sem apoio por um longo tempo, acarretando, inclusive, casos de desistência.

As contratações e todo caminho burocrático encontrado ferem a dignidade humana da pessoa com deficiência e seu direito a uma educação de qualidade, e demonstram ainda uma

---

<sup>45</sup> Autores como Piccolo *et. al.* (2022), Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), Franco (2021), Santos (2020), Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) entendem que o AEE é garantido por lei em todas as modalidades de ensino. A PNEEPI de 2008 (Brasil, 2008b) prevê a transversalidade da educação especial, da educação infantil ao ensino superior, e mais a oferta de AEE. Embora tenha seu atendimento garantido por lei, as Sala de Recursos Multifuncionais e recursos para aquisição de materiais não foram previstas na RFEPCT.

<sup>46</sup> De acordo com o Termo de Referência - registro de preços (prestação de serviço contínuo com e sem dedicação exclusiva de mão de obra) órgão ou entidade pública pregão nº 03/2022 (processo administrativo n.º 23440.001807.2021-19), os cargos técnicos de apoio à inclusão são: audiodescritor; audiodescritor, revisor, leitor e transcritor de braille; consultor cego; estenotipista; guia intérprete surdo/cego; monitor de inclusão e acessibilidade; profissional de apoio escolar; psicopedagogo; tradutor intérprete de libras e técnico de apoio ao estudante com deficiência.

visão capacitista frente suas ações, precarizando a escolarização dos alunos PAEE que precisam dos profissionais de apoio à inclusão. Para Piccolo *et. al.* (2022), a acessibilidade curricular dentro das instituições só é possível diante da garantia de oferta dos diferentes serviços de apoio à inclusão aos alunos PAEE e aos servidores envolvidos em sua escolarização, de acordo com cada especificidade.

Diante dos desafios encontrados dentro da instituição pela falta de profissionais especializados e sobrecarga de trabalho, como apontado pelos partícipes, Piccolo *et. al.* (2022) alertam sobre práticas atuais que vêm ocorrendo para suprir as demandas, tais como: desvio de servidores técnicos das funções de origem para funções de AEE<sup>47</sup> e contratação de profissionais especializados por meio de empresas terceirizadas ou estágio, precarizando o serviço e comprometendo o apoio ao aluno PAEE, como citado acima. Para os autores, essas práticas acentuam a desvalorização salarial dos profissionais da área de educação especial, colocando o profissional em um ambiente com sobrecarga de trabalho e sem respaldo da carreira, fato que vem acontecendo dentro do IFSP e dos IFs em geral devido a precarização e desvalorização dos profissionais da área, como posto por *Pedro*.

Um ponto a se destacar nos diversos relatos, e também levantado por Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), diz respeito à falta de condutas institucionais, o que ocasiona ações assistemáticas e descontínuas dentro das instituições. Hoje tem-se primeiro a matrícula do aluno para depois as providências para seu acolhimento, como visto na fala de *Pedro* sobre a aluna surda que trancou o curso devido à falta de intérpretes. Franco (2021) acredita que essas ações deveriam ocorrer antes da chegada do aluno, pois sua demora contribui para que as barreiras capacitistas dentro da escola persistam.

A questão da falta de profissional especializado pode ser observada também em falas dos partícipes que fazem referência a construção do PEI, como a de *João* (RD 23-06-2022):

*É um documento bem feito, esses anexos são bem feitos, inclusive o da entrevista. Mas a impressão que eu tenho é que ele foi feito por especialistas e para ser utilizado por especialistas.*

Ou como no apontamento de *Pedro*:

*Compartilho da mesma opinião que João, porque se a gente pensar na modificação deste documento e transformar ele numa coisa mais para leigos, mais fácil, isso desvalorizaria o trabalho da educação especial, dos profissionais especializados. Seria o mesmo que pegar alguma coisa específica da assistente social ou do psicólogo e transformar em algo mais acessível só para justificar a não contratação desses profissionais. (PEDRO, RD 23-06-2022)*

---

<sup>47</sup> Função exercida por um docente com formação na área de Educação Especial.

Pode-se perceber aqui dois pontos atrelados à importância do profissional especializado, sendo eles: o reconhecimento do documento para promoção da inclusão escolar dos alunos PAEEs e o desconhecimento da literatura sobre o PEI.

O primeiro ponto, referente ao reconhecimento da importância do documento para a inclusão escolar, também é visto a seguir, a saber:

*Não seria o caso de abandonar o PEI, mas precisamos ter um apoio técnico para poder usar esses documentos e as ferramentas que temos (JOÃO RD 23-06-2022).*

Portanto, em concordância com *João*, a aplicação fica comprometida a partir do momento que não se tem um profissional especializado em educação especial para auxiliar neste processo. *Vilaronga et. al. (2022)* destacam que não apenas a falta de recursos humanos, mas recursos financeiros e materiais, principalmente, diante do crescimento de matrícula dos alunos PAEE nos IFs são prejudiciais no processo de escolarização destes alunos. Corroborando com *Pedro e João*, as autoras reforçam que a falta de um profissional específico em educação especial no apoio ao aluno PAEE precariza e fragiliza o processo de escolarização do aluno e fere seu direito a um ensino de qualidade, como já visto.

O segundo ponto observado diz respeito a um conhecimento limitado da literatura sobre o PEI quando os partícipes supõem que as dificuldades de elaboração e implementação do PEI estão ligados principalmente à falta do profissional especializado, ou seja, considerando que são, aos seus olhos, documentos bem feitos e elaborados, mas para serem usados por especialistas. Autoras que estudam o PEI, tais como *Tannús-Valadão (2014)*, *Santos (2020)*, *Tannús-valadão e Mendes (2018)* e *Vilaronga et. al. (2022)* afirmam que a maioria dos documentos voltados ao PEI dentro dos IFs estão aquém do desejado, sendo, em sua maioria, voltados a necessidade da instituição, baseados em estereótipos, modelos fechados e estratégias clínicas. As autoras ressaltam que muitos destes planejamentos são construídos de forma vaga, embasados por resoluções e normativas do MEC. Tais documentos não preveem processo de avaliações diagnósticas, adequações para verificar a necessidade de construção do PEI, não propõe sua construção de maneira colaborativa e centrada no aluno, problemáticas que estão diretamente ligadas ao próximo eixo analisado, que faz referência às dificuldades e falta de clareza no preenchimento do PEI.

Todos esses fatos, juntamente com as falas dos partícipes demonstram uma precarização do profissional da educação especial e do próprio NAPNE, como visto no eixo temático *Lacunas*, que é deixado em segundo plano diante das demandas da instituição. Falas como a de *Pedro (RD 23- 06-2022)* voltada a elaboração do PEI mostra isso:

*Se você não está inserido em todas as etapas, o que é muito difícil ter uma única pessoa inserida em todas as etapas, por serem muitas e por não termos profissionais específicos, acho que é complexo não apenas o anexo 5, mas toda a documentação.*

Ademais, João afirma:

*[...] acredito que o caminho é esse que o IFSP já percebeu que precisa ser trilhado, [...] neste caminho de contratação de profissionais para essa roda começar a girar. Temos essas ferramentas como PEI e os documentos, mas isso precisa girar, e acredito que o apoio de profissionais especializados vai nos ajudar. João (RD 23-06-2022).*

Ambas as colocações reforçam a sobrecarga de trabalho dos profissionais que atuam no NAPNE e a clareza dos partícipes junto a importância de profissionais especializados, para que documentos como o PEI possam deixar de ser apenas mais um papel a ser preenchido e colocado na gaveta. A presença de um profissional especializado é fundamental, pois este poderia sensibilizar, auxiliar, trazer conhecimento, trabalhar em conjunto com os envolvidos, favorecendo a quebra de paradigmas e barreiras, principalmente voltadas ao conceito médico e capacitista presente. Vilaronga *et. al.* (2022) ressaltam que a falta do profissional especializado acaba por intensificar questionamentos, buscas de informações e termos capacitistas e excludentes, da mesma forma que mantêm, em muitos casos, a visão da educação especial como paralela ao ensino regular e dentro da perspectiva inclusiva, sendo complementar ou suplementar. O aluno PAEE é tido como um problema a ser resolvido, uma deficiência a ser curada ou minimizada, voltando a um viés medicalizante do corpo.

Na visão dos partícipes, assim como para Piccolo *et. al.* (2022), os NAPNEs são fundamentais para a garantia do acesso, permanência e êxito do aluno PAEE dentro dos IFs, mas não substituem o papel do professor de educação especial, pelo contrário, eles se complementam em sua prática e atuação. Os autores (2022) reconhecem a relação entre o crescente número de matrículas de alunos PAEEs e a falta de recursos humanos, financeiros e materiais, o que compromete a escolarização destes alunos. No entanto, ressaltam sua preocupação com a contratação de profissionais com outras formações ou em regime de trabalho diversos para suprir a demanda do professor de educação especial.

De acordo com Lima, Ferreira, Lopes (2020), essa concepção do viés médico e a falta de profissional especializado pode levar a adaptações e flexibilizações do currículo, feitas e pensadas como um processo facilitador e assistencialista, ou seja, um limitador da aprendizagem dos alunos, uma visão que se consolida como capacitista e que parte do pressuposto de normalidade. Tannús- Valadão e Mendes (2018) complementam afirmando que o PEI não pode ser entendido como um limitador, mas sim um instrumento que auxilia no

currículo formal, na quebra de barreiras e proporciona estímulo e desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem do aluno PAEE. Vilaronga *et. al.* (2022) concordam e alertam para o fato apresentando por Bueno *et. al.* (2022)<sup>48</sup> em sua pesquisa, sobre as alterações realizadas pelos docentes em objetivos e conteúdos das disciplinas para os alunos PAEEs. Para as autoras surgem os seguintes questionamentos: como vem sendo realizada essas alterações? Com base em quais justificativas? Existem profissionais especializados envolvidos neste processo? Existe a participação dos alunos nestas decisões? Esse alerta levanta mais uma vez a necessidade do professor de educação especial estar presente no processo, a fim de que possa contribuir no planejamento e desenvolvimento conjunto de ações e atividades que possibilitem o desenvolvimento dos alunos PAEE.

Em concordância, Franco (2021) explica que acessibilidade e adaptações de conteúdo ou avaliações não são sinônimos de limitações, reduções ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos, mas sim mudanças nas estratégias pedagógicas. Para a autora, é preciso fazer os ajustes e flexibilizações necessárias nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, práticas pedagógicas e avaliações, proporcionando ao aluno PAEE oportunidade para construção do conhecimento, proporcionando, afinal, possibilidades de acessibilidade curricular.

#### 4.3.3 Dificuldades na elaboração do PEI

Por fim, o terceiro eixo temático ligado à categoria PEI: relação teórico-prática, que está intrinsecamente relacionado aos dois outros eixos, apresenta as dificuldades de preenchimento e falta de clareza no processo de elaboração do PEI. Tais dúvidas, como já mencionadas, podem estar ligadas a alguns fatores, tais como: falta de profissional especializado; PEI centrado na instituição e não no aluno; concepções capacitistas da deficiência; desconhecimento de seus objetivos; desconhecimento do próprio documento; entre outros. Ou seja, uma série de fatores que podem acabar fragmentando todo o processo de construção do PEI.

As dúvidas ao preencher os anexos aparecem nas falas *Dalva (RD 23-06-2022)*:

*Mas ainda apresento dúvidas no seu preenchimento. Acredito que seja até mais dúvidas pedagógicas. Como minha formação é técnica, sofro um pouco na hora de saber onde preencher o que. Me confundo sobre estratégia, metodologia, método, não sei o que coloco em cada um dos lugares.*

---

<sup>48</sup> As autoras realizaram um levantamento sobre o planejamento docente durante o ensino remoto para alunos PAEE com 156 docentes de IFs de todas as regiões brasileiras.

Essa fala remete a uma realidade vivida dentro dos IFs, onde a grande maioria dos professores da área técnica são provenientes de cursos de bacharelado. Logo, não tiveram conhecimentos pedagógicos em seus cursos de formação, e vão se tornar professores a partir de seu ingresso na instituição. Para Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), esta situação reforça ainda mais a necessidade de um docente de educação especial que possa trabalhar em conjunto com o professor da sala de aula comum.

Além disso, *Pedro* reitera:

*Porque tem algumas partes do PEI que não faço a menor ideia do que colocar e não adianta preencher um aluno, pois quando chegar na hora de preencher outro vou cair na mesma coisa. Acho o PEI um documento bem difícil de preencher. [...] Para um documento ser funcional, ou formulário, ou seja, lá o que for, não podemos ter as mesmas dúvidas toda vez que preencheremos. Porque é mais ou menos o que acontece com o PEI em alguns pontos, não é ele como um todo. Sempre as dúvidas são no mesmo ponto e as dúvidas não tem a ver com o fato de serem deficiências diferentes, mas sim com a forma com que ele está escrito, como ele está concebido (PEDRO, RD 23-06-2022).*

As falas de *Pedro* e *Dalva* demonstram um entendimento do PEI como um formulário a ser preenchido, busca de informações isoladas e, muitas vezes, sem um propósito definido. Desta forma, o PEI não é percebido como um documento norteador para todos os envolvidos no processo de todo percurso escolar do aluno PAEE. Segundo Tannús-Valadão (2014), o PEI não pode ser resumido a formulários ou planos isolados, ele se inicia com a coleta de informações, avaliação para verificar a necessidade de sua construção, avaliação dos dados iniciais e repertório de partida, elaboração de metas, construção do plano, implementação das ações e reavaliações para mensurar seus resultados e adequá-los. Todas essas etapas estão relacionadas e constituem o PEI. Portanto, para a autora é fundamental que exista um contínuo planejamento pedagógico, dado que a aprendizagem dos saberes sociais e culturais no ambiente escolar não ocorrem por acaso, compreensão que os partícipes demonstram ainda não possuir com clareza.

Nesta mesma linha, para Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p.15) registrar as ações e diferenciações desenvolvidas vai além de apenas um ato burocrático, mas relata uma trajetória e inspira novas possibilidades para estes e futuros alunos. As autoras afirmam: “O PEI é mais do que o preenchimento do próprio formulário, mas todo processo de pensar nas medidas possíveis para garantir o direito do aluno de ter acesso ao conhecimento.” (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p.15). Desta forma, esses registros fortalecem conjuntamente a luta em busca de profissionais de apoio, recursos financeiros, materiais e físicos.

Diante das narrativas dos partícipes é possível perceber que os anexos que compõem a Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017) são entendidos como imutáveis e devem ser aplicados a todos os alunos da mesma maneira. Vindo ao encontro dessa perspectiva Piccolo *et. al.* (2022) ressaltam, dentro do âmbito educacional, que os modelos definidos não são aplicáveis para todos alunos, eles precisam ser analisados caso a caso e ajustados de acordo com as circunstâncias e necessidades. Para os autores, a principal função dos modelos é apontar caminhos, mostrar atalhos e experiências anteriores que possibilitem vislumbrar algumas situações de maneira dialogada.

O PEI é um planejamento amplo que possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas a fim de oportunizar ensino-aprendizagem aos alunos e sua elaboração precisa ser entendida no todo e não em partes fracionadas. Exemplos desta compreensão fragmentada é visto, por exemplo, nas falas de *Pedro (RD 23-06-2022)*:

*[...] é a dependência dele das outras etapas. Ao meu ver, não temos clareza, por exemplo, na entrevista, pois não temos noção de que ela vai ser usada para preenchimento em algum ponto do PEI, e acho que na entrevista tinha que estar claro isso como orientação ou observação.*

Inclusive, aborda o mesmo assunto em outro momento:

*O NAPNE vai trabalhar com dados da entrevista no anexo 5, e se esse não estiver legal a pessoa acaba não tendo as informações necessárias para poder auxiliar. Não tem como a mesma pessoa sempre fazer o processo inteiro, desde a entrevista até o anexo 5, pois demanda muito tempo, muito esforço, uma carga horária que não necessariamente as pessoas têm, então essa falta de feeling na hora da entrevista é um complicador (PEDRO, RD 09-06-2022)*

Logo, apesar da compreensão de *Pedro* sobre como os anexos estão interligados, a fala dele demonstra que essa não é uma compreensão geral do grupo e, em sua visão, é um ato falho do próprio documento. Assim, fica visível esse fracionamento e a necessidade de conscientização e sensibilização de todos os envolvidos na construção para que se tenha ciência de todo o processo. Além disso, não se deve perder de vista que o próprio documento do PEI talvez necessite ser revisto.

Pedro ainda relata:

*Uma coisa que acho urgente é o NAPNE ter uma aba no SUAP<sup>49</sup>, pois hoje o acompanhamento ocorre pelo ETEP, e só a CSP tem acesso. Mas os procedimentos como eles estão não vejo problema. A única questão é que do jeito que está demanda mais da gente, no sentido de que precisamos ter feeling na hora de tentar buscar alguma coisa que não tá ali no corpo da entrevista, às vezes é preciso de informações a mais, então a gente precisa ter esse feeling. E é difícil desenvolver isso nas pessoas que realizam as entrevistas, não sei, é com tempo? com experiência? Preciso cobrar mais de quem realiza a entrevista? Acho que a única coisa, mas também não vejo como arrumar isso, porque cada pessoa é de um jeito Pedro (PEDRO, RD 09-06-2022)*

Quando *Pedro* fala da questão do *feeling* na hora da entrevista, e como chegar a esse ponto, mostra a clareza do todo e como os anexos são parte de um único processo. Quando questiona sobre como conseguir, se é com experiência? Sim, ela sempre ajuda. É da pessoa? Claro, cada um tem suas particularidades. Mas é preciso ter o entendimento de todo o processo, a clareza da proposta do PEI, suas reais contribuições e o conhecimento dos documentos, que são fundamentais neste processo, além do trabalho colaborativo. Essa falta de conhecimento dos documentos como um todo e do processo pode ser percebida em vários momentos e em narrativas, como a de *Beatriz* (RD 09-06-2022):

*Também não tenho conhecimento de todo o procedimento. Mesmo com a apresentação do Pedro sobre a legislação, os caminhos e tudo mais no começo, acho que foi muita informação e acabei não conseguindo reter tudo.*

Uma das possíveis justificativas que acabam por fracionar o preenchimento do PEI, como mencionado por *Pedro* é apontada por Vilaronga *et. al.* (2022) e Santos (2020), ao constatar que, mesmo diante da importância que a literatura apresenta sobre PEI, existe uma fragilidade nestes documentos, principalmente em algumas situações, como: o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo; a falta de orientação de como deve ocorrer a avaliação do PEI durante todo o processo; e a necessidade de sua construção ser colaborativa. Estes elementos não são mencionados nos documentos analisados dos IFs de todo Brasil, o que inclui os documentos do próprio IFSP. Essa falta de orientação, juntamente com a falta de um profissional especializado, é uma das prováveis causas que levam as dúvidas durante o preenchimento dos anexos propostos pela Instrução Normativa PRE/IFSP n° 001 (IFSP, 2017).

De acordo com Piccolo *et. al.* (2022, p. 12), “Escola implica planejar, perceber, reconhecer, mudar, reordenar. É exatamente isso o que propõe o PEI”. A falta dessa

---

<sup>49</sup> O SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública é um sistema informatizado que abrange todos os processos administrativos e acadêmicos do IFSP. O SUAP é dividido em módulos e cada módulo é responsável por determinada área de atuação dentro da instituição, sendo o módulo ETEP um desses módulos. O ETEP (Equipe Técnico Pedagógica) tem o objetivo de servir como ferramenta de apoio às ações da CSP, compreendendo, em um primeiro momento, as solicitações da comunidade interna. Informação disponível em: <https://manuais.ifsp.edu.br/books/ensino/page/introdu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: 30 abr. 2023.

conscientização por parte dos envolvidos no processo de inclusão culminam em PEIs que não contribuem realmente com o desenvolvimento do aluno PAEE. Na visão dos autores é imprescindível que os envolvidos na construção do PEI não percam o primeiro princípio em sua elaboração, que corresponde a conhecer o aluno PAEE, suas especificidades, sua família, desejos, anseios, gostos, ou seja, uma sondagem inicial. Muitas vezes tal sondagem é realizada pelos docentes no seu dia-a-dia, em sala de aula com todos os alunos. Mas quando se volta para o aluno com deficiência é deixada de lado, focando na procura de hipóteses de diagnósticos.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) ressaltam que, apesar do Brasil ainda precisar de várias medidas para proporcionar escolas inclusivas de fato, apenas a implementação do PEI não resolverá todas as questões. Porém, destacam que o PEI é um instrumento valioso neste longo caminho, e sem o seu reconhecimento, elaboração e implementação voltados ao desenvolvimento dos alunos, as mesmas queixas e dificuldades encontradas na sala de aula comum e no ambiente escolar continuarão persistindo. É preciso quebrar as barreiras capacitistas que envolvem o ambiente escolar e são repetidas diversas vezes pelos profissionais da educação, tais como: a escola para o aluno PcD serve para socializar, não sabemos como ensiná-los, que só reforçam a crença de que a escola regular não é o melhor lugar para escolarização dos alunos PAEE. Enfim, o planejamento das aulas deve compreender a aprendizagem de todos os alunos, rompendo com métodos únicos e hegemônicos que desconsideram as diferenças e diversidades encontradas em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de abordagem qualitativa e colaborativa, buscou analisar em conjunto com a equipe do NAPNE as lacunas presentes no funcionamento do núcleo de apoio aos alunos PAEE matriculados em um campus do IFSP a fim de garantir, além do acesso, a permanência e êxito desses alunos. Espera-se que os momentos de escuta dos profissionais que atuam no núcleo possam ter contribuído, por meio das Rodas de Conversa, com reflexões críticas que fortaleçam a construção de uma escola que acolha as diferenças e diversidades.

Após um longo processo da análise de informações, baseados na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), considerando suas etapas de pré-análise, criação de categorias, inferência (discussão) e interpretação, com constantes idas e vindas dos pressupostos teóricos às informações produzidas e das informações produzidas aos pressupostos teóricos, chegou-se a três categorias, sendo elas: i-*Concepções que estruturam a escola e a sociedade*; ii-*NAPNE: perspectivas, possibilidade e lacunas*; e iii-*PEI: relação teórico-prática*. Cada qual sendo formada por seus eixos temáticos.

A construção da primeira categoria intitulada *Concepções que estruturam a escola e a sociedade* remeteu-se a reflexões acerca da estrutura social e sua formação, sendo constituída a partir dos quatro seguintes eixos temáticos: 1-*Concepções sobre a Diversidade Social e Escolar*, que aborda o papel da escola diante da diversidade; 2-*Concepções de Educação Especial-Inclusiva* relatadas pelos participantes; 3-*Barreiras* vivenciadas pelos alunos com deficiência na sociedade e manifestas dentro da escola; 4- *Perspectiva da Escola Frente ao Mundo do Trabalho*, uma vez que o IFs tem um caráter formativo em direção ao mundo do trabalho.

No eixo temático *Concepções sobre a Diversidade Social e Escolar* foram analisadas as visões dos partícipes acerca da importância da função social da escola, além do combate aos preconceitos e estereótipos diante da diversidade existente. Dentro disso está a reflexão sobre a forma de se referir às pessoas e como a linguagem representa a maneira como as pessoas são tratadas e vistas, a conscientização a respeito da existência do capacitismo para dentro da escola, a visão medicalizante da deficiência que leva a uma resistência dos profissionais da educação que enxergam a deficiência como um problema a mais. Um ponto de destaque nestes relatos foram as contradições existentes, que oscilaram em alguns momentos, com incômodo diante da naturalização da desigualdade de um lado, mas em outros momentos trouxeram aspectos que reforçam o capacitismo e a visão hegemônica dentro da escola.

As narrativas dos partícipes remeteram a importantes reflexões, por exemplo, sobre o papel da escola que, mesmo diante da necessidade de mudanças, ainda continua estagnada ou num processo de transformação incipiente e muito lento no que se refere ao acolhimento da diversidade e à formação integral do aluno. Por isto, a escola precisa entender seu papel em busca da desconstrução da imagem do aluno perfeito, considerando novas estratégias e práticas que compreendam a historicidade de seus alunos, em que a diversidade é compreendida como um dos principais valores educativos, o que permitirá uma formação voltada às relações multiculturais e democráticas. Torna-se urgente a crítica e autocrítica acerca do capacitismo estruturado na sociedade para que possa ocorrer a desnaturalização dessa visão que paira sobre o ambiente escolar e sobre os profissionais da educação, rompendo assim com estereótipos e crenças, abrindo mão de ser apenas mais uma reprodutora de pré-conceitos para passar a ser a base da luta em prol do acolhimento das diferenças.

O segundo eixo temático desta categoria remete às *Concepções de Educação Especial-Inclusiva* relatadas pelos participantes. Por um lado, demonstraram compreender: a Educação Especial-Inclusiva como uma educação que acolhe as diferenças para oportunizar o ensino-aprendizagem de todos os alunos; a necessidade de um planejamento diferenciado para que possa alcançar os objetivos propostos; e a educação especial-inclusiva enquanto política pública que garanta o direito à educação a todos os alunos PAEE no ensino regular. Por outro lado, uma escola inclusiva precisa de transformações, buscar novos paradigmas e ter um novo olhar para o processo de escolarização. Nesse ponto surge o questionamento a respeito das ações que a instituição empreende no seu cotidiano para que tais transformações ocorram, e se o aluno PAEE está sendo visto em sua integralidade ou se estão sendo realizadas apenas ações pontuais no contexto de improvisos para remediar as situações, dando a ilusão da busca pela inclusão e uma escola acessível, mas deixando, mais uma vez, a educação dos alunos PAEEs em segundo plano.

O terceiro eixo temático alude às *Barreiras* vivenciadas pelos alunos com deficiência na escola, o que interfere diretamente em seu processo de escolarização. Nos relatos dos partícipes foram apontados como as principais barreiras existentes as atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais, ainda que seus relatos demonstraram a existência de outras barreiras, como a capacitista, pedagógica, entre outras.

Neste eixo foram levantados importantes pontos, como: a demanda de evidenciar as barreiras arquitetônicas do campus e trazer as discussões de acessibilidade e Desenho Universal como um dos princípios da instituição, pois isso fará com que o aluno se sinta acolhido e parte

do ambiente escolar; a imprescindibilidade do docente compreender seu papel como agente transformador que busca pela formação integral de todos seus alunos; a premência de quebra de barreiras capacitistas dos próprios membros e da criação de vínculos com alunos a partir do conhecimento de suas trajetórias, demonstrada, por exemplo, na insegurança de se relacionar diretamente com os alunos PAEEs; a importância de se abrir para novas experiências, o que permite reflexões e mudanças de atitudes e valores; as dificuldades em pensar, planejar e concretizar ações voltadas à inclusão que envolvam a comunidade escolar, evidenciando o desafio do NAPNE na quebra de barreiras atitudinais; a dependência de docentes e servidores que realizam atendimento ao público, em relação ao intérprete, deixando clara a necessidade do trabalho colaborativo para que essa dependência se transforme em parceria e responsabilidade de todos; a visão do aluno surdo percebido como responsabilidade do intérprete e não da escola, demonstrando a urgência de se reconhecer: o carecimento de uma renovação de atitude, a Libras como uma comunidade linguística, e a pessoa surda como membro de uma outra cultura e não somente como “deficientes”.

Todas essas modificações requerem a colaboração e o engajamento dos envolvidos no processo de escolarização do aluno PAEE. A partir de reflexões críticas e ressignificações dos paradigmas escolares que reconhecem e valorizam a heterogeneidade na escola é possível proporcionar alterações no planejamento, nas estratégias e nas relações dentro do ambiente escolar.

O último eixo temático expõe a *Perspectiva da Escola Frente ao Mundo do Trabalho*, devido à sua relevância ao considerar que os IFs são instituições de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nas narrativas são destacados dois pontos principais, sendo eles: o papel da escola enquanto socialização e a carência de ações voltadas aos alunos PAEEs com relação ao mundo do trabalho. Embora a socialização seja um ponto essencial para todos, não pode ser vista como único fator a contribuir na educação do aluno PAEE.

Nesse sentido, houveram contradições nas falas dos partícipes, pois acreditar que a socialização basta é uma visão capacitista e excludente, que pode levar ao fracasso escolar, sendo reproduzida também como fracasso no mundo do trabalho e na vida, visto que essa transição não é um momento fácil para nenhum aluno, e se intensifica no caso do aluno PAEE. Um ponto de destaque foi o reconhecimento do grupo sobre a inexistência de ações voltadas ao aluno PAEE na inserção do mundo do trabalho, o que levou a reflexões e propostas de ações para que o aluno PAEE também seja contemplado e possam ter conhecimento de seus

direitos, de suas potencialidades, além do conhecimento da competitividade e exigências do mundo do trabalho.

É importante frisar que os documentos do IFSP não fazem nenhuma menção a um plano de transição da escola para a vida independente, demonstrando que não há uma preocupação com essa inserção. Ou seja, não promove a equidade de participação dos alunos PAEEs na sociedade. Diante dos preconceitos e das limitações impostas pela sociedade às pessoas com deficiência torna-se imprescindível que a escola compreenda que seu papel vai além do ato de conceder um diploma, mas que possa proporcionar percursos formativos voltados à transição de todos os alunos para a vida independente. Isso possibilitará que se tenha visão de diferentes caminhos, sejam voltados a continuação dos estudos, a entrada no mundo do trabalho ou a vida adulta em geral. Enfim, para que as instituições de ensino sejam inclusivas é urgente e essencial uma reestruturação escolar. É impreterível que a escola esteja consciente de sua responsabilidade com cada um dos alunos, com a entrada do aluno PAEE no mundo do trabalho e em relação ao acolhimento da diversidade. Além disso, a escola deve tomar a frente na luta para eliminação do preconceito e discriminações.

A segunda categoria analisada, intitulada: *NAPNE: perspectivas, possibilidades e lacunas* engloba três eixos temáticos, sendo eles: *1-Perspectivas*, que refere-se às concepções dos partícipes a respeito do NAPNE e sua importância para a inclusão do aluno PAEE dentro da instituição; *2-Possibilidades*, onde se apresenta as ações que vêm sendo desenvolvidas em prol da inclusão dos alunos PAEEs, tais como: troca de experiências, formação continuada, propostas de eventos entre outros; *3-Lacunas* que trata dos desafios encontrados pelo NAPNE, por exemplo: a falta de servidores ligados ao NAPNE, o baixo envolvimento da gestão e o pouco contato existente entre a família e a escola. (talvez acrescentar um comentário geral sobre os três já aqui)

No primeiro eixo temático dessa categoria, as narrativas dos partícipes mostraram que eles têm consciência que o papel do NAPNE vai além do apoio individual ao aluno, pois engloba igualmente a conscientização de toda comunidade escolar, as discussões que auxiliam no planejamento e desenvolvimento de ações voltadas à inclusão, a mediação nas relações com docentes e alunos, em outras palavras, sendo um articulador para que as ações ocorram. Do mesmo modo, demonstraram consciência da responsabilidade de todos quanto à inclusão escolar, não cabendo apenas ao NAPNE, ao professor da sala de aula ou até mesmo ao professor de educação especial. Inclusive, uma das partícipes considera que o NAPNE deveria ser visto como a “espinha dorsal” da instituição, ou seja, a educação especial-inclusiva precisa ser

compreendida como alicerce, como base do planejamento e não mais deixada de lado ou realizada em contexto de improviso.

Embora, em um primeiro momento, a compreensão do papel do NAPNE pareça estar clara para os partícipes, ao mesmo tempo, e de forma contraditória, o NAPNE é visto por eles como “um mal necessário” ou como algo “muito desafiador”, devido principalmente ao conceito de deficiência do modelo médico enraizado dentro da escola, retroalimentando crenças e ideologias hegemônicas que dificultam o trabalho do núcleo e o desenvolvimento de ações para que a diversidade não seja mais encarada como um problema, mas passe a ser vista como uma vantagem pedagógica. Acerca desta questão, os próprios membros do NAPNE precisam ter essa consciência. Logo, é preciso compreender a importância do NAPNE de acordo com o tripé educação, sociedade e trabalho, permitindo que suas ações possam oportunizar a inclusão educacional e social no ambiente escolar, além do apoio ao aluno PAEE durante toda sua trajetória.

O segundo eixo temático desta categoria, nomeado de *Possibilidades*, apresentou as ações que vêm sendo realizadas pelo NAPNE. Entre elas foram citadas as parcerias, orientações em RNA, trabalhos colaborativos e troca de experiências, ações que são consideradas essenciais diante da complexidade do trabalho docente. É por meio da troca com os pares, da partilha de pontos de vistas, problemas, bases teóricas e experiências exitosas que se abrem espaços de reflexão crítica, possibilitando ao docente reconhecer e objetivar seus saberes experienciais em prol de uma educação que olhe para todos.

A formação continuada também teve destaque nas narrativas, sendo relatada a importância de sua ampliação e periodicidade, bem como formações que englobam a todos os servidores e não apenas os docentes, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos e reflexões críticas que favoreçam mudanças de práticas e concepções no espaço escolar. Contudo, a busca que vem ocorrendo é por formações continuadas que têm a deficiência como elemento central. A princípio, não foi possível observar buscas por metodologias diferenciadas ou temas voltados às especificidades educacionais que possibilitam discussões, trocas, reflexões e autorreflexão críticas que propiciem o ensino-aprendizagem e levem à construção de uma educação mais equitativa. Fato que deixa evidente a visão médica e capacitista enraizada na escola, que busca por questões biomédicas em detrimento das pedagógicas, que por si só já inferiorizam os alunos PAEE e, conseqüentemente, geram práticas assistencialistas e reducionistas. Portanto, é preciso criar processos de conscientização acerca das concepções capacitistas dos próprios membros do núcleo para que estes possam ser multiplicadores na

construção de uma escola acolhedora e justa. Estas concepções são, afinal, estruturais; todos nós devemos nos reconhecer capacitistas para que institucionalmente possamos nos engajar na luta anticapacitista.

Outra possibilidade que visa levar informações, conscientização e sensibilização à comunidade escolar são os eventos. Nesse sentido, já foram realizados eventos como: o Dia do NAPNE e a Semana da Diversidade. Destarte, os partícipes propuseram outros eventos e ações, como por exemplo, a construção de um mural. Todas essas ações pontuais que vêm sendo planejadas e desenvolvidas no campus proporcionam transformações que podem levar a construção de paradigmas voltados à diversidade, além de asseverar que o NAPNE não está estagnado. Entretanto, essas ações pontuais não são garantia de que os direitos legais dos alunos PAEEs estão sendo respeitados.

Diante do exposto, fica claro a necessidade do NAPNE ser fortalecido enquanto espaço formativo. No entanto, não se pode esquecer que a aquisição de um novo referencial teórico e a compreensão de um conceito de deficiência voltado ao modelo social não é simples, rápido e passível de ser construído sozinho. Assim, para trilhar a construção de uma escola inclusiva é preciso que se tenha uma rede de apoio, recursos financeiros e materiais, formações, trabalho colaborativo com profissionais especializados, discussão, conscientização e trabalho na perspectiva da diversidade, que levem a uma transformação nas atitudes e concepções de todos os envolvidos no processo de escolarização.

O último eixo temático abordou a questão das *Lacunas* encontradas pelo núcleo em sua atuação, que versam sobre: falta de servidores ligados ao NAPNE, indisponibilidade de carga horária de atuação no núcleo, o envolvimento da gestão e a relação entre a família e a escola.

O número reduzido de servidores ligados ao NAPNE é visto como um dos grandes empecilhos para concretizar ações. Apesar da comissão básica do NAPNE prever membros de todos os setores, docentes e membros do CSP, o fato de não se ter servidores capacitados e ligados exclusivamente ao núcleo, além unicamente do coordenador, apresenta um desafio complexo, visto que um número considerável de membros estão apenas no papel e não são atuantes, o que parece estar ligado ao fato de terem sido obrigados a participar da comissão após sua ampliação. Essa falta de engajamento pode ser causada: pela dificuldade em conciliar demandas do NAPNE com suas funções de origem; pela falta de conscientização sobre a importância do NAPNE e da participação de todos da comissão, o que está diretamente ligado ao desconhecimento do propósito do NAPNE, seus objetivos e uma visão ainda medicalizante

da deficiência, encarando-a como um problema a ser resolvido; além do fato de algo imposto, em primeiro momento, ser visto com negatividade.

O envolvimento da gestão também foi elencado como um obstáculo para o funcionamento do núcleo. Destacou-se que as atividades do NAPNE não podem ser entendidas como isoladas, mas requerem o apoio e participação da gestão, assim como o núcleo também deve estar presente nas tomadas de decisões institucionais. Por fim, a falta de envolvimento da comunidade escolar, como um todo, também é observada nas falas dos partícipes, tendo como consequência dificuldades em colocar determinadas ações em prática como consequência.

Um outro aspecto que merece destaque é a relação entre a família e a escola, sendo apontado a resistência de algumas famílias e a baixa procura da família pelo núcleo. Mas, por outro lado, quando as famílias são convidadas se prontificam a comparecer. Diante destes dois pontos o núcleo é obrigado a estar atento ao que causa a essas ações, pois cabe ao NAPNE a função de sensibilização e conscientização da família, mantendo sempre uma relação próxima com os pais ou responsáveis, para que se possa construir uma rede de apoio entre família e escola.

Em suma, é imprescindível e iminente o fortalecimento dos NAPNEs e dos serviços que proporcionam a acessibilidade curricular e social dentro da instituição. À vista disso, a contratação de profissionais especializados na área de educação especial e a ampliação de servidores ligados ao núcleo é urgente, do mesmo modo que a conscientização da importância de investimentos e recursos que possam proporcionar um ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno PAEE é fundamental. A construção de uma escola acessível se dá a partir do envolvimento de todos, da articulação e trabalho colaborativo que envolva os gestores, docentes, CSP, NAPNE, familiar, aluno, terceirizados, estagiários, técnicos em prol de uma educação que contemple as singularidades e promova a formação integral de todos os alunos.

A última categoria intitulada: *Pei: relação teórico-prática* foi constituída a partir do destaque que o PEI teve nas narrativas dos partícipes durante as Rodas de Conversa. Esta categoria compreende três eixos temáticos, sendo eles: 1 *Concepções*, que apresentou as concepções dos participantes sobre o PEI; 2 *O apoio do profissional especializado*, que discorreu sobre a importância do profissional especializado no processo de elaboração, implementação e avaliação do PEI; e 3 *Dificuldades na elaboração do PEI*, que abarcou os entraves encontrados na elaboração e preenchimento do documento proposto pela Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017).

O primeiro eixo temático desta última categoria apresentou a visão dos partícipes sobre o PEI e como vem se dando sua elaboração e implementação, revelando-se serem controversos em seus entendimentos. Ora demonstraram compreender sua importância, ora é possível perceber fragmentações em sua elaboração, falta de clareza sobre o seu propósito real, sendo considerado apenas um ato burocrático, um papel na gaveta.

Assim, pode-se considerar que o propósito e função do PEI ainda não estão claros, dado que não é visto como fundamental pelos membros do próprio NAPNE em algumas circunstâncias. Algumas das justificativas acerca do não reconhecimento do PEI como um documento educacional e norteador são: falta de legislação nacional; ausência do estudo do PEI em cursos de formação inicial e continuada de docentes; ausência de profissionais especializados; uma visão reducionista e assistencialista dos profissionais envolvidos em sua elaboração; e documentos voltados à instituição e não centrados no aluno PAEE. Todos estes fatores levam apenas à busca por informações e preenchimento burocrático, que não condiz com a realidade do dia-a-dia e não é consultado ou reavaliado após sua entrega inicial, condição necessária para sua implementação.

Essa concepção médica e capacitista faz com que o docente deixe de lado todo seu conhecimento e práticas pedagógicas, ou seja, não reconheça seu potencial frente ao ensino-aprendizagem do aluno PAEE, e acaba por empreender uma busca por hipóteses e diagnósticos generalistas que só reforçam os estereótipos e crenças falsas que, por conseguinte, levam à falta de compreensão da importância da elaboração, implementação e avaliação do PEI.

Portanto, o primeiro passo a ser dado é a conscientização dos membros do NAPNE sobre a importância do PEI como documento norteador que é capaz de auxiliar na busca de uma educação equitativa aos alunos PAEEs. De igual forma, é preciso que os membros do NAPNE tenham ciência de todo o processo que envolve a elaboração, implementação e avaliação do PEI para que possam ser mediadores junto aos envolvidos e na conscientização de sua importância. Por fim, é imprescindível que o PEI seja construído colaborativamente com todos os envolvidos, além de estar sempre centrado no aluno e considerar suas singularidades, vivências culturais e sociais, sendo assim um planejamento acessível.

No eixo temático que tratou do *Apoio do Profissional Especializado*, o principal ponto apresentado foi a ausência do professor de educação especial, bem como de profissionais de apoio à inclusão, o que se configura como um fato preocupante dentro das instituições, visto que hoje a maioria dos IFs não possuem código de vagas para esses profissionais. No caso do IFSP, os poucos professores de educação especial que existem atuam em regime de contrato

temporário. Já as contratações dos demais profissionais de apoio a inclusão passaram a ocorrer por meio de empresas terceirizadas, com processos burocráticos complicados que se iniciam somente após o início do semestre letivo e, por inúmeras vezes, deixando o aluno PAEE sem apoio por um longo período, ocasionando, inclusive, casos de desistência. A maneira com que essas contratações vêm ocorrendo ferem a dignidade humana da pessoa com deficiência e seu direito a uma educação de qualidade, além de atestar um descaso e uma visão capacitista com relação a educação dos alunos PAEEs, precarizando e fragilizando o apoio a esses alunos.

As concepções voltadas ao modelo médico, juntamente com a falta de profissionais especializados podem acarretar adaptações e flexibilizações do currículo, entendidas e planejadas como um processo facilitador e assistencialista, consolidando uma visão capacitista que parte de uma ideia de normalidade. O PEI não pode ser um limitador no ensino-aprendizagem dos alunos que necessitam de um planejamento individualizado, mas sim um instrumento que contribua na quebra de barreiras e que auxilie no seu desenvolvimento. A atuação do professor de educação especial é primordial não somente na elaboração do PEI, mas na sensibilização, apoio, aquisição de novos conhecimentos, no trabalho colaborativo com os docentes e todos os envolvidos.

Por fim, o último eixo temático, nomeado de *Dificuldades na elaboração do PEI* apresentou os desafios na elaboração e preenchimento do PEI. As narrativas dos participantes demonstraram uma compreensão do PEI apenas como um formulário a ser preenchido, sem um propósito aparente em muitos casos. É preocupante que a maioria dos integrantes do NAPNE desconhecem a Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001 (IFSP, 2017), que prevê a implementação do PEI ou parte do processo, além de apresentarem uma visão limitadora dos seus anexos, os considerando imutáveis e passíveis de serem aplicados a todos os alunos da mesma forma. Isso deixa evidente a urgência de um trabalho de sensibilização e conscientização, tanto dos membros do NAPNE quanto dos demais profissionais da educação voltados ao PEI, para que todos possam ter ciência de seu processo, como seus anexos estão interligados e fazem parte de um único propósito. Da mesma forma, não pode deixar de mencionar a indispensabilidade do próprio documento do PEI ser revisto periodicamente.

Isto posto, o PEI precisa ser reconhecido como um importante instrumento na construção de uma escola acessível, podendo assim proporcionar alterações em um ambiente escolar que ainda é estagnado, com planejamentos e ensino compostos por métodos únicos e hegemônicos, que não consideram as diferenças existentes. Embora apenas sua implementação não seja suficiente para alcançar a inclusão, ele é essencial para promover um planejamento

que compreenda a aprendizagem de todos os alunos, e sem seu reconhecimento as mesmas queixas e desafios encontrados dentro da escola continuarão persistindo.

Enfim, como visto ao longo das páginas desta pesquisa, o NAPNE do campus pesquisado, sendo realidade de diversos campi também, não possui financiamento específico; há defasagem nas formações dos docentes e técnicos administrativos; existe a ausência de docente de educação especial; faltam profissionais de apoio especializados, como os intérpretes de Libras; faltam profissionais na CSP e NAPNE, que causam acúmulo de atividade. Do mesmo modo, não possui recursos materiais, tecnologia assistiva, acessibilidade arquitetônica, além de políticas públicas tanto da RFEPCT como do próprio IFSP. A inclusão escolar é responsabilidade de todos, e é essencial que todos entendam e entrem na luta em busca de melhores condições e quebra de preconceitos, para assim promover um ensino-aprendizagem significativo. Mesmo diante de tantas desventuras é possível observar os avanços e empenho do NAPNE, que pode ser considerado o elemento central de mediação em busca de uma escola acessível, que considere as singularidades dos alunos PAEEs. Logo, não se pode deixar de debater a melhoria do trabalho que vem sendo alcançado pelo núcleo. Ao colocar em discussão as lacunas e possibilidades assinalados pela equipe do NAPNE, a instituição terá a oportunidade de construir uma visão mais abrangente da realidade, ao mesmo tempo que auxilia na elaboração de metas a serem atingidas para a consolidação de um processo de escolarização equitativo, que busca a formação integral de todos os seus alunos.

A valorização e divulgação da atuação e propósito do NAPNE pode ser vista como um instrumento de transformação em prol de uma cultura equitativa. À vista disso, a contribuição desse estudo culminou na elaboração de um produto técnico educacional em forma de *e-book*, que conta com orientações sobre o fluxo da Educação Especial-Inclusiva no IFSP voltados às demandas do campus pesquisado, com o intuito de corroborar o trabalho desenvolvido pelo NAPNE na divulgação de informações e conscientização da comunidade escolar a respeito da Educação Especial-Inclusiva e a atuação do núcleo.

Este estudo deu voz a uma pequena parcela dentro do contexto do IFSP, que contempla campi em todas as regiões do Estado com peculiaridades e demandas próprias. Uma parte que contém importantes elementos da totalidade, pois, mesmo considerando as especificidades de cada campus, de cada diferente região do estado ou do país, temos constatado a luta de todos os NAPNEs para conseguir cumprir com seus objetivos inclusivos. Nesse caminho, a oportunidade de realizar uma pesquisa que envolveu discussões com membros de um NAPNE mostrou-se como uma mediação muito potente no sentido de trazer à tona as angústias,

dificuldades, as contradições estruturais de uma concepção medicalizante, mas, ao mesmo tempo, apontando proposições e possibilidades de avanços!

É com esta ânsia por mudanças que, a partir das leituras e conclusões produzidas, espera-se que essa pesquisa traga contribuições para o alargamento e fortalecimento das ações do Núcleo, possibilitando minimizar barreiras e limitações capacitistas. De igual forma, que sirva como incentivo na construção de uma educação que respeite e valorize as diferenças e a diversidade, provocando pesquisadoras e pesquisadores a se aprofundar cada vez mais em novas e diferentes questões sobre a Educação Especial-Inclusiva, área dinâmica e demandante de muitas transformações concretas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. O. de A.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do vôo depende do outro. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al* (org) **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1 ed. Piauí, EDUFPI, 2016.
- ALVES, C. A.; MORAES, M.. Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: uma prática de acolhimento e cuidado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.19, n. 2, p. 484-502, mai-ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44287/30185>. Acesso: 10 jan. 2023.
- ANDRÉ, M.; PRÍNCEPE, L.. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan.- abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745/2521>. Acesso: 05 jan. 2023
- ANTUNES, M. A. M.; SANTOS, R. C. dos S; MAGALHÃES, de O. R. Em Defesa da Educação Inclusiva. **Psicologia da Educação**. São Paulo. V. 51, p. 1-10. Ago-Dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2486/341>. Acesso: 15 Jun. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/temas/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/legislacao/abnt-nbr-9-050-2015>. Acesso: 30 abr. 2023
- BANDEIRA, H. M. M.. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al* (org) **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1 ed. Piauí, EDUFPI, 2016.
- BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Tradução: RETO, L. A.; PINHEIRO A. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BÖCK, I. k. *et. al*. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no Ensino Superior. In: GESSER, M.; BÖCK, L. K.; LOPES, P. H. (ORG). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, CRV, 2020.
- BORGES, R. L. **Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas**: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. 2019. 166f. Dissertação (mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IF Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7901948#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7901948#). Acesso: 24 Jul.2021
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Senado Federal,1988. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso: 30 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 20 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (Atualizada pela redação dada pela Lei). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001b.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso: 28 Jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso: 20 Jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso: 01 Jul. de 2022

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org). 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM\\_2008\\_cartilha\\_acesso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf) Acesso: 20 Jun. 2022

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 2005 a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso: 05 Jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 15, de 28 de novembro de 2005**. Brasília, 2005 b. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TEC NEP Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Anais. Brasília. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>. Acesso: 02 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Documento Orientador. Brasília. 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc). Acesso: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília (DF): MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso: 25 Jun. 2022.

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: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso: 30 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192%20%3e%20](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192%20%3e%20). Acesso: 29 jul. 2021

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília. 2008c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso: 04 jun. 2022

BRASIL, **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e tecnológica. **Portaria nº 29 de 25 de fevereiro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/setec?start=200>. Acesso: 02 jun. 2022

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso: 04 Jun. 2022

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília. 2011b.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Cartilha – Plano Viver sem Limite.** Brasília, S/A. Disponível em: [https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha\\_Plano\\_Viver\\_sem\\_Limite.pdf](https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf). Acesso: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso: 25 jul. 2021

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Congresso Nacional, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso: 04 de Jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Prestação de Contas Ordinária Anual:** Relatório de Gestão do exercício de 2011. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <https://www.gov.br/gsi/pt-br/arquivos/Relatorio%20de%20Gestao%20do%20DSI/relatorio-de-gestao-gsipr-2011-ug-110322-1.pdf>. Acesso em 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Diário Oficial da União, Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso: 01 Jun. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL, **lei nº 13.409, de 28 dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso: 30 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. **Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil:** 2003 a 2016. Brasília,

2016b. Disponível em: [http://feapaesp.org.br/material\\_download/571\\_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf). Acesso: 05 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 246 de 15 de abril de 2016**. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. Diário Oficial da União, Brasília. 2016c. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519882](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519882). Acesso: 20 dez. 2022

BRASIL, **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Chefe do poder executivo, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 20 set. 2021

BRASIL, Ministério da educação. **Instituições da Rede Federal de Ensino**. 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso: 05 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (CAPES). **Perfil da pós-graduação por região e área**. 2022b. Disponível em: [11nq.com/whtgf](http://11nq.com/whtgf). Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022**. Estabelece orientações para a estruturação da Coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Napne. Brasília. 2022c. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076>. Acesso: 02 out. 2022

BRASIL. **Portaria nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. . Diário Oficial da União, Brasília. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/01/2023&jornal=600&pagina=4&totalArquivos=7>. Acesso: 12 jan. 2023

BUENO, J. G. S. Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência. In: MELITTI, S. M. F. BUENO, J. G. S.(ORG). **Políticas Públicas, Escolarização De Alunos Com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. 1. ed. Araraquara, SP. Junqueira&Marin, 2013.

BUENO, M. B. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 38 p. 1-22. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HVbpYScg5kWBDg4Q6QsnnKc/>. Acesso: 30 abr. 2023

CANDAU, V. M. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**. Belém, Edição Especial, n.2, p. 298-318, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso: 25 jul. 2021.

CARMO, B. C. M. *et. al.* Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.32, p 1-28. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso: 05 jul. 2021

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotsky. In: Reunião Nacional da Anped, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf>. Acesso em: 24 abril. 2022.

CHAMON, E. M. Q. O. Escrevendo sobre o “estado da arte” em um tema de dissertação. **Tutorial**. Taubaté. Universidade de Taubaté. 2016.

CUNHA, T. L. da. **O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Alagoas - campus Piranhas**.2020. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IFAL, Maceió, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9268663#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9268663#). Acesso: 21 Jul. 2021

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n.4, p.1093-1108, dez. 2014. Disponível em: [l1nq.com/cbwba](http://l1nq.com/cbwba). Acesso: 30 abr. 2022.

FERREIRA, F. A. B. **Psicologia, educação inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da defectologia para a formação do professor na contemporaneidade**. 113f. 2012. Tese (Mestrado Acadêmico em Educação)- UECE, Fortaleza, 2012. Disponível em: [l1nq.com/ZAKKC](http://l1nq.com/ZAKKC). Acesso: 30 abr. 2022.

FIETZ, H. M.; MELLO, A. G. de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Revista Antropológicas*. Recife, v. 29, n. 2, p. 114-141, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/238990/31953>. Acesso: 05 jan. 2023

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Ana Beatriz M. **O Planejamento Educacional para Alunos Público-Alvo da Educação Especial do Ensino Médio Integrado**. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos) -UFSCAR, São Carlos, 2021. Disponível em:<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15668/Ana%20Beatriz%20Momesso%20Franco%20-%20versao%20final.pdf?sequence=3>. Acesso: 12 ago. 2022

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, A. A. Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência. **Revista de Educação Pública**. M.T, v.26, n.61, p.57-76, jan. 2017. Disponível:[l1nq.com/JZ5G2](http://l1nq.com/JZ5G2). Acesso: abr. 2022.

GABRILLI, M. C. **Guia sobre a LBI digital**. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso: 02 Jun. 2022.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da informação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: [11nq.com/psvHn](http://11nq.com/psvHn). Acesso: 30 abr. 2022.

GARCIA, R. A. B. **Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural**. 147f. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia)-UEM, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3035>. Acesso: 30 abr. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico- metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al* (org) **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1 ed. Piauí, EDUFPI, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas - Censo Escolar 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso: 30 jul. 2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). São Paulo, 2014. Disponível em: <https://nuvem.ifsp.edu.br/index.php/apps/files/?dir=%2FPortal%20-%20PRE%2Farquivos%2FDPE%2FDocumentos%20Oficiais>. Acesso: 02 ago. 2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **PRE/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017**. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/pro-reitoria-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso: 25 jul. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 a 2023)**. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/pro-reitoria-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso: 29 jul. 2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria normativa IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021**. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Revoga a Resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014. São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/2LUAMSmq2HAfL2>. Acesso: 02 ago. 2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria normativa IFSP nº 38, de 16 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

(NAPNE) e Revoga a Resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014. São Paulo, SP, 2022 a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/2LUAMSmqo2HAfL2>. Acesso: 02 ago. 2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **INSTRUÇÃO NORMATIVA PRE/IFSP nº 13, de 17 de fevereiro de 2022**. Estabelece orientações para a estruturação da Coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Napne. São Paulo, SP, 2022 b. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/INSTITUCIONAL/NAPNE/DOCUMENTOS/2022/INSTRUCAO\\_NORMATIVA\\_PRE\\_IFSP\\_n%C2%BA\\_13\\_de\\_17\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2022\\_-\\_Estabelece\\_orientacoes\\_para\\_a\\_estruturacao\\_da\\_Coordenacao\\_do\\_Napne.\\_assinado.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/NAPNE/DOCUMENTOS/2022/INSTRUCAO_NORMATIVA_PRE_IFSP_n%C2%BA_13_de_17_de_fevereiro_de_2022_-_Estabelece_orientacoes_para_a_estruturacao_da_Coordenacao_do_Napne._assinado.pdf). Acesso: 02 out.. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **PORTARIA Nº 1697, DE 24 DE MARÇO DE 2022**. DESIGNAR os servidores abaixo relacionados, sob a presidência do primeiro, para a composição do Grupo de Trabalho – GT, relacionado à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo São Paulo, SP, 2022 c. Disponível em: <https://sippag.ifsp.edu.br/portarias/visualizar/?ano=2022&numero=1697&hash=58154DCDF992729B81B7257CFD74765A>. Acesso: 02 out. 2022

JANUZZI, G. S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, Autores Associados, 2004.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ªed. Zahar, 2005.

LIMA, E. B. de; FERREIRA, S. de M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, M.; BÖCK, L. K.; LOPES, P. H. (ORG). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, CRV, 2020.

LIRA, J. T. de; CENCI, A. Educação Profissional Inclusiva a partir da percepção dos docentes do Campus Apodi do IFRN. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia. v. 16, n. 39, p. 543-564, abr.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6408/4725>. Acesso: 10 ago. 2022

LOBÃO, F. de O. **Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IFSE, Aracaju, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7902272#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7902272#). Acesso: 10 Jul. 2021

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo, EPU, 2013.

MACENA, J. de O. M.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. I. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out.- nov. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngnmmxxCz57CJD4LMwfCb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 Jun. 2022

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.** 2021. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IFTM, Uberaba, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10527121#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10527121#). Acesso: 29 Jul. 2021

MAEKAVA, F. S. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE.** 2020. 137f. Tese (Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista) - UNESP, Marília, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9671965#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9671965#). 15 Jul. 2021

MAGALHÃES, L. de O. R. **A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa-Trans-Formação.** 2021. 608f. Tese (Programa de pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação) PUC-SP. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/23706/2/Luciana%20de%20Oliveira%20Rocha%20Magalh%C3%A3es.pdf>. Acesso: 20 mai. 2022

MAGALHÃES, L. de O. R. **Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica.** In: BOCK, A. M. B. *et al* (orgs). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais.** São Paulo. EDUC: PIPEq, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais.** **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.** Marília- SP. v.2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso: 20 Jun. 2022

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J. S. dos S.; MONTEIRO, J. L. **Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatória.** In: GESSER, M.; BÖCK, L. K.; LOPES, P. H. (ORG). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba, CRV, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1845/1979.

MELLO, A. G. de.; NUERNBERY, A. H. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas.** **Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 jan. 2023

MELLO, A. G. De. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**. São Paulo, v. 21, nº 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/>. Acesso: 05 jan. 2023

MELLO, A. G. De. Corpos (in) capazes. **Jacobin Brasil**. Ed. Especial, p. 99- 102, 2020.

MENDES, E. G. Pesquisas Sobre Inclusão Escolar: Revisão Da Agenda De Um Grupo De Pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP. v. 2, n. 1, p. 3-25. Jun. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso: 15 Jun. 2022

MENDONÇA, F. L. R., *et al.* Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.24, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VBdMYknZyqxbDCnY6f7QJhd/?lang=pt>. Acesso: 30 abr. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. V.17, n.3, p. 621-626, mar. 2012 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/abstract/?lang=pt>. Acesso: 05 Jun. 2022

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, F. C. do; *et al.*. A Ação TEC NEP – 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**. Ano 4, nº 18, p. 1-10, jul./set. 2011

NOVAES, L. R. R. **As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação inclusiva**. 2020. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UNITAU, Taubaté, 2020. Disponível em: [l1nq.com/wEoM4](http://l1nq.com/wEoM4). Acesso: 30 abr. 2022

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 231f. 2014. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)-UFES, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1922>. Acesso: 30 abr. 2022.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Assembleia Geral da ONU, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso: 20 Jun. 2022

PALHUZI, B. C. C. **O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks**. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)- PUC-SP, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23151>. Acesso: 30 abr. 2022

PICCOLO G. M *et. al.* **Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções**. Documento eletrônico. São Carlos. EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-ii.pdf>. Acesso: 30 abr. 2023

PIRES, M. P. L. **Napne e Educação Inclusiva: Alcances, Desafios e Limites**. 2018. 192f. Dissertação (Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá) – UNESA, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://portal.estacio.br/media/3732069/disserta%C3%A7%C3%A3omarcopolo\\_revis%C3%A3o-final\\_capa-dura\\_definitiva.pdf](https://portal.estacio.br/media/3732069/disserta%C3%A7%C3%A3omarcopolo_revis%C3%A3o-final_capa-dura_definitiva.pdf). Acesso: 20 Jun. 2021

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos. **Educação Unisinos**. Rio Grande do Sul, v.22, n.2, p.128-137, abr-jun. 2018. Disponível: [11nq.com/H9Dnr](http://11nq.com/H9Dnr). Acesso: 9 abr. 2022.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese-UNB, Brasília, 2010. Disponível em: [11nq.com/gbXGy](http://11nq.com/gbXGy). Acesso: 30 abr. 2022.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C.. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 07 jul. 2021.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**. Santa Maria - RS, v. 32, p. 1-19. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso: 10 nov. 2022

SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos) -UFSCAR, São Carlos, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9277115#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9277115#). Acesso: 10 Jul. 2021

SANTOS, J. R.; VILARONGA, C.A.O Planejamento Educacional Individualizado e a ação dos Napnes: o que apontam as diretrizes. **Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar** - CINTEDES. Anais. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/o-planejamento-educacional->

individualizado-e-a-acao-dos-napnes--o-que-apontam-as-diretrizes?lang=pt-br. Acesso: 10 nov. 2022

SILVA, C. J. R.(org) *et. al* (org). **Institutos Federais Lei 11. 892, de 29/12/2008** – Comentários e Reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192). Acesso: 10 dez. 2022

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.34, n. 123, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4cKhjcbZyGmJrggjFfVvCBw/?lang=pt>. Acesso: 30 abr. 2022.

SILVA, J. C. R. da; SILVA, M. O. da. NAPNE: Análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes Regiões. **Cadernos Cajuína**. v. 6, n. 3, p. 198-212. 2021

SILVA NETO, A. de O. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31, n.60, p. 81-92. Jan. – Mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 20 jun. 2022.

SONZA, A. P.; VILARONGA C. A. R.; MENDES, En. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 33. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso: 05 Jul. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar E Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. 248f. Tese (Programa de Pós-Graduação em educação Especial) UFSCAR. SÃO CARLOS – SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf>. Acesso: 30 abr. 2023

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos -SP, v. 23. p. 1-23. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10 nov. 2022

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 05 jul. 2022

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: SALES, R. S.; OLIVEIRA, M. K.; MARQUES, P. N. **Educação e**

**Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso 30 abr. 2022

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Tradução: SALES, R. S.; OLIVEIRA, M. K.; MARQUES, P. N. **Educação e Pesquisa**. SP, v.44, dez. 2018. Disponível: [l1nq.com/TbpWZ](http://l1nq.com/TbpWZ). Acesso 9 abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas-Tomo V: Fundamentos de Defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR. EDUNIOESTE, 2019.

VILARONGA, C. A. R. *et al.* Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.102, nº 260, jan/ abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgZrYRjmqsgY8bJ/?lang=pt>. Acesso: 01 ago. 2021

VILARONGA, C. A. R. *et al.* **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação [recursos eletrônicos]**. 1ª ed. São Carlos. EDESP-UFSCAR, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf>. Acesso: 30 abr. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enécia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo. v.22, nº 2. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso: 20 ago. 2022.

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 Educação Especial**. Bauru- SP. V. 27, nº 196, p. 319-336, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/>. Acesso: 02- jun. 2022

## APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS -QUESTIONÁRIO

### Ficha de Caracterização

<b>NÚCLEO DE APOIO À PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: desafios e possibilidade de um campus do IFSP.</b>	
<p>Prezado (a) colega.</p> <p>Gostaria de convidá-lo(a) para colaborar com minha pesquisa intitulada “NÚCLEO DE APOIO À PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: desafios e possibilidade de um campus do IFSP.”, cujo objetivo é analisar junto a equipe do NAPNE as lacunas presentes no funcionamento e apoio aos alunos PAEE matriculados no campus de um IFSP a fim de garantir além do acesso, a permanência e o êxito desses alunos. A coleta de dados será realizada em duas etapas, sendo elas: questionário e Rodas de Conversa. Neste primeiro momento solicito seu aceite no <i>Termo de Consentimento Livre Esclarecido</i> e sua participação no preenchimento do questionário com o objetivo de identificar o perfil, formação profissional, atuação dentro do campus e conhecer quais os motivos que os levaram a participar da equipe do NAPNE. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases da pesquisa. Agradecemos sua atenção e disponibilidade. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas.</p> <p>Muito obrigada por sua colaboração</p>	
<p>TCLE</p> <p>( ) Aceito colaborar com esta pesquisa em suas duas etapas: questionário e Rodas de Conversa.</p> <p>( ) Não aceito. (*O membro que marcar este item será direcionado para os agradecimentos e finalização da pesquisa)</p>	
<b>Ficha de Caracterização</b>	
<p>Idade:</p>	<p>Gênero:</p> <p>( ) Feminino</p> <p>( ) Masculino</p> <p>( ) Prefiro não dizer</p>

	( ) Outros
<b>Formação e experiência profissional:</b>	
1. Formação: _____ Tempo de formação: _____	
2. Cargo: _____ Há quanto tempo está na função? _____	
3. Possui alguma formação ou experiência em Educação Especial, Educação Inclusiva ou outra área relacionada?	
( ) Sim            ( ) Não	
Se sim, qual (is)	
_____	
4. Participou de alguma formação continuada voltada à Educação Especial ou Educação Inclusiva nos últimos 3 anos?	
( ) sim            ( ) não	
Se sim, quais?	
_____	
<b>Educação Especial-Inclusiva e NAPNE:</b>	
1. O que é Educação Especial-Inclusiva para você?	
2. Conhece as políticas nacionais de Educação Especial-Inclusiva?	
( ) sim            ( ) razoavelmente            ( ) não	
3. Na sua opinião, quais os três principais desafios que o campus apresenta referente à Educação Especial-Inclusiva?	
( ) Barreiras arquitetônicas.	
( ) Legislação.	
( ) Formação da equipe do NAPNE.	
( ) Formação do Docente.	
( ) Falta de profissional especializado.	
( ) Relação entre a equipe do NAPNE e o docente regente.	
( ) Falta de recursos financeiros.	
( ) Falta de material didático adequado.	
( ) Escassez de informação da comunidade escolar.	
( ) Falta de apoio da gestão.	

( ) Outro: \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo é membro do NAPNE? \_\_\_\_\_

5. Qual sua função dentro do núcleo?

( )\* Coordenador ( ) Secretária ( ) Membro

\* Apenas ao coordenador

a. Com que frequência o NAPNE se reúne?

b. O NAPNE possui espaço físico próprio e adequado?

( ) Sim ( ) Possui espaço próprio, mas não adequado ( ) Não

c. Em caso afirmativo, há quanto tempo?

d. Atualmente, quantos alunos são acompanhados pelo NAPNE? Quais seus cursos? \_\_\_\_\_

e. Destes, quantos possuem laudos?

f. Quais as deficiências ou transtornos de desenvolvimento são acompanhados?

g. Como são organizados os recursos financeiros do NAPNE?

h. Como o núcleo tem conhecimento dos alunos com deficiência matriculados?

i. Que apoios o NAPNE possui?

j. Como é formada a comissão do NAPNE?

k. Como é o engajamento dos membros do núcleo?

6. O que te levou a fazer parte da equipe do NAPNE?

7. Na sua visão qual a importância do NAPNE para o processo de inclusão no campus?

8. Faça uma avaliação do NAPNE do seu Campus

( ) estruturado ( ) em implantação ( ) Desestruturado ( ) outros

Deseja acrescentar alguma informação que julga relevante para a pesquisa?

Obrigada por sua colaboração!

## APÊNDICE B - INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

### RODA DE CONVERSA

A Roda de Conversa foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro composto por três eixos temáticos realizados em encontros distintos, com o objetivo de investigarmos, colaborativamente, quais são os fatores que contribuem e dificultam as ações no apoio aos alunos público-alvo da educação especial e quais intervenções são realizadas, além de analisarmos as dificuldades e lacunas apresentadas pela equipe para a realização de seu trabalho.

Os encontros ocorreram remotamente pela plataforma *Microsoft Teams* no horário destinado à reunião do NAPNE durante o mês de junho de 2022. Os participantes foram convidados a terem seu próprio “café com bolo” para que pudessem trazer para a tela um pouco da descontração que a Roda de Conversa proporciona. Ressalta-se que estas foram as questões norteadoras para a realização das Rodas, mas que seus assuntos foram tratados durante os encontros de acordo com o andamento da conversa, sendo tratados temas em mais de um encontro, ou em encontros diferentes do proposto inicialmente.

No início foi proporcionado um acolhimento e pequenos diálogos para “quebrar o gelo” e criar um laço entre os participantes. Após os agradecimentos foram realizadas as apresentações do tema, do objetivo e do plano de trabalho a ser desenvolvido na pesquisa, bem como um esclarecimento sobre a Roda de Conversa como instrumento de pesquisa. Também foi esclarecido aos participantes que os encontros iriam ser gravados para fins de pesquisa, que seu anonimato estaria garantido e que sua participação na pesquisa é voluntária, podendo se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal, como detalhado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Como a equipe do NAPNE vem trabalhando a um certo tempo em conjunto, não houve a necessidade de uma apresentação inicial. Por fim, todos os encontros também contaram com uma fala inicial em torno de 10 minutos sobre um assunto pertinente à Educação Especial-Inclusiva.

A fala inicial do 1º encontro, que teve como temática: *conhecendo o NAPNE*, foi sobre as terminologias corretas a serem empregadas a respeito da inclusão. Dentro desta temática objetivou-se entender o funcionamento do NAPNE, não apenas a partir do regulamento e das legislações, mas sim, como é o dia a dia do núcleo, como ele reage aos problemas em sua prática concreta.

Questões norteadoras:

1. Para você o que é educação Especial–Inclusiva?
2. O NAPNE recebe algum tipo de apoio (financeiro, material, para realização de ações, entre outros) do IF? Como ele é realizado? O que mais a instituição poderia fazer para auxiliar esse processo de inclusão?
3. Quais ações o NAPNE vem desenvolvendo para a inclusão dos alunos PAEE (público-alvo da educação especial)? Como são estruturadas? Há envolvimento da comunidade escolar nestas ações? O que pode ser feito para motivar este envolvimento?
4. Como o NAPNE se relaciona com a comunidade escolar? A comunidade escolar conhece a atuação e os objetivos do NAPNE?
5. Que tipo de formação os membros do NAPNE recebem para trabalhar com alunos com deficiência? Foram suficientes? Ou precisam de complementação? Quais seriam estas complementações?
6. Quais os maiores desafios encontrados pela equipe do NAPNE?
7. Quais as principais conquistas do NAPNE neste processo de Inclusão Escolar? Vocês lembram de exemplos?

O 2º encontro contou com uma fala inicial sobre os estudos de Defectologia de Vigotski e a importância de se compreender os limites da deficiência, que são, em primeiro lugar, de ordem social. A temática deste encontro foi: *NAPNE e os alunos PAEE*. Desse modo, dentro da temática objetivou-se entender que tipo de relação o NAPNE mantém com os alunos público-alvo da educação especial.

Questões norteadoras:

1. Quais são as estratégias utilizadas pelo NAPNE para saber se existem alunos com deficiência no campus? O que é feito ao descobrir que o aluno tem deficiência? Como se dá o acompanhamento desses alunos?
2. Você incluiria ou retiraria alguma ação deste processo inicial? Tem sugestões?
3. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência no campus? E quais são as principais dificuldades relatadas pelos alunos PAEE? O que você acha que poderia ser feito para amenizar essas dificuldades?
4. Que materiais, adaptações e recursos o IFSP tem oferecido aos alunos com deficiência do campus?

5. Que tipo de ação o NAPNE dirige aos pais dos alunos com deficiência?
6. Como vocês avaliam a relação entre a equipe do NAPNE e os alunos com deficiência?  
E a relação com seus pais?
7. Quais são as suas maiores dificuldades em trabalhar com o aluno com deficiência?
8. Você acredita que as ações do NAPNE contribuem para que o aluno com deficiência do campus possa ingressar no mercado de trabalho? Você acha que será fácil ou difícil?  
Quais facilidades e dificuldades acha que ele encontrará?

O 3º encontro trouxe em sua fala inicial o público-alvo da educação especial e teve como temática: *NAPNE e os docentes*. Dentro desta temática objetivou-se entender especificamente que tipo de relação o NAPNE mantém com os docentes dentro de suas atividades na instituição.

Questões norteadoras:

1. Como os membros do NAPNE se relacionam com os docentes? Os membros do NAPNE recebem formação ou preparação para auxiliarem os professores para a promoção da inclusão em sala de aula?
2. Em que situações os docentes buscam o NAPNE? Que dificuldades eles relatam quando ocorre este contato?
3. A equipe do NAPNE tem conhecimento sobre quais são as estratégias usadas pelos professores para favorecer a inclusão dos alunos PAEE em sala de aula?
4. A equipe do NAPNE auxilia os professores a elaborar atividades, aulas e avaliações para favorecer a inclusão dos alunos PAEE em sala de aula? Como tem sido esse procedimento? Na sua opinião, o que precisa ser melhorado?
5. Como são as ações de formação para os professores com relação a sua atuação junto aos alunos PAEE?
6. Como vocês avaliam a relação entre a equipe do NAPNE e os professores, de maneira geral? O que poderia ser melhorado nesta relação? Como os docentes veem o NAPNE?

Ao final desta última Roda de Conversa foi proposto um diálogo com o intuito de definir, de forma colaborativa junto ao núcleo, diretrizes e sugestões para construção do produto educacional voltado à Educação Especial-Inclusiva para contribuir, assim, com as principais demandas apresentadas pela instituição.

## APÊNDICE C- LINK DO PRODUTO TÉCNICO

Link onde consta o produto técnico em formato de revista eletrônica: <https://heyzine.com/flip-book/8dabb6c218.html>