



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

CAMPUS MORRINHOS

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

ROSÂNGELA LOPES BORGES

**NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS
E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

Morrinhos
2019

ROSÂNGELA LOPES BORGES

**NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS
E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Coorientadora: Profa. Dra. Cinthia Maria Felício

Morrinhos
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

B732n Borges, Rosângela Lopes.

Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas: Obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. / Rosângela Lopes Borges. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019.
164 f. : il. color.

Orientador: Dr. Marcos Fernando Sobrinho.

Coorientadora: Dra. Cíntia Maria Felício.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2019.

I. Inclusão escolar. 2. Integração social. 3. Ensino profissional. I. Fernando Sobrinho, Marcos. II. Felício, Cíntia Maria. III. Instituto Federal Goiano. IV. Título.

CDU 376:378.4(817.3)

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO - TCAE



INSTITUTO FEDERAL
Goiano

Repositório Institucional do IF Goiano - RIIF Goiano
Sistema Integrado de Bibliotecas

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional-Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Rosângela Lopes Borges

Matrícula: 20172043310195

Título do Trabalho: **NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 16/09/2019

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morinhos-GO, 11/09/2019


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:





Assinado de forma digital
por Marcos Fernandes
Sobrinho

Dados: 2019.09.11 15:08:20
-03'00'

Assinatura do(a) orientador(a)



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

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



ROSÂNGELA LOPES BORGES

**NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO
FEDERAL GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Dulcéria Tartuci
Universidade Federal de Goiás – UFG (Membro externo)

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Instituto Federal Farroupilha – IF Farroupilha (Membro interno)

Prof. Dr. Ricardo Gauche
Universidade de Brasília – UnB (Membro externo - suplente)

Prof.^a Dr.^a Aline Couto da Costa
Instituto Federal Fluminense – IF Fluminense (Membro interno - suplente)

Morrinhos/GO, 29 de agosto de 2019.


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos
e superações no Instituto Federal Goiano**


**Autora: Rosângela Lopes Borges
Orientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica


APROVADO em 29 de agosto de 2019.



Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí



Prof. Dr. Vainíor Roberto Brancher
Avaliador Interno
Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguarí



Prof.ª Dr.ª Dulcéria Tartuci
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Morrinhos/GO, 29 de agosto de 2019.


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**


**CADERNO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS
(NAPNE)**

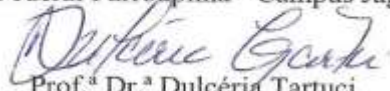
**Autora: Rosângela Lopes Borges
Orientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho**

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

APROVADO e VALIDADO em 29 de agosto de 2019.


Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí


Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Avaliador Interno
Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari


Prof.ª Dr.ª Dulcéria Tartuci
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Dedico este trabalho aos meus dois filhos Thaynara Cristina e Nicolas Kemps. É por vocês que tento ser uma pessoa melhor a cada dia!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e pela disposição que me dá para sempre buscar mais e mais conhecimento.

À minha família pelo apoio e incentivo que sempre me deram para nunca parar de estudar. Em especial minha mãe Valdivina Lopes e meu esposo Ronaldo Rodrigues.

Aos meus professores, o meu muito obrigada pela troca de conhecimentos. Vocês foram de suma importância para a concretização deste trabalho.

Ao Instituto Federal Goiano, meus sinceros agradecimentos. Não fosse essa oportunidade “em casa” jamais conseguiria cursar um mestrado. Serei eternamente grata!

Aos diretores, professores, pais/responsáveis e demais servidores participantes desta pesquisa, o meu agradecimento. Em especial, agradeço as duas coordenadores do NAPNE pela tão valiosa contribuição para a construção do meu Produto Educacional (Caderno do NAPNE).

À minha coorientadora que não mediu esforços na colaboração deste estudo. Profa. Dra. Cinthia Maria Felicio, os meus eternos agradecimentos pela ricas contribuições que trouxe para este texto.

Ao meu mestre, meu mentor e orientador Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Obrigada pelas considerações e direcionamento, sempre bem conduzidos. Em especial, por estar sempre disponível a me atender, pela dedicação e paciência!

"Se o lugar não permitir o acesso a todas as pessoas,
esse lugar é deficiente" (Autor desconhecido)

FIGURAS

Figura 1 - Abrangência da Rede Federal em 1909	24
Figura 2 - Abrangência da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica no Brasil..	27
Figura 3 - Primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás.....	31
Figura 4 - Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás	31
Figura 5 - Sala da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás (1920)	32
Figura 6 - Fachada do prédio da Escola Técnica Federal de Goiânia	33
Figura 7 - Reitoria do IF Goiano	34
Figura 8 - Mapa de localização dos <i>campi</i> do Instituto Federal Goiano	48
Figura 9 - Fluxograma da coleta de dissertações e teses	54
Figura 10 - Trecho de nota pedagógica	101

QUADROS

Quadro 1 - Livros sobre inclusão na Educação Profissional	53
Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre a inclusão na Educação Profissional.....	55
Quadro 3 – Periódicos de eventos, revistas, relatório e produto educacional	58
Quadro 4 - Relação dos NAPNE do Instituto Federal Goiano	70
Quadro 5 - Ações pertinentes e eficientes citadas pelos professores	84
Quadro 6 - Categorias de opiniões dos professores sobre a participação da família.....	87
Quadro 7 - Eficiência da comunicação do NAPNE com os professores.....	90
Quadro 8 - Melhorias que podem ser realizadas pelo NAPNE	91
Quadro 9 - Alunos com necessidades educacionais específicas atendidos pelos NAPNE no ano letivo de 2019	97
Quadro 10 - Comissão do NAPNE no Campus A e Campus B	99
Quadro 11 - Proposições da escala para medir o alcance do Produto sob seu público-alvo e o propósito pelo qual foi criado.....	109

GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Dificuldades que os professores têm com os alunos com NEE	81
Gráfico 2 - Papel do NAPNE na inclusão dos alunos com NEE.....	82
Gráfico 3 - Ações do NAPNE que são pertinentes e trazem resultados positivos	83
Gráfico 4 - Ações que o NAPNE deveria realizar	86
Gráfico 5 - Participação dos pais/responsáveis, na concepção dos professores.....	87
Gráfico 6 - Comunicação entre o NAPNE e os professores.....	89
Gráfico 7 - Classificação da opinião dos participantes sobre o Caderno do NAPNE.....	110
Tabela 1 - Percentuais de opiniões dos participantes sobre o Caderno do NAPNE.....	111

SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
Corde	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EAAGO	Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás
EaD	Educação à Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFG	Instituto Federal de Goiás
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPIS	Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NEPEDS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero
PcD	Pessoa(s) com deficiência
PcNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

RESUMO

A educação especial permeia por todos os níveis e modalidades do ensino. Propomo-nos então investigá-la no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), a fim de desvendar como se dá o processo de criação, implementação, estruturação e funcionamento dos NAPNE, no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Além disso, objetivamos identificar os problemas, obstáculos e entraves que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) encontram em sua implantação e na efetivação da inclusão socioeducacional, no Instituto Federal Goiano. O NAPNE é formado por comissão de tem como finalidade implantar, estimular e implementar ações inclusivas dentro e fora dos Institutos Federais. Funciona como setor consultivo dentro da Reitoria, ligado à Pró-Reitoria de Ensino, e como setor de assessoramento aos docentes, alunos (com deficiência, necessidade educacional ou necessidade específica), pais/responsáveis e demais servidores em cada *campus*. Para realizar essa investigação dispomos de um estudo de caso, com enfoque qualitativo divididos em três momentos: pesquisa exploratória, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para tal, inicialmente realizamos estudo do contexto histórico da EPT e da inclusão no Brasil até a implantação dos NAPNE no Instituto Federal Goiano, bem como uma revisão da literatura sobre esses Núcleos até o corrente ano. Depois concretizamos uma pesquisa exploratória nos 12 *campi* do IF Goiano, e na sequência, pesquisa documental fazendo uma varredura nos seus documentos legais que abranjam a inclusão e os NAPNE. A pesquisa de campo se deu em (2) dois *campi* do IF Goiano, aplicando questionário misto (*Google Forms*) com 13 professores e aberto com (6) seis pais/responsáveis dos alunos com necessidades educacionais específicas atendidos pelo Núcleo. Ademais, aplicamos entrevista semiestruturada com (2) duas coordenadoras do NAPNE do Campus A e Campus B, que compunham a amostra. Diante disso, identificamos que havia uma falta de visibilidade do NAPNE e das ações realizadas por ele no IF Goiano, além de barreiras que esse Núcleo encontra para realizar as atribuições que lhe cabem. Pensando nisso, elaboramos um produto educacional (Caderno do NAPNE) que pudesse de alguma forma colocar o NAPNE em evidência, ao mesmo tempo em que revelasse seus obstáculos e igualmente ações que cada membro da comunidade escolar poderia realizar para superar esses empecilhos. O Caderno do NAPNE foi previamente avaliado por 12 servidores e responsáveis legais no IF Goiano, por meio de formulário *online* com 10 questões fechadas, elaborado com base nos eixos para análise e construção de mensagens educativas de Kaplún. Posteriormente, sua aplicação se deu no Campus A e Campus B, na qual participaram 45 pessoas, entre docentes, pais/responsáveis, profissionais do NAPNE e demais servidores a que se teve acesso, todos os participantes responderam um questionário em escala no modelo Likert. Foi possível, com este estudo, elencar os obstáculos que os NAPNE têm enfrentado nos âmbitos: institucional, administrativo, educacional e familiar, ao mesmo tempo estabelecer as possibilidades de superações destes. Além disso, acreditamos que o Caderno do NAPNE pôde proporcionar maior visibilidade às ações do Núcleo, bem como a ampliação dos conceitos que aos leitores tinham a respeito do NAPNE, também, esclarecer que a inclusão é uma ação conjunta de todos os membros da comunidade escolar e não uma ação isolada nesse Núcleo.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Profissional Tecnológica. TEC NEP. NAPNE. Instituto Federal Goiano.

ABSTRACT

Special education goes through all levels and modalities of education. In this research, we propose to study it in the context of Technological Professional Education (TPE) - Educação Profissional Tecnológica, in order to clarify how the process of creation, implementation, structuring and operation of NAPNE is done at the Goiano Federal Institute (IF Goiano). Besides that, we aim to identify the problems, obstacles and issues that the Center of Assistance to People with Specific Educational Needs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE) encounter in their implementation and in the realization of socio-educational inclusion, at the Goiano Federal Institute. NAPNE is formed by a committee whose purpose is to implement and stimulate inclusive actions inside and outside the Federal Institutes. It works as an advisory sector within the Rectory, linked to the Dean of Teaching, and as an advisory sector for teachers, students (with disabilities, educational needs or specific needs), parents/guardians and other civil servants on each campus. In order to carry out this investigation, a case study was conducted, with a qualitative approach divided into three moments: exploratory research, documentary research and field research. Initially, we conducted a study of the historical context of TPE and inclusion in Brazil until the implementation of NAPNE at the Federal Institute, as well as a review of the literature on these centers until this year. Thereafter, we carried out an exploratory survey on the 12 IF Goiano campuses, and then documentary research by scanning their legal documents covering inclusion and the NAPNE. The field research took place in (2) two IF Goiano campuses, applying a mixed questionnaire (Google Forms) with 13 teachers and open with (6) six parents/guardians of students with specific educational needs attended by the Center. In addition, we conducted a semi-structured interview with (2) two NAPNE coordinators from Campus A and Campus B, who were part of the sample. Thus, we identified that there was a lack of visibility of NAPNE and the actions taken by it in IF Goiano, as well as barriers that this Center encounters to perform the attributions that are its responsibility. With this in mind, we designed an educational product (NAPNE Notebook) that could somehow highlight NAPNE while revealing its obstacles and equally actions that every member of the school community could take to overcome these obstacles. NAPNE's Notebook was previously evaluated by 12 officials and legal guardians at IF Goiano, through an online form with 10 closed questions, elaborated based on the axes for analysis and construction of Kaplún's educational messages. After that, the application took place at Campus A and Campus B, in which 45 people participated, including teachers, parents/guardians, NAPNE professionals and other civil servants, all participants answered a scale questionnaire in the Likert model. It was possible, with this study, to list the obstacles that NAPNE have faced in the institutional, administrative, educational and family spheres, at the same time to establish the possibilities of overcoming them. Therefore, we believe that the NAPNE's Notebook could provide greater visibility to the Center actions, as well as the expansion of the concepts that readers had about NAPNE, also clarifying that inclusion is a joint action of all members of the school community and not an isolated action.

Keywords: Inclusion. Technological Professional Education. TEC NEP. NAPNE. Instituto Federal Goiano (Goiano Federal Institute).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	22
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	22
A Educação Profissional em Goiás	28
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	35
1.2.1 A Inclusão como Mecanismo de Inserção no Mundo do Trabalho.....	42
1.3 INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS (TECNEP e NAPNE).....	45
1.3.1 Regulamentação do NAPNE no Instituto Federal Goiano	48
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA	52
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	62
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	64
3.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão	65
3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	66
3.5 PRODUTO EDUCACIONAL	67
3.5.1 Avaliação do Produto Educacional.....	68
3.5.2 Aplicação do Produto Educacional.....	69
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
4.1 ANÁLISE DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	70
4.2 ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL	75
4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES	79
4.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM PAIS/RESPONSÁVEIS	94
4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORAS DO NAPNE	97
4.6 AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	105
4.6.1 Avaliação	105
4.6.2 Aplicação	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116

REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada para Estudo Exploratório.....	127
APÊNDICE B – Questionário para professores	128
APÊNDICE C – Questionário para pais/responsáveis.....	130
APÊNDICE D - Entrevista com coordenadores do NAPNE	131
APÊNDICE E - Avaliação do Caderno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).....	132
APÊNDICE F – Produto Educacional.....	135
APÊNDICE G - Questionário de Avaliação do Caderno do NAPNE.....	149
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista com o Responsável pelo NAPIS na Reitoria	152
ANEXOS	154
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para profissionais do NAPNE ou coordenadores	154
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores.....	156
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis.....	158
ANEXO D - Carta de Apresentação do Pesquisador	160
ANEXO E - Termo de Compromisso	161
ANEXO F - Folha de Rosto da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP	162
ANEXO G - Ofício aos Quatro Diretores do IF Goiano	163
ANEXO H - Modelo de Nota Pedagógica cedida pelo Campus A	164

INTRODUÇÃO

Atualmente, diferenças físicas, culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está cada vez mais em destaque na sociedade. Com as tecnologias de informação e comunicação é possível ter acesso a essas diversidades com maior facilidade e intensidade. O acesso a essas distinções é condição imprescindível para se entender como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Assim, é possível promover uma reflexão crítica sobre o que se considera “normal” e o que se considera “diferente”, conseqüentemente proporciona uma inclusão social e atitudinal.

Diante deste panorama em que se busca a inclusão consideramos necessário tratar, primeiramente, sobre as terminologias utilizadas nesta área do conhecimento, e em específico neste estudo. Comungamos das concepções de Sasaki (2002) que defende o desuso das palavras “deficiente”, “portador” e “especial”, por estas carregarem historicamente um sentido pejorativo e preconceituoso. Neste estudo, optamos por utilizar a nomenclatura Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE) abrangendo as pessoas com deficiência (comprovada por laudos médicos ou clínicos), com transtornos neurológicos (com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e com dificuldades de aprendizagem, podendo esta ser advinda de uma desordem metodológica ou psicológica. Sendo essa também a terminologia adotada pelo Instituto Federal Goiano, em sua política de inclusão.

A inclusão no âmbito educacional, também, está em voga nos meios de comunicação e na literatura. O antigo modelo de educação há algum tempo, já mostrava sinais de esgotamento, e por isso, novas conexões vêm surgindo. Logo, atender às diferentes necessidades dos alunos matriculados na rede pública de ensino, de forma responsável é, certamente, um dos maiores desafios que instituições escolares vêm enfrentando. De acordo com Minetto (2012), o paradigma de uma educação realmente inclusiva vem alcançando um espaço significativo no cenário da educação mundial.

Por este motivo, o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) foi implantado na Rede Federal de Educação Tecnológica, em meados de 2000. A proposta foi desenvolver uma política pública inclusiva sobre ações que criem condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico. De acordo com Nascimento e Portes

(2016, p. 84), a institucionalização do TEC NEP, possibilitou a quebra de alguns paradigmas e a desmistificação do atendimento educacional na rede pública e essas instituições se tornaram “mais humanizadas”. Passando assim, a ser referência para outros sistemas de ensino.

Atualmente, a inclusão na Rede Federal é estruturada por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS) composto por um conjunto de demais setores relacionados às políticas de inclusão nos *campi*. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um deles. Formado por um grupo com constituição multidisciplinar podendo ser constituído por - pedagogo, psicólogo, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), professores com diversidades de formação, técnico em assuntos educacionais, assistente de alunos, etc. Seus membros têm a responsabilidade de traçar estratégias inclusivas para estudantes com necessidades educacionais específicas promovendo acolhimento, avaliação e assessoramento. Além disso, é de responsabilidade desse grupo o assessoramento aos gestores para que medidas de acessibilidade no âmbito arquitetônico, pedagógico, psicológico e atitudinal sejam concretizadas (MEC, 2006).

Com isso, o objetivo maior deste trabalho de pesquisa é investigar como se dá o processo de criação, implementação, estruturação e funcionamento dos NAPNE, no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Objetivamos, também: identificar os problemas, obstáculos e entraves que os NAPNE encontram na efetivação da inclusão socioeducacional no âmbito da Educação Profissional Tecnológica; realizar estudo exploratório, nos doze *campi* do, a fim de identificar a estruturação e organização atual dos NAPNE, além informações fornecidas pelo NAPIS, na Reitoria; examinar documentos da política de inclusão (Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimentos Internos, Resoluções e Portarias) em dois *campi* que compõem a amostra a fim de identificar o que se propõe em relação aos NAPNE; elaborar um produto educacional (Caderno do NAPNE), em um trabalho conjunto com os coordenadores dos NAPNE, a fim de mitigar os possíveis problemas encontrados durante a pesquisa de campo.

Partimos do pressuposto de que haja uma distinção na implantação, estruturação e funcionamento entre os NAPNE dos *campi* do Instituto Federal Goiano. Tais ideias são advindas da experiência da própria pesquisadora enquanto membro de um Núcleo de Atendimento em uma instituição privada de Ensino Superior. Mesmo se tratando de um setor privado, nossa experiência na área, face às dificuldades vivenciadas, nos impulsionou nessa investigação. Dessa forma, acreditamos que alguns desses Núcleos estão já bastante

estruturados¹ enquanto que outros ainda estão em fase de implantação. Essa pressuposição permeia, também, entre os obstáculos que os NAPNE podem estar encontrando em seu funcionamento, sejam eles advindos dos alunos, dos docentes, das políticas internas, ou da família.

Justificamos que este Estudo pode trazer, para o campo socioeducacional e econômico, benefícios para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas. Isso, porque o NAPNE é um dos responsáveis por conduzir o processo de inserção desses sujeitos na sociedade e no mundo de trabalho. Além disso, os resultados que poderão ser encontrados durante esta pesquisa, bem como aqueles posteriores à criação e implantação do Produto Educacional, poderão anunciar e/ou ampliar os conhecimentos científicos já existentes sobre esses Núcleos e a inclusão das PNEE. Entendemos, também, que a devolutiva às instituições escolares e aos sujeitos participantes seja de suma importância para a concretização de uma pesquisa científica.

E é nessa visão de buscar ações mais efetivas para inclusão, proposta por este Estudo, que levantamos os seguintes problemas: Como se dá o processo de criação, implementação, estruturação e funcionamento dos NAPNE, do Instituto Federal Goiano? Quais os empecilhos encontrados na sua implantação, organização, funcionamento, e como superar esses obstáculos para uma inclusão socioeducacional mais efetiva?

Pretendemos esclarecer melhor a essas e outras questões com este Estudo que se organiza em quatro capítulos:

No primeiro, realizamos um levantamento histórico da Educação Profissional Tecnológica (EPT) e do surgimento da educação especial no Brasil. Fizemos uma conexão entre este e aquele de modo a compreender a importância da inclusão no âmbito da EPT, justificando a implantação dos NAPNE.

No segundo capítulo, elaboramos uma revisão da literatura sobre a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Analisamos livros, dissertações, teses, artigos e outros textos que abrangem a temática. O foco foi localizar escrituras que discutiam sobre os NAPNE, sua estrutura, seu funcionamento, bem como, os obstáculos e superações encontrados pelos profissionais que atendem nesses Núcleos.

O Capítulo 3 é composto pelos procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa aqui desenvolvida. Nele foram descritos a caracterização do estudo, os instrumentos

¹ Considera-se como “estruturado” aquele Núcleo formado por comissão estabelecida por meio de Resolução pelo Diretor do *campus* e que cumpram com os requisitos estabelecidos pela Resolução nº 024 de 01 de março de 2013, inclusive estabelecido em uma sala específica para os atendimentos.

de coleta de dados utilizados, descrição dos sujeitos participantes com os critérios de inclusão e exclusão, as demandas éticas levadas em consideração, descrição do Produto Educacional (Caderno do NAPNE), bem como os meios de avaliação e aplicação utilizados.

Os Resultados e Discussões estão no Capítulo 4. Dividimos este em seis partes, de acordo com o tipo de investigação e instrumento de coleta de dados realizados. 1) análise do estudo exploratório; 2) análise da pesquisa documental; 3) análise do questionário com professores; 4) análise do questionário com pais/responsáveis; 5) análise das entrevistas com coordenadoras do NAPNE; 6) aplicação e avaliação do produto educacional.

Na sequência, seguem as Considerações Finais, as Referências empregadas, bem como os Apêndices construídos e Anexos utilizados. Ressalta-se que o Produto Educacional (Caderno do NAPNE) está localizado no Apêndice F, desta Dissertação. Ao mesmo tempo, é um texto independente sendo utilizado separadamente desta Pesquisa.

CAPÍTULO 1 – NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção serão descritos os contextos históricos da educação profissional no Brasil e especificamente no estado de Goiás. Posteriormente adentraremos no surgimento da Educação Especial e sua relevância para a inserção no mundo do trabalho. Na sequência, discutiremos sobre a inclusão nos Institutos Federais por meio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) até a regulamentação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nomeadamente no Instituto Federal Goiano.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional, no Brasil, remota aos tempos da colonização portuguesa. De acordo com Fonseca (1961, p. 68), os habitantes habitaram-se a ver “aquela forma de ensino” como pertencente às classes mais baixas (índios e escravos). Esses são considerados pelo autor como os primeiros aprendizes de ofícios, ou seja, era ensinado a eles o trabalho braçal e manual.

O mesmo autor explica ainda que a preocupação com uma formação mais formal e certificada por meio de documentos comprobatórios se deu devido ao advento da exploração do ouro em Minas Gerais. A criação das Casas de Fundição e de Moeda trouxe a exigência de uma formação específica para o trabalho. Estabeleceram, então, que os aprendizes passassem por uma capacitação de cinco a seis anos e uma avaliação de suas habilidades por uma banca. Nesse período, com a ajuda dos chefes de política se recrutava presos ou pessoas pelas ruas, e as encaminhavam para os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil.

O governo português, em 1785, temendo que o Brasil se tornasse uma nação independente proibiu a existência de fábricas no país. Acreditavam que a ausência de fábricas manteria certa dependência dos brasileiros à Colônia. Com isso, o desenvolvimento tecnológico da região ficou estagnado (GARCIA, 2000).

A autora supracitada acrescenta ainda que foi em meados dos anos de 1800 em diante que houve avanço com relação à educação profissional. Nesse período, foram criadas “casas” que ofereciam instrução primária, e juntamente com elas ofícios como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Os maiores beneficiários eram crianças e jovens de classes mais baixas da população.

Segundo Garcia (2000), nesse mesmo período, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, após a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil. No entanto, esse estabelecimento tinha como objetivo atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, excluindo de certa forma os brasileiros da classe trabalhadora. Revogou-se o alvará citado anteriormente e, com isso, o número de fábricas no território brasileiro aumentou, principalmente depois do final do Período Imperial e com o fim da escravidão. Exigiam-se cada vez mais pessoas capacitadas para se trabalhar nessas indústrias.

Foi então que o governador do Rio de Janeiro, Nilo Procópio Peçanha, aprovou o Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. O documento estabelecia a criação de quatro escolas profissionais “Instaladas nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, as três primeiras escolas tinham como programa imediato o ensino de carpintaria, marcenaria, sapataria e alfaiataria, e a última o ensino agrícola” (SOARES, 1981, p. 70). Além dessas, o autor ainda cita profissões como: correeiro, seleeiro, funileiro, bombeiro, sericultor, apicultor e jardineiro.

Ainda nesse ano, uma quinta escola profissional, voltada para o ensino agrícola foi criada nesse mesmo estado, pelo Decreto nº 1.008, de 15 de dezembro de 1906, no município de Rezende. Esse período foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. No entanto, Alfredo Backer, sucessor de Nilo Peçanha, extinguiu as escolas profissionais de Campos e Petrópolis, pelo Decreto nº 1.063, de 27 de dezembro de 1907, com a alegação de que eram quase nulas “a renda proveniente de suas oficinas e inaproveitáveis para o consumo dos estabelecimentos do estado a que se destinavam os artigos produzidos durante esse tempo” (SOARES, 1981, p. 71).

Nessa época, os cursos de ensino prático elementar de indústria eram chamados de preparatório (eram ofertadas gradativamente as matérias da instrução primária elementar) e técnica (compreenderia duas seções: ensino e aplicação). Sendo destinados a alunos com idade acima de 14 anos e passaram a aceitar as mulheres, oferecendo-lhes cursos como: tipografia, litografia e gravura, relojoaria, telégrafos e correios, papelaria, fabrico de vidros, preparo de tecidos (SOARES, 1981).

Fonseca (1961) explica que o ensino profissionalizante começou a alcançar as classes mais baixas. Isso porque foram criados internatos de ensino profissional admitindo menores desamparados, insubordinados ou que fossem pegos em situação de risco pelas ruas. Nesse sentido, em 1874, foi criado o Asilo de Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. A ideia era recolher e educar crianças de ambos os sexos com idade de seis (6) a 12 anos. No entanto, não eram aceitos aqueles que apresentavam defeitos físicos que os impedissem de estudar ou aprender os ofícios que lhes eram ofertados. Então, em 1894, essa instituição passou a ser chamada de Instituto Profissional e atendia exclusivamente crianças em situação de pobreza.

Nilo Procópio Peçanha, antes governador do Rio de Janeiro, assumiu a presidência da República, após a morte de Afonso Pena, em 1909. Nesse mesmo ano, ele assina o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, que estabelece a criação de mais 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, em diferentes estados, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Podemos verificar essa abrangência na Figura 1 apresentada a seguir.

Figura 1 - Abrangência da Rede Federal em 1909



Fonte: Portal MEC (2009, p. 03).

O Congresso Nacional aprovou, em 1927, o Projeto de Fidélis Reis (nome do deputado mineiro criador do projeto de lei) que previa a oferta obrigatória do ensino profissional no país. Sua concepção foi de suma importância para o entendimento de uma escola de formação crítica e moralizadora, transpassando a instrução técnica. No entanto, foi a partir da Constituição Federal brasileira, de 1937, que ensino técnico, profissional e industrial, foi pela primeira vez, tratado com maior destaque:

Á infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendencias vocacionaes.

O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.

E' dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxilios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico (PORTO, 2012, Artigo 129, p. 84 [texto original da Constituição Federal de 1937]).

Nota-se no trecho retirado originalmente da Constituição de 1937, que se dedicou um artigo inteiro ao estabelecimento e reconhecimento do ensino profissional. No primeiro parágrafo deixa claro que essa modalidade é destinada aos mais desfavorecidos. Já no segundo, estabelece que é dever do Estado, estados e município a oferta do ensino pré-vocacional. No terceiro, estende essa responsabilidade às indústrias e sindicatos que devem oferecer, aos filhos dos funcionários, essa possibilidade de profissionalização. Assim, nesse mesmo ano, foi assinada a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Alguns anos depois, em 1941, com a Reforma Capanema (reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas 1930-1945), por meio de uma série de leis, estabeleceu-se no Brasil o ensino profissional como nível médio, exigindo exames de admissão. Passou então a ofertar cursos básicos e cursos técnicos. No ano seguinte, pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, novamente foi alterado o nome das escolas para Escolas Industriais e Técnica, os alunos que as cursavam poderiam enfim ingressar no Ensino Superior, sem ter que cursar o propedêutico (SOARES, 1981). E foi nesse período, que o Ministério da Educação aprovou a criação de uma série de órgãos, como: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, de 1956 a 1961, ampliou-se consideravelmente a indústria automobilística. Com isso, o então presidente destinou investimentos para a formação de profissionais, buscando desenvolver mais o país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Iniciou-

se, então, um período de intensificação da formação de técnicos, ou seja, mão de obra imprescindível para o desenvolvimento industrial (GARCIA, 2000).

A década de 60 foi marcada por profundas mudanças na política para a educação profissional. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe equiparação do ensino técnico ao ensino médio. Com isso, estabeleceu-se ampla correspondência do sistema de ensino profissionalizante com o ensino secundário ofertados no país.

Um dos marcos legais da educação profissional no Brasil foi elencado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, propunha formação de técnicos em regime de urgência, e por isso, o número de matrículas aumentaram expressivamente. Esse documento generalizou a profissionalização no Ensino Médio, denominado na época de “ensino de segundo grau”. Estabeleceu ainda em seu Artigo 4º que “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional [...]”. A formação geral, antes ofertada por meio do secundário, perdeu lugar para o ensino profissionalizante. Todas as escolas (públicas ou privadas) deveriam ofertar um segundo grau com o objetivo da profissionalização. Há, por isso, várias controvérsias e críticas sobre essas mudanças que valem uma investigação específica sobre elas, no entanto, não o faremos nesse Estudo por não ser seu objetivo principal.

Na sequência, em 1978, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho, Escolas Técnicas Federais começaram a ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Acrescentou-se a essas instituições responsabilidade de formação de tecnólogos. Anos depois, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994, gradualmente, propôs as mesmas mudanças nas Escolas Agrotécnicas Federais. Para isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) levou em consideração as estruturas físicas de cada escola, os equipamentos, os recursos humanos e técnico-pedagógicos de cada instituição.

Foi sancionada posteriormente, terceira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996. Nesta, um capítulo foi dedicado à Educação Profissional superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país. Na LDB de 1996, a Educação Profissional recebeu destaque, tornando-se uma modalidade articulada à educação escolar regular. E com isso, tornou-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização escolar.

Diante disso, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Buscou-se, entre outros, a

regulamentação da educação profissional no país. O Decreto classifica, em seu Artigo 3º, a Educação Profissional nos níveis: a) Básico: educação profissional não formal (qualificação, requalificação, reprofissionalização); b) Técnico: educação profissional formal (para pessoas cursando ou que já concluíram o Ensino Médio); c) Tecnológico: educação profissional formal (somente para aqueles que já houvessem concluído o Ensino Médio).

De 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades, configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (ROSA, 2005). Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, de 18 de novembro, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2019, somam 661 unidades (Figura 2) sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

Figura 2 - Abrangência da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica no Brasil



Fonte: Portal Ministério da Educação (MEC, 2019).

No ano de 2006, várias outras leis surgiram com o objetivo de expandir a Rede. Regulamentaram-se os cursos superiores e cursos superiores de graduações; a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); nesse mesmo período ocorreu a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. De lá para cá, esse número só tem aumentado.

Um aspecto relevante da Rede Federal em Educação Profissional Tecnológica é a constante formação de mão de obra qualificada. Ou seja, a Rede possibilita estagiários e/ou

funcionários, em empresas como: Petrobrás, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Companhia Vale, Grupo Votorantim dentre outras grandes, de médio ou pequeno porte. Isso reflete a busca de parcerias frutíferas entre a Rede, o setor produtivo e a comunidade em geral (PORTAL MEC, 2009).

A Educação Profissional em Goiás

O surgimento da Escola de Aprendizizes Artífices na cidade de Goiás, em 1910, e as dos demais estados se deu no momento em que havia uma busca para superar antigas representações sobre o trabalho, a infância e a menoridade. A intenção da recém-criada República, ao criar essas instituições era atender aos menores, filhos dos “desfavorecidos da fortuna” ou “abandonados moral e materialmente” (vadios, mendigos, delinquentes, abandonados, etc.), e arquitetar um cidadão laborioso e disciplinado (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Notamos que a Educação Profissional (EPT) surge em Goiás em meio a um discurso político que visava desmoralizar a então Escola Imperial. Sobre as pretensões da escola republicana, no período analisado, Pires (2014) explica:

Para isso, além de divulgar um discurso de afirmação da escola republicana, procurava desqualificar a escola Imperial. Ela foi classificada como antiquada, anacrônica, obsoleta. Os seus prédios eram vistos como verdadeiros “pardiéis”. Seus professores foram acusados de “inaptos”, “despreparados” e até de “enganadores”. O discurso pregava que aquele era um modelo que precisava ser superado, porque, naquele momento, além do país prescindir de uma modalidade nova de escola, precisava formar um novo professor (PIRES, 2014, p. 23).

Aquele modelo sob o manto da representação negativa sobre a escola do passado, “silenciosamente” “pesada”, segundo Faria Filho e Vidal (2000), já não era mais suficiente. Era necessário produzir outros marcos e outros lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se, dentre outros objetivos (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, e novos tempos.

Gondra (2002) acrescenta que o discurso civilizatório dessa nova escola trazia consigo a ideia de higienização do mundo social. A vontade de higienizar a sociedade, a escola e a infância eram conceitos que se articulavam na alimentação do imaginário construído em torno do discurso de sociedade civilizada. Logo, civilizar era tido como sinônimo de higienizar.

Faria Filho e Vidal (2000) descrevem em seu texto como eram insalubres os ambientes das escolas primárias no Brasil.

Ainda nas ideias dos autores supracitados, a escola passou a ser vista como uma instituição que ultrapassa o simples ofício de ensinar a ler. Inspirados em modelos europeus, e advindos dos Estados Unidos, educar implicava em compromisso com a formação integral da criança. A instrução deveria ir além da transmissão de conteúdos, implicava a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social.

Exemplo disso são as notáveis renovações dos métodos de ensino que atingiram o Brasil devido às experiências de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional). A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar, mas também inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto.

Manacorda (2006) corrobora com as ideias de Pestalozzi sobre a função social da escola. Para o autor, o pedagogo suíço foi responsável pela difusão do saber universal a todas as classes sociais como condição para se alcançar a dignidade humana. A esse respeito, mencionou:

O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades [...]; não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida (MANACORDA, 2006, p. 266).

O discurso do Estado Republicano (1889 - 1930) (estrutura política de poder em que o bem comum está acima de interesses particulares) fez com que a escola passasse a desempenhar certa importância no imaginário coletivo. Essa representação pode ser vislumbrada nos exames sistemáticos aplicados aos discentes que mobilizavam políticos, autoridades locais que compareciam às escolas para prestigiar os melhores alunos. A importância se estendia até mesmo pelos jornais que circulavam na época. A ideia era, portanto, fazer com que a escola começasse a ser vista como padrão de excelência (PIRES, 2014). O autor supracitado acrescenta:

A nova racionalidade, manifestada nos ritos da escola, forneceu os argumentos para alterar a sua estrutura. Justificou-se a classificação dos alunos por séries, o controle da duração do ensino, que passou a obedecer um tempo determinado, medido em

minutos. A partir dessa nova ordem, as disciplinas foram distribuídas em seus respectivos dias e horários para que as aulas ocorressem sempre nos mesmos dias da semana em todos os anos do curso. Para abrigar essa nova ordem, criaram-se os Grupos Escolares, e eles se tornaram as escolas modelo da primeira República (PIRES, 2014, p. 40).

Compreendemos, portanto, que as escolas de tempo controlado pelos relógios, marcado pelas campainhas; materialização em calendários, instituindo o ano letivo e séries; salas específicas; pátios; carteiras individuais ou duplas passaram a constituir o material essencial de escolas da época.

A inauguração do prédio da antiga Escola de Aprendizes Artífices, em 1910, na cidade de Goiás, origem do atual Instituto Federal de Educação de Goiás², veio, segundo Pires (2014, p. 54), “[...] atender mesma racionalidade que permeou a criação dos Grupos Escolares no início da República”. Logo, entendemos que além de buscar civilizar as massas, tinha a pretensão de educar, instruir ou ainda conter as crianças que tinham uma postura inadequada para os padrões da época.

Portanto, a iniciativa de criar em Goiás uma instituição de ensino profissional nasce marcada pelo estigma de atender aos “desfavorecidos da Fortuna” (BRASIL, 1909). Ou seja, disciplinava-os, ao mesmo tempo tornava-os menos perigosos para a sociedade e mais úteis para um ofício. Logo, o modelo do Grupo Escolar foi adotado como referência para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

No entanto, as Escolas de Aprendizes Artífices diferenciavam-se do Grupo Escolar quanto à sua especificidade, que era a de também ofertar, o ensino profissional. “A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício [...]” (CUNHA, 2005, p. 63). Por isso, destacou-se, por um tempo, consideravelmente em relação às outras escolas, sobretudo para as pessoas pertencentes às classes trabalhadoras.

Ainda segundo esse autor, o modelo das Escolas de Aprendizes Artífices, além de formar crianças e adolescentes, futuros cidadãos republicanos, para o trabalho por meio do aprendizado de ofícios e do curso de desenho, oferecia também o curso primário. Isso fez com que diminuísse o índice de analfabetismo no país e, em especial em Goiás, que segundo Pires (2014) era um dos estados com o maior índice de analfabetos do país, no início do século XX.

² Esses Institutos Federais formam a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, citada anteriormente.

Figura 3 - Primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás



Fonte: Pires (2014, p. 57) acervo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Na foto anterior (Figura 3), retirada em 1910, pode ser vista a primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás (Professores, alunos, diretor e servidores administrativos). Nota-se a diferença de idade entre os alunos, e também as distinções na cor da pele, há alguns poucos meninos negros. Há diferenças visíveis nas vestimentas e nos calçados, há uns que nem usam sapatos. A minoria, ou até mesmo ausência feminina, é visível na foto, tanto para discentes quanto para docentes. Percebe-se, então, que os alunos não formam um grupo homogêneo, nem do ponto de vista social e nem pelo aspecto étnico.

Figura 4 - Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás



Fonte: Pires (2014, p. 62) acervo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

A foto anterior (Figura 4), remota aproximadamente 1920 e mostra o prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás. Situava-se em local pobre num canto esquecido

da cidade (BRETAS, 1991). Esse prédio foi adaptado, ou seja, não fora construído para abrigar uma escola. Tratava-se de um prédio alugado, que foi adquirido, posteriormente, pelo governo estadual, (BRETAS, 1991). Pires (2014) acredita que o prédio fechado, expressa uma imagem de instituição disciplinadora, disciplinamento que pode ser visto na próxima foto (Figura 5).

Figura 5 - Sala da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás (1920)



Fonte: Pires (2014, p. 63) acervo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

A presença de duas professoras, na foto, transmite a ideia de uma que ensina e outra que “vigia” o comportamento dos alunos. A posição da professora em um patamar acima dos alunos, e atrás de uma mesa, bem como os alunos alinhados trata-se de uma estratégia disciplinar que uniformiza as atitudes.

Pires (2014) explica que no final dos anos 30, do século XX, a Escola de Aprendizes foi desativada na cidade de Goiás, não sendo transferida para Goiânia, pois seria inaugurado na capital um novo prédio para uma nova escola, a Escola Técnica de Goiânia. Logo, seu prédio (Figura 6), na página seguinte, tornou-se obsoleto e esquecido. A instituição goiana funcionou entre os rígidos padrões de controle dos seus diretores e a falta de estrutura básica para o seu funcionamento em prédio inadequado e sem estrutura básica.

Além disso, o autor citado anteriormente explicita que houve um longo período de “silêncio”, na literatura, sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. Os estudiosos e críticos da educação não faziam menção ao ensino profissionalizante goiano. Os registros existentes podem ser vislumbrados em documentos e relatórios redigidos pelos gestores dessas escolas, como o “Relatório endereçado ao Ministério da Indústria e Comércio pelo

Diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (EAAGO)”, datado de 1923, pertencente ao acervo da “Fundação Frei Simão” ainda nos dias atuais.

Figura 6 - Fachada do prédio da Escola Técnica Federal de Goiânia



Fonte: Pires (2014, p. 134) acervo do IFG data aproximada (1968).

Considerando o período de 1930 até 1945, conhecido como Era Vargas, e de 1945 até 1964 como o período do nacional desenvolvimentismo, houve um “salto” no desenvolvimento tecnológico e industrial no país e conseqüentemente alterações nas políticas educacionais do estado. De acordo com Pires (2014, p. 125), “A pretensão de ser o Estado de Goiás participe do projeto de modernidade do Governo Vargas”. Houve evolução do setor industrial e com ele o desenvolvimento da educação profissional no estado de Goiás.

Com o passar dos anos são instituídas as Escolas Agrícolas Federais (escolas fazendas ligadas ao Ministério da Agricultura), supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura a partir do Decreto Nº 60.731/1967. Na década de 1990, várias escolas técnicas e agrotécnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Após muitos debates, em 29 de dezembro de 2008, com a Lei Nº 11.892 criou-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais apresentam um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir dos CEFET (PACHECO, 2011).

Após conhecer sobre o surgimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Goiás, é possível compreender que ela nasceu da necessidade de um desenvolvimento nacional e do amparo às classes menos favorecidas. Com a Lei 11.892/08 houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que estabelece o funcionamento de dois institutos no estado: o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto

Federal Goiano (IF Goiano). Esse último originou-se da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Mais recentemente,

Em 2010, a Instituição inaugurou mais um campus em Iporá e em 2014 iniciou atividades em três novos *campi*, em Campos Belos, Posse e Trindade. Além destes, a Instituição também possui quatro *campi* avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades em Goiás (PORTAL IF GOIANO, 2018, *online*).

O IF Goiano é uma autarquia educacional equiparada às universidades federais. Oferece atualmente: educação básica, educação profissional e educação superior. Atende mais de seis mil alunos de diversas localidades do estado de Goiás (PORTAL IF GOIANO, 2018, *online*). Sua Reitora (Figura 7) (órgão da administração central que responde por todos os assuntos relacionados ao IF Goiano) iniciou suas atividades no ano de 2009, após a aprovação da Lei 11.892/2008. Atualmente, está situada em sede própria, no Setor Sul, Goiânia, capital do estado de Goiás.

Figura 7 - Reitoria do IF Goiano



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Os cursos de tecnologia e agropecuária são destaques no Ensino Superior e mais recentemente os bacharelados e as licenciaturas. O Ensino Médio na instituição é ofertado de forma integrada e atende a jovens, adultos, tanto na modalidade básica, técnica e na Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Há também a oferta de cursos

de mestrado e é o único Instituto Federal do país a ofertar curso de doutorado (PORTAL IF GOIANO, 2018, *online*).

Buscando modernizar-se e acompanhar as mudanças tecnológicas, o IF Goiano começou a ofertar Cursos Técnicos na modalidade semipresencial. De acordo com o Portal do IF Goiano (2018, *online*), a instituição “oferta cursos em EaD em todas as microrregiões geográficas do estado de Goiás, atingindo mais de 60 municípios que firmaram parceria para abertura de 55 polos de Educação à Distância (EaD), com aproximadamente quase 7.000 estudantes matriculados”.

O IF Goiano tem como missão “[...] promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade”. Como visão pretende “Consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional verticalizada”. Apresenta como valores: “Ética; Respeito à diversidade e ao Meio Ambiente; Comprometimento; Gestão Democrática; Transparência; Integração; Excelência na atuação” (IF GOIANO, 2018, *online*).

Cabe observar que durante todas as transformações que Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou, até chegar aos dias atuais, o intuito sempre foi o de democratizar o acesso e a permanência dos desfavorecidos no ensino. A promoção da educação inclusiva para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representam a intensificação da luta pela construção de um país com uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas públicas. Daí “[...] a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis da educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país” (BRASIL, 2010, p. 33).

Ressaltamos, no entanto, que a questão da inclusão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não está restrita ao surgimento das leis e decretos citados até o momento, ou do funcionamento da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás. A ação efetiva que se propõe a implementação da inclusão, em específico das pessoas com deficiência na Rede, se deu por meio da “Ação TECNEP” que será discutida posteriormente. Primeiro trataremos em discussão o surgimento da ideia de educar as pessoas com deficiência, ou seja, da institucionalização à inclusão como se conhece hoje.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para entender sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) nas escolas regulares de ensino, na atualidade, é necessário que se compreenda primeiramente como se deu o convívio das PcD, através dos tempos, com os demais membros da sociedade, tidos como “normais”. Ribas (1985) defende que toda pessoa considerada “fora das normas e das regras” da sociedade é uma pessoa estigmatizada. Nesse sentido, é preciso perceber que o estigma não está na pessoa, ou na deficiência que ela apresenta, mas sim nos modelos e padrões de normalidade impostos pela coletividade.

As sociedades primitivas, constituídas por povos nômades que sobreviveram da caça e da pesca “exigiam” que os membros de suas tribos fossem “perfeitos” já que se não o fossem seriam “incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmos” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 07). Mesmo sem comprovação de registros declarados, o autor defende que as PcD, nessa época, eram abandonadas à própria sorte ou até mesmo eliminadas (mortas) para que não trouxessem qualquer “peso” ou “prejuízo” aos demais.

Na Antiguidade, havia um apego significativo aos ideais atléticos e de beleza. Em cidades como Esparta e Atenas, as crianças com deficiências eram consideradas subumanas. De acordo com Rodrigues e Maranhe (2008, p. 08) “Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos”.

Em sua obra “República”, Platão (2000, p. 163) defende “Quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado”. Já Aristóteles orientava “Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 08). Nota-se que escondê-los e eliminá-los era, para a época, a melhor solução.

As primeiras mudanças em relação a essa postura se deram na Idade Média com a difusão do Cristianismo (LANNA JÚNIOR, 2010). Nesse período, o “deficiente” passou a ser considerado pela Igreja como portador de uma “alma”, ou seja, “todos eram filhos de Deus”, e eliminá-lo seria inaceitável à moral cristã. As PcD eram acolhidas em Igreja e conventos, quando não em convívio familiar, mas sem exposição e/ou participação social (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Foi nesse período que surgiu a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola, na Bélgica, no século XIII. Também a primeira legislação sobre os cuidados

com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental, na Inglaterra³. Além disso, vale ressaltar que imperava na época o discurso de que sinais de malformação física ou mental tinham ligação com castigos de Deus ou com o demônio, e que por isso, muitas pessoas com deficiência foram queimadas nas fogueiras da Santa Inquisição (PESSOTTI, 1984).

Mesmo ainda prevalecendo as ideias religiosas sobre as PcD, na Idade Moderna, surgiram leis e literaturas que definiam a loucura e a idiotia como enfermidade. De acordo com Rodrigues e Maranhe (2008, p. 09) “Paracelso, no seu livro ‘Sobre as doenças que privam o homem da razão’, foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico, digno de tratamento e complacência”. Em 1300, Florença/Itália, havia vários hospitais gerais e uma extensa rede de assistência a doentes e deficientes pobres (PESSOTTI, 1984).

Ações de ensino voltadas para as pessoas com deficiência começaram somente a partir do século XVIII. De acordo com Aranha (2005, p. 14) “Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento”. Na verdade, essas instituições funcionavam mais como “prisões” e “depósitos de gente”, ou ainda como locais de segregação social, do que propriamente um local de tratamento de PcD. Esse enclausuramento, conhecido como Paradigma da Institucionalização, só foi fortemente criticado, no século XX, por volta de 1960.

As críticas à institucionalização se deram devido à inadequação e ineficiência em favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com deficiência para a vida em sociedade. Os gastos para manter essas pessoas “trancadas” era alto, novos conceitos de “normalidade” surgiram no meio científico, e junto com ele, o movimento pela desinstitucionalização que defendia a necessidade de introduzir a PcD na coletividade, “procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal” (ARANHA, 2005, p. 18)

No século XIX, destacaram-se vários estudos sobre o ensino e a educação de pessoas com deficiência. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), em 1800, criou uma metodologia que usou com Victor d’Aveyron (o menino lobo), ou, o selvagem. Édouard Séguin (1812-1880), discípulo de Itard, publicou o livro “Traitment Moral”, sendo este repleto de técnicas que poderiam ser utilizadas para ensinar PcD. Por influência desses e de outros estudiosos,

³ Lei de 1325 de 1935, de prerrogativa regis, baixada por Eduardo II da Inglaterra, que tinha por finalidade o amparo aos deficientes mentais donos ou herdeiros de bens.

começam a surgir escolas para crianças com deficiência mental⁴. Uma delas, criada em 1840, por Guggenbuhl, chamada Escola de Abendberg, objetivava “a recuperabilidade dos cretinos e idiotas visando sua autonomia e independência” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 14).

Outro defensor da educação das pessoas com deficiência e que não se pode deixar de destacar foi Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi foi amplo defensor da educação pública para aquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois a família é base da formação moral, política, religiosa e afetiva. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), inspirado pelas ideias de Pestalozzi, criou um sistema de educação para PcD baseado em materiais e jogos específicos com aspecto lúdico e concreto. Helena Antipoff (1892-1974) foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir pelo Brasil.

Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) inventou um método de ensino, para crianças com deficiências, desenvolveu materiais didáticos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio, o sistema decimal e a estrutura da linguagem. O material dourado, os jogos sensoriais, peças de encaixe, formas geométricas, e atividades de vida diária para ajudar a criança a adquirir noções em relação aos cuidados pessoais e ao ambiente são exemplos do trabalho proposto por esta estudiosa.

Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos e mãe de uma criança com Síndrome de Down, foi a responsável por criar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954. A entidade passou a contar com sede provisória composta por duas classes especiais, com cerca de vinte crianças. Atualmente, de acordo com o Portal APAE Brasil [*online*], a instituição se estende por mais de 2 mil municípios em todo o território nacional, e atende cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Não se pode deixar de citar também o Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado, em 1854, pelo decreto nº 1.428, de 12 de setembro (hoje Instituto Benjamin Constant); o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁵, instituído em 1856 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos). Além de centros de reabilitação, tais como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), estabelecida pelo médico especialista em Ortopedia Dr. Renato

⁴ O Hospital Juliano Moreira em Salvador, Bahia, fundado em 1874 é considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência mental.

⁵ O nome “surdos-mudos” era uma nomenclatura comum na época. Atualmente, essa terminologia já não é mais adequada, pois se reconhece que os surdos falam tanto com a boca (oralmente) quanto com as mãos em língua de sinais.

da Costa Bomfim, em 1950, e no mesmo período, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR). Essas instituições foram, por muito tempo, intituladas de “escolas especiais”, termo que hoje caiu em desuso, sendo chamadas de “instituições especializadas”.

A implantação das “escolas especiais” e das “classes especiais⁶” nas escolas públicas para os variados graus de deficiência foram intensificados de 1950 a 1959. De acordo com Jannuzzi (2004), boa parte desses estabelecimentos era público. A partir de 1958, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências.

A promulgação da primeira de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe pela primeira vez, em uma lei brasileira o termo “educação de excepcionais”, contemplada nos Artigos 88 e 89. Com isso, as iniciativas do poder público, em relação à educação das pessoas com deficiência, que antes eram restritas e isoladas passou a abranger a política educacional nacional (MAZZOTTA, 1990).

Começaram assim a serem criadas instituições especializadas privadas e de cunho filantrópico. Vemos que a abrangência das APAEs e das Pestalozzis é uma consequência dessa lei. De acordo com Mendes (2010, p. 99), essas instituições se tornaram parceiras do Governo, no entanto, “permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade”, ou seja, não haveria necessidade de alterar o sistema regular de ensino para atender às pessoas com deficiências.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu em seu Artigo 9º, como sendo público-alvo da educação especial alunos que “apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. De acordo com Sasaki (2002), no início da década de 70, o movimento de integração social passou a ser a discussão, quando então se intentava a inserção da pessoa com deficiência na sociedade de uma forma geral.

A Década de 80 foi marcada por novas iniciativas no panorama da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Em 1980, ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes; Em 1985, foi instituída a Secretaria de Educação Especial; Em 1986,

⁶ Salas específicas para pessoas com deficiência de grau leve que conseguissem acompanhar o sistema de ensino regular.

estabelecida a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Não podendo deixar de lado a Constituição Federal do Brasil, de 1988, que de acordo com Mendes (2010),

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101-102).

A autora supracitada complementa ainda que mesmo depois de tantos documentos e leis criadas para inserção das pessoas com deficiência à educação, como os citados anteriormente, na década de 90, o acesso à escola para alunos com deficiência ainda permanecia sendo mínimo. Isso se dava devido a dois agravantes, as PcD tinham apenas duas opções: 1) Frequentar uma escola especial que não assegurava a escolarização (não emitiam certificados de conclusão de Ensino Fundamental e/ou Médio), ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização, já que não se adequava às necessidades dos alunos, mas “exigia” que o educando se adequasse ao sistema regular de ensino. Nessas classes, os alunos recebiam um ensino voltado para a repetição, para a alfabetização ou ao trabalho manual, isso fazia com que infantilizasse e inferiorizasse a educação especial.

Já no final da década de 90, mais especificamente em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O texto veio tanto atualizar e especificar o que a Constituição (1988) dirigia às pessoas com deficiência, quanto dar prioridade à expansão de matrículas na rede pública regular. Por meio dele, a educação especial passou a ser ofertada “preferencialmente” na rede regular de ensino. No entanto, a quantidade de PcD matriculadas nessas escolas ainda permanecia baixa “[...] o discurso baseado no princípio da inclusão escolar não induziu a mudanças significativas no cenário brasileiro” (MENDES, 2010, p. 105).

É a partir desse momento que se começa a discutir sobre os termos integração e inclusão, segundo Sasaki (2002), ambos têm conotações distintas. O conceito de integração refere-se à necessidade de modificar a pessoa com deficiência para que ela possa viver com os demais membros da comunidade. Logo, faz referência a um esforço unilateral. Já o termo inclusão vai além, tal ação exige mudanças da sociedade de forma que sejam capazes de

atender às necessidades de seus membros, independente da necessidade ou deficiência que esse apresente. Para tal, entendemos que haja barreiras na sociedade que precisam ser eliminadas, a fim de que não impeçam o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social, como inclusões escolares e profissionais.

Mazzotta (2005) entende inclusão e integração como processos essenciais à vida humana ou à vida em sociedade. Mantoan (2003) dedica uma seção inteira do seu livro para discutir sobre essa distinção entre esses dois termos, a autora expõe as vantagens e desvantagens de ambos e defende que a inserção das pessoas com deficiência não deve ser parcial em sistemas que preveem serviços educacionais segregados. Acrescenta ainda que “a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (p. 17). Esse processo para a autora não se restringe às PcD, mas a todos que não se adequam ao ensino regular, suas didática ou metodologias.

Um dos obstáculos que impedia a concretização da educação especial nas escolas regulares era a falta de conhecimento e capacitação da comunidade escolar em relação ao assunto. Pensando nisso, o MEC lançou, em 2001, um documento contendo as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Nele é descrita como as escolas deveriam se organizar para atender aos alunos com deficiência. Dentre outros assuntos são explicitados temas como a organização da “classe especial”, como deveria ser composto o “currículo”, sobre a “terminalidade específica⁷” e a “educação profissional do aluno com necessidades específicas”, a esse último, dedicaremos uma seção específica posteriormente.

Nesse mesmo período, documentos e leis que surgiam buscando a inclusão das pessoas no sistema educacional de ensino regular passaram a usar a terminologia “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”. Segundo Sasaki (1999), o termo foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, com base no Parecer nº 17/2001) e abrange as carências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e não da deficiência. O vocábulo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões preconceituosas utilizadas no contexto educacional e também para deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais (ARANHA, 2003).

Mesmo com todas essas mudanças, ainda imperava no meio educacional a dificuldade de se trabalhar com os alunos com NEE. Então, o governo federal criou em 2008, a Política

⁷ Certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos.

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento estabelece diversas ações nesse âmbito, em especial, esclarece sobre como deveria ocorrer o atendimento educacional especializado⁸. Ambiente esse que foi mais bem explicitado na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 de outubro de 2009, e em uma coleção de cartilhas do MEC sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para cada tipo de deficiência específica.

O Censo Escolar 2018 revela que o número de matrículas, em classes comuns, de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial) chegou a 1,2 milhões em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014 (INEP, 2019, p. 04). Para se ter uma ideia desse crescimento, em 1998, as matrículas eram de 337.326, já em 2006, passou para 700.624 (BRASIL, 2008a, p. 12).

E foi em meio a essas novas exigências para inclusão das pessoas com deficiência é que foram criados os Institutos Federais. Esses estabelecimentos tinham como meta, além de ofertar a educação profissional, a “obrigação” de contribuir com a possibilidade de acesso, permanência e formação integral às pessoas com necessidades educacionais específicas e sua inserção no mundo do trabalho.

1.2.1 A Inclusão como Mecanismo de Inserção no Mundo do Trabalho

Azevedo (2008, p. 48) explica que “A dimensão histórica da palavra [inclusão] está relacionada, antes de tudo, a um movimento internacional de conquistas das pessoas com deficiência e seus familiares”. Isso quer dizer que se buscava alcançar um lugar na sociedade preconceituosa e discriminatória que sempre excluiu as PcD do mínimo convívio social (lazer, saúde, transporte, educação, etc.).

O mesmo autor discute sobre a dualidade existente entre os deficientes e os normais⁹:

Uma das perspectivas justificadoras dessa realidade está estruturada no valor que a sociedade construiu desde séculos em simplesmente homogeneizar as pessoas. O pensamento hegemônico, único, sobre quem pode ser pessoa. Assim, de um lado temos as pessoas sem deficiência, os normais ou perfeitos. De outro lado, sutilmente

⁸ Atendimento ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica. O atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

⁹ Terminologias não adequadas na atualidade. Opta-se por “pessoas com deficiência” e a normalidade, em relação a pessoas, um conceito questionável e ultrapassado.

rotulados, estão as pessoas com deficiência, ou melhor, os deficientes, os anormais, os imperfeitos. Esse dualismo é cruel e subjetivamente imposto. Portanto, como dual que é, temos posições antagônicas e conflitantes entre os sem e os com deficiência (AZEVEDO, 2008, p. 49).

Em se tratando da educação, para muitos, deveria ser oferecida apenas para os “normais”. Aos “deficientes” justificava-se apenas o assistencialismo, a piedade e a caridade no agir de forma a assistir e tutelar, sem uma educação de valia. Azevedo (2008) explica que há um pressuposto da deficiência como sendo deficiente (incapaz). Nesse sentido, portanto, acreditamos que muitos professores tenham uma visão limitada da deficiência, entendendo-a como incapacidade de aprendizado, conseqüentemente, não buscam alternativas metodológicas para se conhecer e trabalhar as potencialidades do aluno. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos direitos humanos, sinalizamos a necessidade de se garantir a oportunidade de uma educação para todos.

Gramsci (2017) intitula a educação para todos como sendo não dualista, mas sim “omnilateral”, que seria uma educação em, que se unem a ciência e o trabalho. Para ele, o modo de ser do novo intelectual não pode consistir apenas na eloquência, mas em uma inserção ativa na vida prática. Logo, esse personagem passa a ser o construtor, organizador e autor do seu próprio destino. Para o autor, o trabalho deveria ser o princípio educativo imanente da escola, já que a ordem estatal (direitos e deveres) é introduzida pelo trabalho. E a distinção entre instrução e educação foi um grave erro da pedagogia idealista e pode ser vista atualmente nas escolas que “enchem a cabeça de seus alunos com fórmulas e palavras que não têm sentido” deixando de lado as “bagagens de noções concretas” de outrora (GRAMSCI, 2017, p. 53).

Tal conceito de uma educação unitária (educação para todos) é acastelado por estudiosos que seguem os preceitos de Karl Marx, assim como de Antonio Gramsci, que defendem uma formação completa para uma ampla leitura de mundo, e que não seja limitada ao interesse do mercado do trabalho. Ciavatta (2012) complementa que essa proposta busca superar a visão mercadológica e promover a participação efetiva do cidadão em favor da coletividade.

Entendemos que para uma educação desta magnitude são necessárias algumas mudanças, sejam elas políticas, pedagógicas ou curriculares. Em se tratando desta última, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sugerem que só seja possível superar a dicotomia entre Ensino Médio Regular e Ensino Profissional com a integralização. O termo “integração” refere-se à prática social e pedagógica, então, ele vai além da união entre as disciplinas

buscando a formação de um cidadão produtivo no seu sentido mais amplo possibilitando a compreensão do homem na sua totalidade.

A dualidade brasileira não acontece apenas entre Ensino Médio e Ensino Profissional. Na educação, independente de qual nível ou modalidade, há diferentes formas de segregação. Essa separação é mais evidente quando se trata de pessoas que possuem deficiência, levando em consideração o conceito dessa palavra no seu sentido mais atual apresentado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 2º, que diz “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e igualdade da comunidade humana (SASSAKI, 2002). Para o autor, quando a educação inclusiva é totalmente alcançada, abandona-se a ideia de que as pessoas devem se tornar normais para contribuir com o mundo. Nesse sentido, entendemos que a sociedade precisa eliminar suas barreiras (físicas, programáticas, atitudinais, etc.) a fim de que as pessoas com necessidades educacionais específicas possam ter acesso a serviços e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Em relação à profissionalização, a Lei de Cotas nº 8.213, de 24 de julho de 1991, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de “portadores de necessidades especiais¹⁰”. Santos (2016, p. 20) pondera que “A Lei de Cotas é a política mais adequada ou se há alternativas, é algo que merece ser discutido sempre. Mas, além de garantir inclusão social e renda, o trabalho faz com que as pessoas com deficiência não apenas onerem, mas contribuam com a sociedade”. Sendo importante, portanto, uma conscientização e sensibilização da comunidade escolar para a humanização e melhoria da educação em todas as modalidades de ensino.

Consideramos, assim como Santos (2016), que oferecer cotas para pessoas com deficiência, sejam elas no mercado de trabalho ou fora dele, não pode ser considerado como uma vantagem, pois estas pessoas já partem de uma situação de desigualdade nas mais distintas áreas. Logo, essa ação seria uma maneira de compensar o que já têm de déficit e proporcionar a possibilidade de uma igualdade, se é que se pode chamar assim. E foi

¹⁰ O termo “portador” já não faz parte da nomenclatura destinada a esse público, atualmente, opta-se por “pessoas com necessidades específicas”.

pensando na igualdade entre as pessoas que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do TEC NEP, criou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), explicitaremos melhor sobre esse assunto na seção que segue.

1.3 INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS (TECNEP e NAPNE)

O modelo de educação inclusiva se baseia no princípio acessibilidade de todos os sujeitos nas escolas regulares. Critérios como: condição social, econômica, racial, cultural, de desenvolvimento físico e/ou psicológico, ou ainda, de dificuldades de aprendizagem, não são mais motivos para ser deixado de fora desse novo sistema. As escolas devem, portanto, adaptarem-se às necessidades específicas de cada discente e combater as atitudes discriminatórias. Incluir significa além de “inserir ao meio” dar possibilidade de permanência e aprendizagem, e utilizar procedimentos para identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009). Entendemos, portanto, como sendo de grande importância que esta inclusão seja implantada e assim, propicie uma educação mais democrática e com equidade.

No Brasil, as possibilidades e os limites da inclusão de alunos com deficiência, em classes regulares, é um tema que divide opiniões. No que tange a qualidade do papel educacional na Rede dos Institutos Federais, vale ressaltar que seu diferencial é uma formação técnica e profissional no sentido estrito. Além disso, visa atender aos aspectos de permanência da massa trabalhadora e da diversidade da população incluindo as pessoas com necessidades educacionais específicas (PcNEE) (BRANCHER; MEDEIROS, 2016).

Em meados de 1999, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), de certa forma, já ofertava a educação profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. A antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) fizeram um levantamento dos *campi* que desenvolviam trabalhos com PcD e identificaram “153 alunos matriculados”. No entanto, a Rede ainda não tinha políticas inclusivas voltadas para essas pessoas, em face desse contexto, no ano 2000, formou-se um grupo de trabalho das secretarias do MEC com o objetivo de traçar estratégias para a inclusão na educação profissional (ANJOS, 2006, p. 39).

Esse grupo formado por várias secretarias apresentou uma proposta de ação integrada para a promoção da inclusão nos Institutos Federais. Criou-se então o programa “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP)”, ainda em junho de 2000. Foram desenvolvidos eventos estaduais de implantação do referido programa, bem como a criação de núcleos de apoio denominados Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). Esses núcleos têm como missão “Articular pessoas, instituições e desenvolver ações de implantação do Programa TEC NEP no âmbito interno dos Institutos Federais, envolvendo servidores administrativos e docentes, alunos e familiares de alunos” o que não deixa de ser um grande desafio, necessário e urgente no âmbito escolar (AZEVEDO, 2008, p. 51).

O Programa TEC NEP teve como estrutura: gestores em âmbito central, regional e estadual, além de coordenadores dos NAPNE. Esses últimos têm como função “[...] articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição” (ANJOS, 2006, p. 40). Esses Núcleos têm como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, quebrar as barreiras, sejam elas: arquitetônicas, educacionais e/ou atitudinais (MEC/PROGRAMA TEC NEP, 2006).

Rosa (2006) realizou uma pesquisa em 144 Institutos Federais com o objetivo de investigar como estavam sendo implementadas as ações TEC NEP. De início, o pesquisador encontrou, desse contingente, apenas 32 *campi* que tinham constituídos os NAPNE, sendo esses reconhecidos por portarias institucionais. Depois, o autor fez um levantamento das dificuldades de implementação e gerenciamento nesses Núcleos, e encontrou dentre outras: a) Escassez de recursos humanos; b) Barreiras atitudinais das pessoas envolvidas no processo; c) Insuficiência de recursos financeiros; d) Carência de infraestrutura física e de profissionais capacitados; e) Ausência de ingresso na instituição por meio de processos seletivos específicos e adaptados; f) Lacunas nas adaptações/adequações do Projeto Pedagógico como alterações nos currículos e avaliações. Ao final conclui que para que essas alterações ocorram é necessária a participação e a integração de todos os envolvidos no processo educacional: direção, orientação, docentes, pais/responsáveis, alunos e toda a comunidade em geral.

A Rede Federal trabalha com a meta de que cada uma das instituições participantes tenha um Núcleo de Inclusão. Em 2012, havia apenas “387” NAPNE “instalados e em funcionamento” em toda a Rede (ESTEVEZ NETO, 2014, p. 42). Mesmo aqueles que estão em funcionamento encontram obstáculos para a sua efetivação, como é o caso citado pelo

autor que identificou os seguintes obstáculos na promoção da inclusão em vários Institutos Federais brasileiros (p. 173).

- a) Despreparo dos docentes, falta técnicos, recursos humanos, comprometimento, aceitabilidade, formação, equipe;
- b) Falta: apoio dos gestores, demais docentes, vontade, articulação entre docentes, comunicação/informação, incentivo/interesse;
- c) Falta: adaptações curriculares, material e equipamento adequado, cursos, metodologia, mudança de paradigma, sistema de ensino;
- d) Preconceito em geral, mudança de paradigma, barreiras atitudinais, desencontro de informações;
- e) Falta infraestrutura, barreiras arquitetônicas, acessibilidade;
- f) Falta de aporte financeiro;
- g) Falta legislação precisa, falta política pública, dispositivo para cumprimento das leis;
- h) Rejeição, limitações da titulação, falta de prioridades;
- i) Demanda maior do que a capacidade, planejamento, falta de ação;
- j) Falta de convívio/cultural, debates intelectuais, participação familiar e outros.

Rosa (2006) alerta que a função primordial do NAPNE é, antes de tudo, mobilizar a instituição, articular as ações visando à inclusão, mas a responsabilidade não é privativa dele. Logo, cada *campus* da Rede devem estar atentos à inclusão local e de sua responsabilidade sobre ela. Isso quer dizer que mesmo que o *campus* não tenha uma sala específica, e intitulada “NAPNE” deve promover todas as ações e possibilidades de inclusão aos seus alunos, da mesma forma.

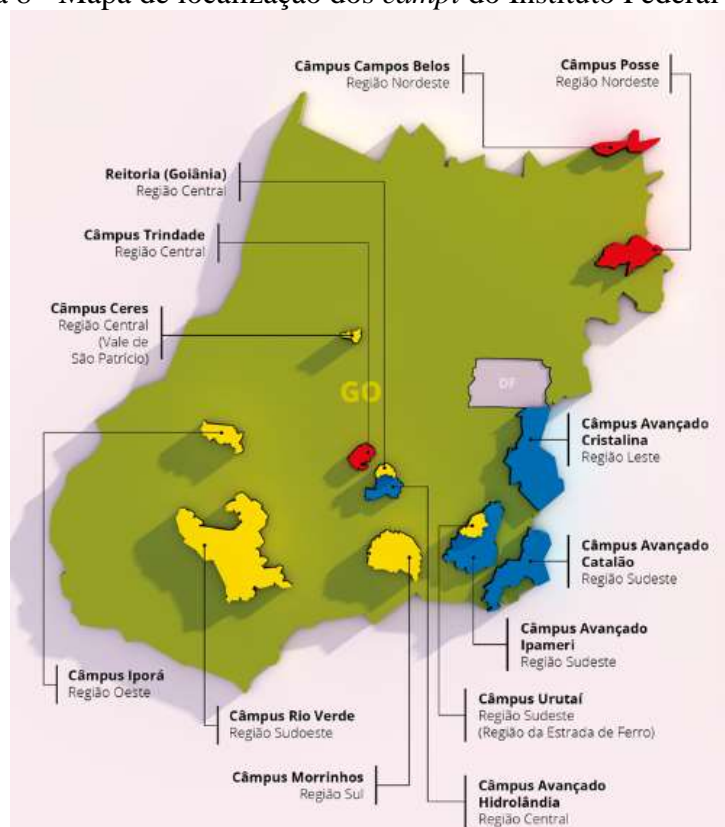
Devido ao modelo de administração adotado¹¹, pela Rede Federal, os Institutos Federais, apresentam distinções na implantação, gestão e funcionamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Em alguns *campi* o NAPNE já se encontra regulamentado desde o surgimento do TEC NEP, já outros ainda não têm esses Núcleos implantados. Por meio de um estudo das Resoluções que regulamentam os NAPNE é possível perceber que dentro de um mesmo Instituto há variações do modelo de inclusão adotado em seus *campi*. Isso pode ocorrer possivelmente devido à demanda desse público, à heterogeneidade dos indivíduos, de suas necessidades educacionais específicas, da própria gestão local, dentro outros.

¹¹ De acordo com Regimentos Internos do IF Goiano, os *campi* são dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, no limite interposto pela sua vinculação ao IF Goiano e pela legislação vigente.

1.3.1 Regulamentação do NAPNE no Instituto Federal Goiano

Como já dito em seção anterior, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, proporcionou a promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No estado de Goiás há dois institutos: o Instituto Federal de Goiás (IFG) com 14 *campi* e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Esse último, foco de nosso trabalho de pesquisa, é composto por 12 *campi* nas seguintes cidades: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí.

Figura 8 - Mapa de localização dos *campi* do Instituto Federal Goiano



Fonte: IF Goiano [online] (2016)

De amarelo no mapa estão os *campi* já em atividade (Iporá, Rio Verde, Morrinhos e Ceres). De vermelho estão os três *campi* em implantação, em 2016, que hoje estão ativos (Trindade, Posse e Campos Belos). De azul estão os chamados “Campus Avançado” que são vinculados à Reitoria (Cristalina, Catalão, Ipameri e Hidrolândia). A decisão de torna-los *campus* avançado visa “[...] ajustar a forma de atuação do IF Goiano com os outros Institutos Federais do país” e destinar “[...] ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas,

prioritariamente, mediante, oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada” (IF Goiano, 2016 *online*).

A aprovação do Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas¹² (NAPNE) se deu embasada na Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e no Estatuto do IF Goiano aprovado pela Resolução 001, de 19 de agosto de 2009. Nessa última, estabelece em seu artigo 3º, como uma de suas finalidades “V - inclusão socioeducativa de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”.

A Resolução nº 024/2013, de 01 de março de 2013, abarca assuntos concernentes ao NAPNE quanto a: a) natureza e finalidade; b) competências; c) condições básicas; d) composição e mandato; e) organização administrativa e atribuições; f) disposições finais.

Quanto à sua natureza e finalidade, ficou estabelecido que o NAPNE deverá estar ligado (como setor consultivo) à Reitoria, Pró-Reitoria e a Diretoria de Ensino. Deve propor a implantação e estimular a implementação de ações inclusivas, conforme demanda de cada *campus*. E estabelece como seu público-alvo pessoas “excluídas e marginalizadas, em situação de desfavorecimento social devido à etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades específicas, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei” (IF GOIANO, 2013, p. 02).

É possível notar, nessa parte do documento supracitado, a abrangência que o NAPNE tem dentro do *campus*. Entendemos que ele não é restrito ao atendimento de alunos dentro de uma sala específica. Seu trabalho perante a Reitoria, Pró-Reitoria e a Diretoria de Ensino é de suma importância para auxiliar nas tomadas de decisões que possam interferir ou não no processo de inclusão e permanência dos sujeitos no ambiente escolar. Nota-se também que as pessoas com deficiência são apenas uma parte daqueles que ali são atendidos, estendendo-se para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou ainda estejam desfavorecidos de alguma forma.

As competências cabíveis ao NAPNE são bem abrangentes, indo além do atendimento das pessoas com necessidades específicas. Destacamos:

- a) a quebra de barreiras;
- b) eventos de formação de servidores para as práticas inclusivas;
- c) à criação e revisão de documentos;

¹² A instituição optou pelo termo “específicas” ao invés de “especiais”, devido à sua abrangência ser maior do que aquela inicialmente utilizada nos documentos bases da educação especial, já citadas por nós anteriormente.

- d) articular diversos setores;
- e) prestar assessoria aos dirigentes dos *campus*;
- f) criar e executar projetos de extensão;
- g) estimular a prática da pesquisa, no âmbito Educação Profissional Tecnológica inclusiva;
- h) auxiliar a adequação curricular (IF GOIANO, 2013, p. 03).

É possível notar que ao NAPNE cabem ações que devem ser feitas no âmbito interno para a promoção da inclusão (quebra de barreiras, criação e revisão de documentos). Também de abrangência externa (criar e executar projetos de extensão e estimular a prática da pesquisa). Ações de cunho administrativo (articular diversos setores e prestar assessoria aos dirigentes). Atuações de cunho docente igualmente são abarcadas (eventos de formação docente e auxiliar na adequação curricular). Conclui-se que a compreensão das competências desse Núcleo deve ser vista sob a ótica: interna, externa, administrativa, docente, além de é claro, o atendimento específico dos alunos.

Sobre as condições básicas para o funcionamento, o Regulamento Institucional do Núcleo (2013, p. 03 e 04) dá liberdade para que cada *campus* possa escolher o melhor lugar e forma para implantar o NAPNE. Acreditamos que a “liberdade” tem seu ponto positivo, mas ao mesmo tempo, o seu lado negativo, pois permite a alguns gestores adiarem a implantação da “sala do NAPNE” ou que não haja esforço em dispor de um lugar de visibilidade e acessibilidade no *campus*, bem como, a possibilidade de disponibilizar mobiliários inadequados ou insuficientes para sua efetiva atuação. Quanto a esse último, esse mesmo documento estabelece que o Núcleo “deverá dispor de infraestrutura necessária para sua instalação, suporte administrativo e apoio para seus trabalhos”, sendo essa mais uma obrigação do que uma opção.

Quanto à composição e ao mandato queremos destacar a representação discente e dos pais na composição da Comissão do NAPNE. O Regulamento Institucional do Núcleo (2013, p. 04) estabelece que seja facultativa essa participação, mas que se ela for optada, que seja escolhido um membro de cada (1 aluno e 1 pai/responsável). Acreditamos que ter esses dois representantes da comunidade escolar na Comissão é de suma importância, já que a inclusão só poderá ocorrer se houver a participação e a integração de todos os envolvidos no processo educacional (ROSA, 2011).

Nota-se que a função que deve ser exercida pelo NAPNE dentro de um Instituto Federal é bem mais complexa do que se imagina, à princípio. Diante dessa complexidade,

resolvemos investigar textos que trazem a temática da inclusão, proporcionada por meio desse Núcleo. Nossa busca se deu com o objetivo de localizar pesquisas realizadas em Institutos Federais que abrangessem a temática da inclusão de PcD na Rede, sobretudo sobre os Núcleos que atendem essas pessoas.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA

Entendemos que conhecer sobre o assunto que se pretende escrever é de suma importância. Para isso, tomamos como ponto de partida o estudo conhecido como “estado da arte”. Antes vale esclarecer que este se difere do chamado “estado do conhecimento”. Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) explicam que esse “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” enquanto que aquele “[...] abrange toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...]”, não bastando apenas estudar os resumos de dissertações e teses, devendo abarcar produções em congresso, revistas e demais periódicos da área.

O “estado da arte” nos permite “[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]” (FERREIRA, 2002, p. 259). Silva e Carvalho (2014) explicitam que “[...] é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica”. Sua função, segundo as autoras, é a de identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos estão sendo aplicados, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam e qual sua contribuição científica e social.

Assim sendo, a intenção ao utilizarmos esse método é fazer um levantamento e análise do que já se produziu em relação à inclusão na educação profissional e tecnológica, em específico ao NAPNE. Para isso, Silva e Carvalho (2014) sugerem que sejam realizados: recorte temporal e espacial (tempo e local), recorte temático (assunto), definição das fontes (periódicos, repositórios, bancos de teses...), e forma como serão levantadas as referências (palavras-chave nos trabalhos completos ou nos títulos e resumos). As autoras alertam também que é preciso ser fiel ao que foi encontrado.

Ferreira sugere que “o estado da arte” seja realizado com buscas feitas pelo título e pela leitura do resumo, bem como a análise das referências utilizadas pelos autores. No entanto, a própria autora alerta sobre a fragilidade de considerar apenas o resumo, já que estes são “diversificados e multifacetados” (FERREIRA, 2002, p. 263). Pensando nisso, delimitou-se, para esta pesquisa, partir do título, das palavras-chave, da leitura do resumo, da introdução, da conclusão, e posteriormente, do texto completo. Isso para que não gerasse dúvidas quanto à sua adequação à temática abordada nessa pesquisa.

Primeiramente, fizemos uma varredura em livros impressos ou digitalizados que abordassem sobre a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Não foi localizada obra específica sobre os NAPNE, no entanto, localizamos os seguintes livros:

Quadro 1 - Livros sobre inclusão na Educação Profissional

ANO	NOME DA OBRA	AUTOR (S)	Modelo
2015	A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente	Loni Elisete Manica Geraldo Caliman	Digitalizado
2015	Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho: Limites e Possibilidades	Loni Elisete Manica Geraldo Caliman	Impresso
2016	Inclusão e Diversidade: Repensando Saberes e Fazeres na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica	Vantoir Roberto Brancher Bruna de Assunção Medeiros	Impresso

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

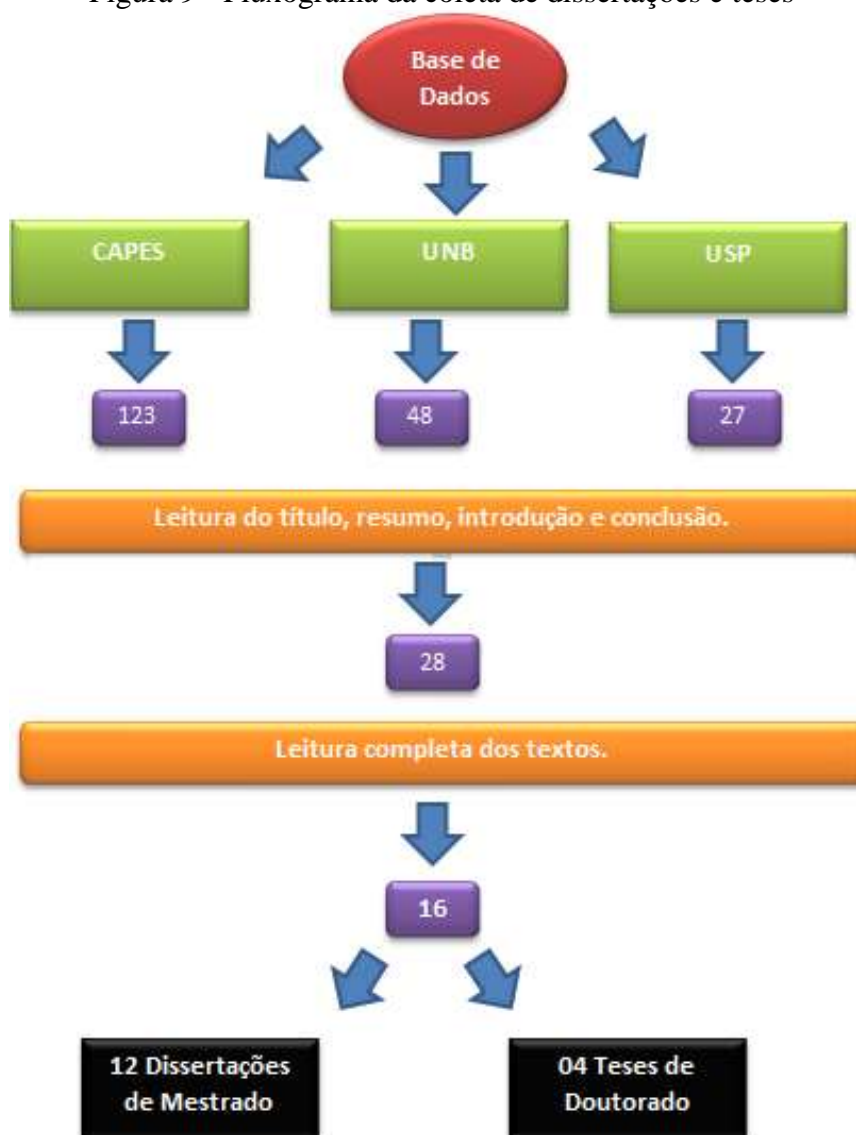
O primeiro e o segundo livro do Quadro 1 se complementam. Enquanto o “A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente” traz questões mais teóricas relacionadas à inclusão, no segundo, “Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho: Limites e Possibilidades” os autores expõem os dados recolhidos em sua pesquisa. Aventuram-se na sugestão do perfil do docente para trabalhar com as PcD e deixam sugestões para aos professores de como ministrar aulas a esse público na educação profissional. Manica e Caliman explicam que apesar de pertencer à mesma pesquisa, o primeiro volume tem como foco o perfil docente para atuar com alunos com deficiência na EPT. Já o segundo, enfatiza a metodologia utilizada, bem como a opinião de docentes, alunos e gestores, de vários estados brasileiros, em relação à inclusão nessa modalidade de ensino.

O livro “Inclusão e Diversidade: Repensando Saberes e Fazeres na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica” é uma coletânea de nove textos de autores distintos. O foco dos textos é o Instituto Federal de Farroupilha, em especial os *campi* do IF Farroupilha, Alegrete, Panambi, Santo Augusto e Santa Rosa. Somente no capítulo 6, intitulado “A inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual” os autores Nascimento e Portes (2016) discutem historicamente sobre a estratégia de implantação da ação TEC NEP, mas não necessariamente sobre os NAPNE.

Fizemos, também, um levantamento das dissertações e teses que debatem os temas “inclusão e educação profissional”, “NAPNE”, “TEC NEP”, “inclusão nos Institutos Federais”. Utilizamos os termos anteriores para realizar a busca. Os locais visitados para este

levantamento foram: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹³, o Repositório Institucional da UNB¹⁴ e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP¹⁵ (Figura 9). Utilizamos a data limite de 2008 (ano de institucionalização dos Institutos Federais e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) até o corrente ano de 2019.

Figura 9 - Fluxograma da coleta de dissertações e teses



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Após a leitura dos títulos e das palavras-chave, fizemos a leitura dos resumos, buscando textos que se enquadravam mais no assunto pesquisado. Posteriormente, foram

¹³ Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹⁴ Universidade de São Paulo

¹⁵ Universidade de Brasília

analisadas a introdução, bem como a conclusão. Depois dessas leituras mais superficiais, foram selecionados 28 textos para uma leitura mais aprofundada, deste total, restaram 16 textos (Quadro 2), sendo que 12 são Dissertações de Mestrado e quatro são Teses de Doutorado (Figura 9).

Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre a inclusão na Educação Profissional

N	Ano	Autor	Título	Local	Gênero	Eixos Temáticos
1	2011	ROSA	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS SOCIAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Marília	Tese	Coordenadores dos NAPNE e gestores do TECNEP
2	2011	COSTA	NÚCLEO DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco	Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação em Maceió	Dissertação	Analisar as ações do Núcleo – entrevista com alunos e outros envolvidos no processo
3	2013	BENJAMIN	INCLUSÃO NO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: um estudo da APAE de Barcarena-PA	UF/Paraná	Dissertação	Programas de formação profissional APAE
4	2013	ZAMPROGNO	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo	UF-Espírito Santo	Dissertação	Envolve os dezessete campi implantados no Espírito Santo e a reitoria do IFES
5	2014	CARLOU	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: visão dos gestores do IFRJ	IF/Rio de Janeiro	Dissertação	Visão dos gestores
6	2014	SILVA	INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DA AÇÃO TECNEP	IF/Paraíba	Dissertação	Inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores TECNEP
7	2014	MONTEIRO	INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO IFRJ - CAMPUS VOLTA REDONDA: um estudo de caso das licenciaturas em Física e em Matemática	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Refletir sobre o papel do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)
8	2014	ESTEVES NETO	PRECONCEITO E CONTATO INTERGRUPAL: um Estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Tese	Investigar o preconceito e o contato intergrupar nos NAPNE

9	2015	MELO	O PROGRAMA TEC NEP E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios	IF/Rio Grande do Norte	Dissertação	Análise reflexiva sobre a implantação do TEC NEP
10	2015	CIRINO	A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	UE-Ponta Grossa - Paraná	Tese	A práxis docente dos professores universitários no processo de formação de acadêmicos
11	2015	SOARES	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN	UFRN	Dissertação	Treze coordenadores de NAPNE de diferentes campi do IFRN
12	2015	PESSINI	AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS EM ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS	Universidade FEEVALE IF-Rio Grande do Sul	Dissertação	Percepção da equipe gestora dos NAPNE do IFRS
13	2016	ROCHA	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: o que dizem os planos de desenvolvimento institucionais?	Universidade da Região de Joinville – Santa Catarina	Dissertação	Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais –PDI, dos Institutos Federais
14	2016	SILVA	POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO – CAMPUS GUANAMBI	IF-Bahia	Dissertação	Propor a reestruturação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)
15	2016	DALL'ALBA	INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO NAPNE DO IFAM - CAMPUS MANAUS ZONA LESTE	Instituto Federal do Amazonas	Dissertação	Diagnóstico realizado com professores sobre o NAPNE do IFAM. Produto Educacional: Cartilha de orientações básicas aos docentes sobre educação especial.
16	2017	ANDRIOLI	DESENVOLVIMENTOS DE RECURSOS NA ÁREA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA: desafios e possibilidades em Institutos Federais	Universidade de São Paulo	Tese	Estudo de dois <i>campus</i> do IF (SP e RS)

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

O Quadro 2, foi organizado em ordem cronológica e apresenta as produções científicas a respeito da inclusão na Educação Profissional Tecnológica, nos bancos de dados delimitados por essa pesquisa. Podemos notar que a maioria dos textos trazem à tona questões políticas de inclusão em algum Instituto Federal, objetivando analisar documentos ou a efetivação da ação TEC NEP. Apenas nove deles (em destaque no Quadro 2) discutem especificamente sobre os NAPNE e propõe averiguar sua reestruturação, suas ações ou ainda a percepção dos envolvidos neste processo (gestores, coordenadores, docentes e alunos).

Na mesma ordem em que se apresentam no Quadro 2, em destaque, temos Rosa (2011) que discutiu em seu texto sobre as políticas públicas educacionais a partir da

implantação do TEC NEP. Fez sua pesquisa com coordenadores dos NAPNE e gestores do TEC NEP. Já Costa (2011) realizou uma pesquisa, por meio de entrevistas, com alunos e outros envolvidos nas ações propostas pelo Núcleo. Seu objetivo foi analisar se as atuações do NAPNE têm sido eficientes.

Carlou (2014) escolheu investigar a percepção que os gestores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) tinham a respeito da inclusão na Educação Profissional Tecnológica. Agora Monteiro (2014), buscou refletir sobre o papel do NAPNE para os cursos de licenciatura em Física e Matemática. O local de sua pesquisa também foi IFRJ, todavia apenas no Campus Volta Redonda.

Esteves Neto (2014) realizou sua pesquisa na Universidade Federal da Paraíba de João Pessoa a fim de investigar o preconceito e o contato intergrupar nos NAPNE. Soares (2015) objetivou averiguar a atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Para isso, realizou entrevista com treze coordenadores do NAPNE de diferentes *campi*.

Pessini (2015) investigou sobre a percepção da equipe gestora dos NAPNE sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Silva (2016) realizou uma pesquisa a fim de propor a reestruturação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal Baiano - Campus Guanambi. Dall' Alba (2016) realizou uma pesquisa documental sobre o Instituto Federal do Amazonas - Campus Manaus Zona Leste. Para isso, aplicou questionários com os professores e coordenadores dessa mesma instituição.

Localizamos também, posteriormente aos achados da revisão da literatura, o texto de Mendes (2017) intitulado “Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros”. A tese de doutorado, disponível no repositório da Universidade Federal de Goiás, se propôs investigar 13 Institutos Federais de vários estados. Aplicou-se um formulário a servidores responsáveis pela Educação Especial e analisou relatórios de gestão de 2015. A autora identificou em sua pesquisa algumas dificuldades para implantação dos Núcleos de Inclusão:

[...] falta de infraestrutura adequada; falta de “sensibilidade de alguns gestores”; falta de profissionais para o atendimento educacional especializado; poucos “servidores que se identificam com a demanda”; falta de servidores com perfil em sua formação; falta de “receptividade pela comunidade interna”; “resistência da gestão e de alguns servidores”; indisponibilidade de “servidores para assumir o núcleo”; ausência de espaço físico para instalação do núcleo; falta de carga horária para os profissionais trabalharem no núcleo; falta de “recursos

específicos/carimbados dentro do orçamento institucional para a realização das ações de inclusão e acessibilidade”; falta de “interesse de membros do campus”; falta de “gratificação para motivar a permanência dos membros”, falta de “pessoas habilitadas”; falta de “capacitação”; falta de “equipamentos” etc. (MENDES, 2017 p. 82).

A autora supracitada notou ainda que apesar da Educação Especial Inclusiva ter surgido efetivamente em 2000, na realidade dos Institutos Federais parece constituir-se ainda como uma “novidade”, em 2017. Destaca ainda sobre as distinções de funcionamento da inclusão nos *campi*, para ela, os percursos são distintos porque a estrutura é distinta, sendo a realidade histórica, objetiva, social e processual advinda desta.

A fim de ampliar a pesquisa e conhecer mais sobre as principais questões levantadas com relação aos NAPNE, estendemos, também, as buscas para revistas, artigos e relatórios de encontros. Além disso, foi estendido, o foco da pesquisa, utilizando termos como “atendimento especializado” e “Educação Especial” com foco nas ações do NAPNE. Foram localizados vários textos que abrangem a temática da inclusão na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Selecionamos oito deles por se tratar mais especificamente sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas como pode ser mais bem visualizado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Periódicos de eventos, revistas, relatório e produto educacional

1	2013	MELO SARAIVA SOARES SILVA	AÇÃO TEC NEP: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes	VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X	Estilo estado do conhecimento
2	2013	SOARES MELO	O Programa TEC NEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN	Revista Caderno Educação ISSN 2178-0709x	Entrevista com 13 coordenadores de curso
3	2015	FREITAS DELOU CASTRO	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil	Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, set./dez. 2015 ISSN eletrônico: 1984-686X	Análise em um Instituto Federal
4	2015	CAMPOS GONÇALVES CARON	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: experiências tecidas em espaços educacionais do ensino fundamental, médio, técnico profissionalizante e superior	XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)	Relato de experiência em salas de AEE do ensino fundamental e em NAPNES da educação profissional

5	2016	IFCE	Relato do III Encontro dos NAPNE do IFCE: Diversidade de saberes sobre acessibilidade e os desafios para a inclusão	Portal do Instituto Federal do Ceará	Descrição e avaliação do III Encontro dos NAPNE do IFCE
6	2016	DALL'ALBA	ORIENTAÇÕES BÁSICAS: aos docentes do instituto federal do Amazonas sobre a educação especial no contexto da educação inclusiva	Produto Educacional do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – MPET/IFAM	Conceitua o NAPNE e focaliza em orientações quando à inclusão. Sugerem filmes, livros e documentos a serem lidos.
7	2016	QUEIROZ E MAXIMINO	O desafio da criação e implantação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFRN/Campus Mossoró	II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E II JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Descreve a trajetória da criação do NAPNE no IFRN-Campus Mossoró
8	2018	IFSP	Revista NAPNE em Ação	Portal do Instituto Federal de São Paulo	Ações desenvolvidas pelo NAPNE nos <i>campi</i> do IFSP

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Em relação aos textos distribuídos no Quadro 3, temos Melo et al. (2013) que realizaram um “estado do conhecimento” analisando dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que discutem sobre a ação TEC NEP. Soares e Melo (2013) realizaram um entrevista com 13 coordenadores de curso, buscando suas opiniões sobre a implementação do TEC NEP no Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Freitas, Delou e Castro (2015) realizaram uma análise das condições do atendimento especializado de alunos com deficiência, em um Instituto Federal que por questões éticas resolveram não citar o nome do local. Campos, Gonçalves e Caron (2015) descrevem sobre suas próprias experiências em salas de atendimento especializado (AEE) e em salas do NAPNE identificando as principais diferenças e aproximações entre esses dois ambientes. Já o Instituto Federal do Ceará (2016) produziu um caderno descrevendo e avaliando o III Encontro dos NAPNE do Instituto Federal do Ceará - IFCE.

Na sequência, Dall’Alba (2016) criou uma cartilha, em parceria com o Instituto Federal do Amazonas, conceituando o NAPNE dando orientações quanto à inclusão. Nesse mesmo documento há várias sugestões de filmes, livros e documentos a serem lidos e analisados pelos professores, isso para auxiliar nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de todos. Assim, os professores poderiam conhecer sugestões e refletirem de forma

fundamentada sobre como proceder em cada caso. Essas orientações e dicas poderiam contribuir para elaboração de novas práticas em sala de aula, sendo o docente o foco do produto educacional.

Queiroz e Maximino (2016) publicaram seu texto no “II Congresso Internacional de Educação Inclusiva”. Nele, os autores descrevem a trajetória da criação do NAPNE no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Mossoró. Trata-se de uma revisão bibliográfica sem pesquisa de campo em que os autores apenas descrevem os fatos cronologicamente. Por último, selecionamos a última edição da Revista NAPNE em Ação. Nela são descritas ações desenvolvidas pelo NAPNE nos *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Vale ressaltar aqui que a inclusão não ocorre da mesma forma em todos os lugares. A exemplo, os Estados Unidos, em sua gestão política permite que cada estado estabeleça suas próprias leis e regras para a inclusão. Em algumas cidades há escolas especiais (destinadas apenas aos alunos com necessidades educacionais específicas); em outras há as salas especiais, dentro das escolas regulares; e em outras esses discentes são inclusos dentro das salas “normais” sem que haja segregações (VALADÃO, 2010). Essas distinções fazem com que as terminologias em relação à inclusão sejam distintas, o que dificulta a pesquisa bibliográfica.

As variações de nomenclatura também ocorrem dentro dos Institutos Federais. Exemplo disso são as variações encontradas durante nossa pesquisa bibliográfica e documental. As terminologias que remetem ao NAPNE podem variar um pouco, sendo encontradas as seguintes designações para este Núcleo: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. O mesmo ocorre quando se referem às pessoas: pessoas com deficiência; pessoas especiais; pessoas com necessidades específicas; pessoas com necessidades educacionais específicas; pessoas com necessidades, etc.

O estudo da arte realizado nos permitiu considerar que a discussão a respeito dos NAPNE ainda é escassa e carece de maiores investigações. Não localizamos nenhum trabalho específico sobre o funcionamento, organização dos atendimentos, estratégias ou metodologias utilizadas por esse Núcleo para auxiliar no desenvolvimento integral de todos os seus alunos, isto ocorre de maneira geral, principalmente no estado de Goiás.

Pretendemos, portanto, realizar uma pesquisa que pudesse adentrar mais profundamente nas ações realizadas pelo NAPNE. Em nosso estudo o foco é o Núcleo e as pessoas que estão diretamente ligadas a ele. Almejamos entender melhor como os NAPNE ofertam o atendimento aos alunos, quais as dificuldades que eles encontram, como se dá a comunicação entre o Núcleo e o seu público-alvo, qual a percepção que os docentes e os pais têm a respeito desse trabalho de inclusão que vem sendo ofertado pelo IF Goiano, dentre outros achados que poderão ser encontrados.

Dessa forma, a proposta levantada inicialmente, neste Estudo, torna-se de relevância para a inclusão socioeducacional dos de alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, na Rede Federal, e em particular para os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal Goiano. Na Seção seguinte explicitaremos os critérios metodológicos que levamos em consideração para execução deste estudo.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Descreveremos o tipo de estudo e como ele se caracteriza; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; os sujeitos participantes, bem como os critérios de inclusão e exclusão levados em consideração para selecioná-los; as considerações éticas levadas a cabo; a explicitação do produto educacional derivado deste estudo, e também sobre sua avaliação e aplicação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O tipo de pesquisa que foi utilizada para este, é o Estudo de Caso. Segundo Gil (2008), nesse esboço faz-se um estudo profundo de um, ou de poucos objetos, para explorar e descrever situações da vida real ou de um determinado contexto. Fez-se, então, uso do Estudo de Caso já que a população determinada é um Instituto Federal. O enfoque dado para esta pesquisa foi de cunho qualitativo, já que objetivamos descrever as opiniões e ideias dos sujeitos da pesquisa, em relação aos NAPNE, e não apenas levantar dados quantitativos sobre esses (GIL, 2008). No sentido de trazer mais organicidade ao nosso estudo, a presente pesquisa se divide em três momentos distintos.

No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa exploratória que foi desenvolvida “[...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...] constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla [...]” (GIL, 2008, p. 27) a fim de investigar os *campi* que tinham o NAPNE implantado e os problemas encontrados para o seu funcionamento. Esta pesquisa se deu no primeiro semestre de 2018. Foi realizada por contato telefônico e *e-mail* com os 12 *campi* do Instituto Federal Goiano. Do mesmo modo, indagamos o responsável pelo NAPIS, na Reitoria do IF Goiano, ocorrendo em 12 de agosto de 2019.

No segundo momento, uma pesquisa documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita “[...] a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Dentro da amostragem selecionada, examinamos documentos institucionais a fim de averiguar menções a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais

específicas e ao NAPNE. Estes foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regimento Interno dos dois *campi* foco desta pesquisa; Resolução nº 024/2013 que regulamenta os NAPNE no IF Goiano; Resolução 030/2016 que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado e Resolução 019/2017 que aprova Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, no âmbito do IF Goiano.

No terceiro momento, uma pesquisa de campo com aplicação de questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008; PRODANOVI e FREITAS, 2003). Os instrumentos de coleta de dados e as pessoas que participaram dessa fase da investigação serão mais bem descritos na sessão seguinte. Assim como a análise e descrição dos dados coletados, conforme orienta Gil (2008).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A Coleta de dados foi realizada em momentos distintos, e para cada um deles utilizamos um instrumento específico. Primeiramente realizamos a Pesquisa Exploratória que se deu por meio de uma entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2003), composta por seis questões (Apêndice A), a fim de investigar os NAPNE nos *campi* do Instituto Federal Goiano, e estabelecer quais as unidades que se enquadrariam nos critérios de inclusão. Essa investigação se deu tanto por telefone quanto por *e-mail*. Também, para compreendermos melhor como se organizam os NAPNE realizamos entrevista (Apêndice I) com o responsável pelo NAPIS, na Reitoria do IF Goiano. Esse último instrumento foi composto por cinco questões bases e outras que derivam delas, todas abertas.

No segundo momento, conduzimos uma entrevista semiestruturada (PRODANOVI; FREITAS, 2003), composta por 10 questões (Apêndice D), com duas coordenadoras dos NAPNE que compõe a amostra dessa pesquisa. Utilizamos um gravador de voz, devidamente autorizado por meio do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido - TCLE (Anexo A), para não perdermos nenhum relato durante a conversa, não se utilizou nenhum equipamento que pudesse expor a imagem das entrevistadas.

No terceiro momento, aplicamos questionários (Apêndice B) com questões abertas e fechadas (GIL, 2008) com professores e pais/responsáveis dos alunos com necessidades educacionais específicas. Aos docentes, utilizamos o *Google Forms*, com 10 perguntas que deveriam ser respondidas *online* e os TCLE (Anexo B) enviados por *e-mail*. Fizemos ainda uso do *WhatsApp* para o primeiro contato com os educadores e envio do *link* do formulário a

ser respondido por eles. Já com os pais/responsáveis, o contato foi realizado por ligação telefônica, solicitando que nos respondessem, as cinco perguntas que constam no questionário (Apêndice C) e os TCLE (Anexo C), também enviados por *e-mail* ou pelo *WhatsApp*, para que assinassem e nos devolvessem.

A análise desses dados foi realizada de acordo com os conceitos de Gil (2008, p. 175) “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. O autor sugere que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, seja realizada em três etapas: redução (seleção e simplificação dos dados), apresentação (organização por semelhança e diferença) e conclusão/verificação (testar os dados quanto à sua validade).

Durante a apresentação, segunda etapa citada por Gil (2008), realizamos uma separação por similaridades e distinções dos dizeres e ideias dos sujeitos participantes. Foram produzidos gráficos e quadros para a análise dos dados recolhidos por meio da pesquisa de campo. A interpretação dessas informações foi realizada discursivamente, conforme se apresentavam no texto e com base nos autores, leis e documentos utilizados durante este Estudo.

3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES

Marconi e Lakatos (2003, p. 223) explicam que a delimitação da população e amostragem “[...] consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos e etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns”. Dessa forma, explicamos que o Instituto Federal Goiano, situado no estado de Goiás, é composto por 12 *campi* nas seguintes cidades: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí. Todos foram alvos da pesquisa em sua primeira fase, e após foram selecionados apenas dois, respeitando os critérios de inclusão e exclusão.

Na Pesquisa Exploratória, os sujeitos participantes foram coordenadores ou responsáveis pelo NAPNE nos 12 *campi* pesquisados. No entanto, durante essa investigação, identificou-se que quatro *campi* não havia esse Núcleo implantado, ou seja, não existia comissão instaurada ou ainda uma sala específica para esse tipo de atendimento que se propõe na Resolução nº 024/2013. Por isso, foi necessário que entrássemos em contato com os quatro diretores para que expusessem os motivos da ausência do Núcleo no *campus* que ele administra. Para tal, utilizamos Ofícios (Anexo G) e juntamente com ele três perguntas que

abrangem a temática (Apêndice H). Além desses, o responsável pelo NAPIS na Reitoria do IF Goiano também pode ser entrevistado.

Em relação ao contingente de pessoas que participaram da pesquisa de campo, esclarece-se que aplicamos uma entrevista semiestruturada com duas coordenadoras de dois NAPNE; um questionário misto (*Google Forms*) com 13 professores de alunos com necessidades educacionais específicas; um questionário misto com seis pais/responsáveis dos alunos atendidos pelo Núcleo. Totalizando assim 21 sujeitos participantes. Para isso, foram respeitados os critérios de inclusão e exclusão descritos na seção que segue.

3.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Evidenciamos aqui que “[...] os critérios para a escolha da amostra, a qual servirá para a compreensão do objeto de estudo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 129). Logo, foram selecionados dois *campi* do IF Goiano para a amostragem. Levou-se em consideração o critério de demanda do público-alvo. Ou seja, escolhemos aquele com menor número de alunos sendo atendido, bem como aquele com maior número. Para esse critério, levaram-se em consideração apenas os alunos do Ensino Médio Integrado, nisso os cursos técnicos, o Ensino Superior ou demais cursos ofertados não foram considerados neste estudo. Essa separação foi necessária, já que havia alguns *campi* que realizavam esse atendimento de maneira distinta, havendo separação do NAPNE do Médio e do Superior.

Foram então selecionados dois *campi*, aqui nomeados de Campus A e Campus B. O critério que utilizamos para escolhê-los foi um *campus* com maior número e outro com menor número de alunos atendidos pelo NAPNE. Levamos em consideração apenas os alunos do Ensino Médio Integrado, logo, os alunos do Ensino Superior não fizeram parte desses critérios. Os demais não foram foco desta pesquisa, apenas foram citados na pesquisa exploratória inicial, respeitando as condições éticas.

O *campus* para ser incluído na pesquisa deveria ter o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em funcionamento, e ter pelo menos um aluno com deficiência sendo atendido, não havendo limite máximo de atendimentos. O NAPNE atende tanto alunos com laudo, como sem laudo, logo esse documento não foi critério de inclusão ou exclusão, levando-se em consideração apenas o fato de ser atendido pelos profissionais do Núcleo.

Quanto aos professores, foram incluídos apenas os professores que ministram (no corrente ano de 2019) aula para os alunos com Necessidade Educacionais Específicas, independente da disciplina. Incluímos apenas um dos responsáveis dos alunos não podendo participar o pai e a mãe, por exemplo. Foram excluídos os professores, pais/responsáveis que se recusaram a participar da pesquisa, que não preencheram devidamente o questionário e/ou que não assinaram o TCLE.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Durante a análise dos dados, não fizemos uso do nome dos *campi* do Instituto Federal Goiano selecionados para esta pesquisa, bem como não utilizamos os nomes reais dos sujeitos participantes, isso para preservar sua identidade. Para tal, utilizamos termos como Campus A e B para nos referirmos aos dois *campi*; para os servidores ou Pais/Responsável utilizamos nomenclaturas condizentes com sua profissão acompanhadas de uma letra do alfabeto ou uma numeração.

Para resguardar os *campi* e a própria pesquisadora, se fez uso de uma Carta de Apresentação (Anexo D). Esta foi devidamente assinada pelo orientador e orientanda, com descrição da pesquisa, para ser entregue às instituições participantes. Todos os sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), em Anexos (A, B e C).

Assim como sugere Prodanov e Freitas (2013, p. 47), foi enviado o Projeto desta pesquisa à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS) “instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde”. Este foi aprovado pelo o “Número do Parecer: 2.942.947”, no dia 05 de outubro de 2018. Consideramos o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, assim como prevê a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Pondera-se, portanto, que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes, como se descreve na Resolução nº 510 de 01 de abril de 2016. Enfatizamos que os riscos aos sujeitos participantes desta pesquisa são mínimos, já que só participará dela quem se disponibilizar e assinar o TCLE.

Acreditamos que os resultados deste estudo possam trazer benefícios tanto ao funcionamento dos NAPNE quanto para os sujeitos que neles estejam de alguma forma envolvidos. Podendo ainda beneficiar aqueles *campi* que ainda não têm o Núcleo implantado e que poderão utilizar o Caderno (produto educacional descrito na sessão seguinte), por nós elaborado, para refletirem e organizarem suas ações de inclusão socioeducacional. Pensando nisso, a pesquisadora se comprometeu em divulgar os resultados do estudo tanto com as instituições participantes quanto com os sujeitos participantes.

3.5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado tem como objetivo principal a formação de pesquisadores capazes de realizar investigações de natureza profunda. De acordo com o Documento da Área de Ensino (CAPES, 2013), as pesquisas devem envolver análise, desenvolvimento e aplicação de produtos e processos educacionais. Visa preparar educadores com sólida formação científica capazes de atuar de forma inovadora no Ensino Básico ou no Superior.

De acordo com a CAPES (2013), Produto Educacional é um objeto de aprendizagem (pequeno livro, manual de atividades, sequência didática, *software*, jogo educativo, vídeo-aulas, exposição, cursos de capacitação e etc.) desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica. Tem como objetivo disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e formadores de professores. Ressalta-se, nas palavras de Moreira e Nardi (p. 04, 2009) que esse produto, gerado de uma pesquisa científica, deve ser “algo identificável e independente” do trabalho escrito.

Após a pesquisa de campo e análise dos dados, foi criado um produto educacional (Apêndice F). Esperamos que este possa contribuir para identificar e apontar ações que minimizem os obstáculos encontrados pela pesquisadora durante o estudo. Optamos pela produção em formato digital, devido aos avanços e disseminação da cultura tecnológica e da fluidez da comunicação das redes sociais. Posteriormente, foi distribuído em formato impresso. Terceirizamos a diagramação e a criação de uma logomarca para o NAPNE que abrangesse todo o seu público-alvo e não somente as pessoas com deficiência.

A proposta foi produzir um Caderno para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Nesse documento descrevemos o que é o NAPNE; como ele é composto e os documentos legais que o estabeleceu; elucidamos suas

competências; explicamos como se dá seu atendimento; sugerimos aos servidores, alunos e pais em que circunstância procurar o Núcleo; e por fim, expomos os obstáculos encontrados e as possibilidades de superações para uma atuação efetiva do NAPNE, identificados durante a pesquisa.

Nosso desejo foi criar um produto que os NAPNE pudessem fazer uso dele futuramente. Seja na versão digital ou impresso. Acreditamos que no momento da matrícula, no primeiro atendimento do Núcleo ou em reuniões do corpo docente e/ou administrativas sejam chances oportunas para a distribuição deste Caderno. Confiamos que dessa forma, poderemos alcançar uma maior sensibilização e divulgação do trabalho realizado pela equipe do NAPNE, dos obstáculos que vêm encontrando e dos objetivos que se pretende alcançar.

3.5.1 Avaliação do Produto Educacional

Como já dito anteriormente, o produto educacional “Caderno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)” foi elaborado com base nos dados recolhidos durante a pesquisa com diretores, professores e pais/responsáveis dos alunos com NEE do IF Goiano. E, também, embasado nos apontamentos de duas coordenadoras do NAPNE do Campus A e Campus B. Além desses, levamos em consideração documentos institucionais que norteiam a inclusão no Instituto, bem como autores utilizados durante este Estudo.

Realizamos uma avaliação prévia desse Produto a fim de averiguar se atendia às necessidades do público-alvo do NAPNE. Levamos em consideração os eixos para análise e construção de mensagens educativas de Kaplún (2003): Eixo Conceitual, Eixo Procedimental, Eixo Atitudinal, Eixo Pedagógico e Eixo Comunicacional.

Para a avaliação do produto, elaboramos um Formulário (*Google Forms*) com 10 questões a serem avaliadas (Apêndice E). Os participantes desse momento foram: dois gerentes de ensino; dois coordenadores do NAPNE (que não fizeram parte da pesquisa de campo); dois professores do Campus A e dois do Campus B (que participaram da pesquisa de campo); dois membros da Comissão do NAPNE e dois pais/responsáveis de alunos com NEE (sendo um do Campus A e outro do Campus B). Totalizando 12 pessoas envolvidas. Optamos por pessoas com diferentes posições na comunidade escolar para que pudéssemos ter opiniões e ideias distintas sobre o Produto.

O Caderno do NAPNE foi enviado via *e-mail* e *WhatsApp*, no formato PDF (*Portable Document Format*). Juntamente com ele, um texto explicativo e o *link* para acesso ao formulário com as 10 questões. Quando rejeitada a participação, o sujeito foi substituído aleatoriamente por outro, da mesma categoria pré-estabelecida anteriormente.

3.5.2 Aplicação do Produto Educacional

Devido às dificuldades encontradas por nós para a avaliação do Produto Educacional, descrita anteriormente, optamos por realizar sua aplicação de maneira impressa e presencial. Percebemos que o retorno dos participantes, quando recebem o arquivo digitalizado, não é efetivo. Muitos não retornaram nossas mensagens e *e-mails*, não havia garantia de que tinham realmente lido o documento, e ainda, não poderíamos constatar as reações dos sujeitos participantes ao manusearem o Caderno do NAPNE.

Dessa forma, após a diagramação do Caderno do NAPNE, realizamos sua impressão, com uma tiragem de 50 unidades. Agendamos com gerentes de ensino, coordenadores do Ensino Médio Técnico e Ensino Superior, técnicos em assuntos educacionais, professores, profissionais do NAPNE e pais/responsáveis no Campus A e Campus B. Apresentamos pessoalmente o Caderno na sua versão impressa e aplicamos um questionário (Apêndice G) baseado na Escala Likert (GIL, 2008, 143) que “Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado”.

Na escala Likert são disponibilizadas afirmações em que o pesquisador deseja medir o nível de concordância ou discordância dos sujeitos participantes (OLIVEIRA, 2001). Dessa forma, foram listadas cinco proposições em que essas pessoas poderiam constatar se estavam ou não presentes de maneira clara no Caderno do NAPNE. Além delas, uma sexta questão discursiva oportunizou aos sujeitos um espaço para que colaborassem com sugestões, críticas e elogios.

Tanto a avaliação da seção anterior quanto a aplicação aqui descrita estão mais bem explicitadas no Capítulo 4 deste estudo. Ambas podem ser vistas mais especificamente nas seções 4.6.1 e 4.6.2.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão organizadas as análises dos dados recolhidos durante a pesquisa. Serão dispostos, na seguinte ordem: 4.1 Estudo Exploratório realizado nos 12 *campi* do Instituto Federal Goiano e no NAPIS na Reitoria; 4.2 Pesquisa Documental - PDI (2019-2023), Regimento Interno (2018) e Resoluções (024/2013, 030/2016 e 019/2017); 4.3 Questionário com os Professores dos alunos com necessidades educacionais específicas; 4.4 Questionário com os Pais/Responsáveis dos discentes atendidos pelo NAPNE; 4.5 Entrevista com duas Coordenadoras do NAPNE - Campus A e Campus B. 4.6 Avaliação e aplicação do produto educacional.

4.1 ANÁLISE DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

A investigação exploratória se deu no primeiro semestre de 2018. Para delimitarmos nossa amostra, foi necessário entrar em contato com os 12 *campi* do Instituto Federal Goiano. Esse contato foi realizado por ligação telefônica e por *e-mail*.

Objetivou-se descobrir se havia o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nos *campi*, desde quando ele funcionava e quantos alunos eram atendidos. Para isso, realizou-se uma entrevista (Apêndice A) com o(a) coordenador(a) do NAPNE. Com os dados recolhidos criamos o Quadro 4 para uma melhor visualização das informações.

Quadro 4 - Relação dos NAPNE do Instituto Federal Goiano

Nº	CAMPUS	Fundação do campus	Tem NAPNE?	Funcionamento de acordo com os entrevistados
01	Campus A	2009	Sim, desde 2012, somente em 2019 fixou em sala.	Atende 8 alunos.
02	Campus B	2009	Sim, desde 2015	São atendidos 21 alunos.
02	Campus C	2008	Passou a funcionar neste mês de março de 2018.	Atende cerca de 20 alunos.
04	Campus D	2014	Sim, desde 2015.	Atende cerca de 10 alunos com deficiência.
05	Campus E	2014	Sim, desde fevereiro de 2017.	Atende atualmente 13 discentes: 7 sem laudo e 6 com laudo.
06	Campus F	2010	Sim, desde 2012.	São atendidos 15 discentes.
07	Campus G	2008	Sim, desde 2015.	São atendidos 12 discentes.
08	Campus H	2015	Sim, desde 2015	Atende cerca de 10 discentes.

09	Campus I	2014	Não	Não está estruturado ainda.
10	Campus J	2013	Não	Tem o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e não tem portaria do NAPNE.
11	Campus K	2013	Não	Funciona apenas o NAP desde 24/07/2017.
12	Campus L	2014	Não	Temos o NINC (Núcleo de Inclusão) criado pela portaria 07 de 08 de abril de 2015.

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

No Quadro 4, é possível notar que os NAPNE começaram a ser implantados nos *campi* mais antigos, como do Campus F e Campus A, que em 2012 já havia sido aprovada sua comissão por meio de Portaria. Nota-se ainda que a data antecede a Resolução nº 024/2013 que aprova o Regulamento Institucional do NAPNE no Instituto Federal Goiano.

Há também aqueles *campi* mais antigos que só vieram estruturar o atendimento do NAPNE recentemente. De acordo com os entrevistados, o Campus C já trabalhava há algum tempo com o Núcleo, no entanto, não tinham uma estrutura adequada e somente em março de 2018, se estruturou e elaborou planos para um melhor atendimento. Outro exemplo é o Campus A, foi fundado em 2009, formou comissão em 2012, e somente em 2019 estabeleceu-se em uma sala específica para realizar seus atendimentos.

É possível constatar que os *campi* mais jovens ou recém-formados também têm o NAPNE implantado. Campus D (2014), Campus E (2014) e Campus H (2015) são exemplos deles. Mesmo tendo apenas quatro ou cinco anos de fundação, os três *campi* têm o Núcleo implantado e em funcionamento desde 2015 ou 2017.

Em relato, alguns coordenadores desses Núcleos queixaram-se das constantes trocas dos coordenadores do NAPNE. Para eles, essas mudanças trazem prejuízo para a efetivação e concretização do trabalho proposto pelo Núcleo. Exemplo disso, é que no Campus A, somente no primeiro semestre de 2019, houve três substituições da coordenação do Núcleo. Também, os sujeitos participantes relataram que há certa resistência por parte de alguns docentes (dos alunos com necessidades educacionais específicas) que não compreendem o verdadeiro papel do NAPNE.

Outra queixa realizada por alguns entrevistados é que a composição da Comissão do NAPNE, estabelecida pelo diretor do *campus*, 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. Para os sujeitos participantes, as atribuições desses membros no NAPNE são secundárias,

sendo as primárias aquelas que exercem mediante contratação, dessa forma, seu desempenho no Núcleo não é tão efetivo quanto deveria ser.

É possível notar, portanto, que mesmo após aprovação da Resolução que Regulamenta os NAPNE no Instituto Federal Goiano, em 2013, ainda há *campus* que não tem uma sala específica para o atendimento. Exemplo disso é o Campus G, que foi fundado em 2008, criou-se a Comissão do NAPNE em 2015, mas que, até o momento em que foi realizada esta pesquisa, não tinha uma sala específica, realizando seus atendimentos junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP).

Além desses casos, no Quadro 5, há destacado os *campi* Campus I, Campus J, Campus K e Campus L. Esses institutos foram fundados nos anos de 2013 ou 2014 e, até o momento em que foi realizada esta pesquisa, não tinham uma Portaria que aprovasse o funcionamento do NAPNE nesses *campi*. Nessas unidades outros núcleos atendem os alunos com NEE, quando há demanda, são atendidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) ou ainda pelo Núcleo de Inclusão (NINC).

Durante a entrevista, uma das justificativas utilizadas para a ausência do Núcleo é a pouca ou a ausência total de demanda. Frases como “Só tem dois discentes com NEE apenas” e “Não tem aluno com Necessidades Específicas” foram utilizadas para explicar. Além disso, alguns entrevistados relataram que os *campi* mais jovens têm menos servidores e isso dificulta a formação do NAPNE.

Outra explicação foi referente aos laudos apresentados pelos alunos, em relato: “Não tem aluno com NEE com laudo”. Essa justificativa não condiz com o estabelecido na Resolução nº 024/2013, que não prevê o laudo, relatório ou diagnóstico dos alunos como pré-requisito para o atendimento do NAPNE ou para a sua implantação.

Diante desses impasses entramos em contato com os diretores dos quatro *campi* que ainda não têm o NAPNE implantado. Foi enviado Ofício (Anexo G) e juntamente com ele três questões a serem respondidas por eles sobre o Núcleo (Apêndice H). Entendemos que dessa forma seria melhor para entender os reais motivos da ausência do NAPNE nos *campi*.

Obtivemos resposta de três deles, os diretores do Campus I, Campus J e Campus L responderam de pronto ao nosso questionamento. A primeira pergunta foi “1) Por qual o motivo, ou motivos, o *campus* do IF Goiano que o senhor dirige não tem uma sala destinada ao NAPNE?”. Recebemos a seguinte resposta:

Desde a sua fundação, o Campus J tem funcionado em uma escola estadual, por cessão de uso, onde um bloco de salas do prédio está interditado por risco de

desabamento. Há ainda a locação de um espaço, em que se improvisaram algumas salas, contudo não houve condições de viabilizar uma sala específica para o NAPNE, algo que desejamos que ocorra com a inauguração do novo campus que está em construção e prevista a inaugurar para o início do ano letivo de 2021 (DIRETOR DO CAMPUS J, 2019).

Nota-se que a estrutura arquitetônica nesse caso é o maior empecilho. No Campus I, o espaço físico também é um problema “não tem sala disponível”. Além disso, o diretor explicou que “não há pessoal suficiente para consolidação do Núcleo”, e que também não tem profissionais capacitados para assumirem as ações inclusivas do NAPNE. Para o Diretor do Campus I “A ausência de psicólogo(a) pedagogo(a), assistente social, dentre outros profissionais interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho do Núcleo”.

Na segunda pergunta, questionamos “2) Como é realizado o atendimento a pessoas com deficiência ou dificuldade de aprendizagem no referido *campus* da instituição?”

No momento, o campus não possui nenhum estudante com deficiência, contudo o Núcleo de Apoio Pedagógico, juntamente com as coordenações de curso e de Ensino Médio, realiza o acompanhamento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, elabora um planejamento de estudos com esses alunos e, nos casos em que o estudante é menor de idade, é realizada uma reunião junto aos responsáveis. Quando há necessidade, orienta-se para que busquem atendimento psicológico para o estudante e discute-se essas situações específicas em reuniões colegiadas ou conselhos de classe, com a presença de toda a equipe do ensino (DIRETOR DO CAMPUS J, 2019).

Não temos o NAPNE, temos um outro Núcleo chamado NINC (Núcleo de Inclusão). [...] Periodicamente são realizadas algumas ações, embora poucas por falta de recursos humanos suficientes. [...] como o prédio é novo, ele possui algumas recursos de acessibilidade como piso tátil, banheiros, rampas, placas em braile e portas. Não temos profissional AEE. Não temos recursos multifuncionais (DIRETOR DO CAMPUS L, 2019).

É possível notar que apesar da ausência do NAPNE alguns *campi* conseguem realizar certo apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas. No entanto, acreditamos que com a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas esses atendimentos seriam ainda mais efetivos e eficientes.

A essa mesma questão o Diretor do Campus I relatou “ainda não houve demanda de atendimento para pessoas com deficiência ou dificuldade de aprendizagem que apresentassem laudo médico”. Esclarecemos que a amplitude do público-alvo do NAPNE que não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas abrange “[...] pessoas em situação de desfavorecimento social devido à etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades específicas [...]” (IF GOIANO, 2013, p. 02).

Outrossim, reforçamos que o laudo não é pré-requisito para o atendimento no NAPNE. A Resolução nº 030, de 17 de junho de 2016, que aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Goiano estabelece:

§ 3º - Ao serem verificadas situações específicas no contexto escolar e que fazem referência a estudantes que não apresentam diagnóstico prévio implicado na caracterização do público alvo da Educação Inclusiva, considera-se pertinente que cada campus organize os devidos encaminhamentos do aluno, de maneira a verificar a necessidade de avaliação e acompanhamento por profissionais específicos (IF GOIANO, 2016, p. 07).

Notamos, portanto, que a recomendação é que o aluno seja encaminhado por profissional (da área da saúde) que possa avaliar e laudar suas necessidades específicas. Reconhecemos que as circunstâncias socioeconômicas dos alunos, muitas vezes, dificultam esse diagnóstico, mas não deve ser tomado como impedimento pelo *campus*.

Em nossa última questão, com intuito de conhecer a visão do gestor sobre o NAPNE, quis saber “3) O(a) senhor(a) acredita que seja importante implantar o NAPNE no *campus* que o senhor dirige? Considera que pode haver comprometimento ao atendimento de alunos considerados “especiais”, caso permaneça a ausência desse Núcleo no *campus*? Comente”.

Os três Diretores deram uma resposta afirmativa, considerando o trabalho do NAPNE de suma importância para a inclusão no *campus* que eles administram. Pode-se comprovar essa assertiva por meio de frases como “[...] deve-se garantir o direito a educação a todas as pessoas, inclusive aquelas que possuam necessidades específicas” (DIRETOR DO CAMPUS J, 2019) e “Temos alunos com Deficiência Intelectual (informática e agronomia), TDAH¹⁶ (informática e agropecuária), baixa audição (agropecuária) e baixa visão (agropecuária) [...] as normas do núcleo ainda está sendo confeccionada [...] por considerar que o núcleo seja importante” (DIRETOR DO CAMPUS L, 2019).

Buscando conhecer mais sobre a implantação e o funcionamento dos NAPNE no IF Goiano, realizamos uma entrevista (Apêndice I), via telefone, com o responsável pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS), localizado na Reitoria, ligado à Pró-Reitoria de Ensino e à Assistência Estudantil. Sua criação antecede a criação dos NAPNE, tendo ocorrido em 2012.

O NAPIS faz parte da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), do IF Goiano e é composto por três núcleos: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo Sobre Estudos e Pesquisas de Gênero e Diversidades (NEGED) e Núcleo de Atendimento a

¹⁶ Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Suas atribuições abrangem a coordenação e articulação desses três núcleos; a elaboração de políticas e programas de educação de inclusão educacional; bem como, o assessoramento da Pró-Reitoria de Ensino e demais pró-reitorias em ações que promovam a acessibilidade e a inclusão. Além disso, mantém relatórios anuais das atividades realizadas pelo NEABI, NEGED e NAPNE.

Em relação aos *campi* especificamente, duas funções do NAPIS ganham destaque. A primeira é quanto ao assessoramento do trabalho dos NAPNE, subsidiando as ações institucionais para a implantação e permanência dos Núcleos. A comunicação entre eles é feita por meio de um grupo de *WhatsApp* e *e-mail* institucional, no entanto, nem todos participam. A entrevistada reconhece que deveria haver uma melhor comunicação entre os coordenadores dos 12 *campi*, de modo a promover eventos, trabalhos em conjunto e trocas de experiências.

A segunda é propor atividades de formação para as áreas relativas ao NAPNE. Em relato, a responsável destacou que encontra certa resistência em realizar eventos de formação, ora pelo desinteresse de diretores, ora pela ausência dos profissionais do NAPNE nas capacitações. Outra dificuldade encontrada é quanto à contratação de profissionais especializados, que ocorrem devido às demandas que são temporárias. Há com isso, demora na contratação e constantes trocas com o término dos contratos.

A entrevistada explicou que nos *campi* que ainda não têm o NAPNE implantado a inclusão ocorre por meio de outros núcleos. Isso acontece devido ao restrito espaço físico e o reduzido contingente de servidores, mas que o NAPIS acompanha todas as ações desses quatro *campi* citados anteriormente. Notamos que sua explicação vai ao encontro do relatado pelos três diretores do Campus I, Campus J e Campus L.

4.2 ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL

Para a investigação documental fez-se uso do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019 a 2023); Regimento Interno do Instituto Federal Goiano - Campus A (2018); Regimento Interno do Instituto Federal Goiano - Campus B (2018); Resolução que aprova o NAPNE nº 024 de 01 de março de 2013; Resolução que aprova o AEE¹⁷ nº 030 de 17 de junho de 2016 e Resolução nº 019 de 02 de maio de 2017 que regulamenta a Educação

¹⁷ Atendimento Educacional Especializado.

Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano. O objetivo foi o de investigar as menções ao NAPNE e o discurso incumbido sobre ele.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019 a 2023) é o documento que identifica o Instituto Federal Goiano no que diz respeito à sua filosofia de trabalho e sua missão. Nele são definidos objetivos estratégicos e metas de desenvolvimento em longo prazo. Neste documento foram localizadas 11 menções ao termo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas ou NAPNE; nove citações da nomenclatura “necessidades educacionais específicas” e outras 13 como “necessidades específicas”. A terminologia “Núcleo de *Apoio* a Pessoas com Necessidades Específicas” [grifo nosso] também foi utilizada, referindo-se ao NAPNE em dois momentos distintos.

Em seu Mapa Estratégico, o PDI do IF Goiano estabelece como objetivos promover o acesso, permanência e êxito dos estudantes e agenciar uma inclusão social. O documento cita o Projeto Pedagógico Institucional de 2017, que reconhece a educação como direito de todos “[...] prioritariamente aos grupos em situação de vulnerabilidade social” (p. 58). Objetiva para isso “Preparar profissionais para o exercício de funções do magistério na Educação Básica em suas diversas etapas [...] e modalidades [...] Educação Especial” (p. 65). O Instituto Federal Goiano entende que tenha como responsabilidade social compensar a discriminação passada “oriundas da chamada discriminação histórica” (p. 75), e também, o combate à discriminação presente e futura, numa diligência para alcançar uma sociedade inclusiva.

Quanto às ampliações das instalações físicas, o PDI (2019 a 2023) traça metas a serem alcançadas nos próximos cinco anos e em meio a elas estão as salas para o NAPNE. De acordo com o documento, apenas três *campi* tem infraestrutura suficiente para atender a esse quesito, e em um deles é insuficiente. Os demais são descritos como “inexistente” (p. 118).

Apenas para o Campus F há traçado como objetivo a construção de novos blocos que atendam a “[...] Bloco com *salas do NAPNE*, Assistência Estudantil, NAP, Ambulatório Médico-odontológico, Assistente Social e Psicóloga” (grifo nosso, p. 131). Ao descrever sobre a ampliação das instalações físicas, o PDI não faz nenhuma menção sobre a inclusão dos alunos público-alvo do NAPNE nos demais *campi*.

Ao delinear sobre a organização didático-pedagógica do Instituto Federal Goiano, o PDI cita o “XIV. Regulamento do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas” (p. 142). Quando se trata da modalidade “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” do documento tem como princípio norteador o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiências e marginalizadas.

Na sessão de gestão de pessoas, há descrito sobre as vagas destinadas aos candidatos com deficiência. Nela são previstas “5% (cinco por cento) das vagas oferecidas” (p. 169) a esses sujeitos. A Resolução nº 024/2013 prevê “a quebra de barreiras do campus”; “o atendimento de pessoas com necessidades específicas”, e não apenas alunos com deficiência; e prestação de assessoria aos dirigentes dos *campi* “em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades específicas” (p. 03). Entendemos, portanto, que o NAPNE também tem como objetivo colaborar com a inclusão dos servidores que apresentam alguma deficiência. Essa função pode ser comprovada durante entrevista com os coordenadores do NAPNE, tanto na pesquisa exploratória quando naquela realizada no Campus A e Campus B.

Sobre a organização institucional, em se tratando dos órgãos executivos, o PDI do IF Goiano (2019 a 2023) como uma das atribuições da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino cooperar com o NAPNE “[...] em conjunto com a Diretoria de Assistência Estudantil e com as coordenações pedagógicas dos campi [...]” (p. 193). Nota-se que o trabalho do Núcleo não pode ser isolado, requer apoio e colaboração de outros órgãos, setores, núcleos e pessoas. Compreendemos que para uma aprendizagem significativa¹⁸ dos alunos com necessidades educacionais específicas é preciso uma gestão colaborativa na adoção de medidas adequadas e dos procedimentos educativos.

Ao analisarmos os organogramas da estrutura organizacional do Instituto Federal Goiano, exposto no PDI (2019 a 2023) identificamos que no mapa da Reitoria (p. 202) não há menção do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e nem no Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS), há apenas o “Setor de Apoio Pedagógico e Inclusão Social”. Já na Resolução nº 024/2013 o NAPNE é descrito como órgão de assessoramento que se encontra ligado “[...] na Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e em cada câmpus, diretamente à Diretoria de Ensino” (p. 02).

No organograma do Campus A, Campus B, Campus C e Campus G, o NAPNE aparece no topo da Diretoria de Ensino. Acreditamos que esta posição demonstra a importância que os *campi* dão ao Núcleo e ao trabalho prestado por ele.

Já no Campus F essa posição está descrita no topo do campo da Gerência de Ensino. No Campus E, o NAPNE assume a terceira posição do organograma, ligado à Unidade de Ensino. Nos Campus I, J, K e L não há menção do Núcleo, já que esses institutos não o tem

¹⁸ Para que haja a aprendizagem é necessária uma situação de ensino potencialmente significativa, planejada pelo docente. Deve-se levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, o contexto no qual o estudante está inserido e o uso social do objeto a ser estudado (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1982) e (MOREIRA, 1999).

implantado ainda. No entanto, no Campus H não há menção do Núcleo, infere-se que essa divergência ocorreu pela ausência de uma sala específica para o atendimento do NAPNE. Contudo, acreditamos que o Núcleo deveria estar disposto no mapa, já que realiza suas funções mesmo sem estabelecer-se arquitetonicamente em um local exclusivo.

No Instituto Federal Goiano são organizadas algumas ações para apoiar os discentes. Um dos programas de apoio pedagógico descritos no PDI (2019 a 2023) é destinado aos alunos ingressantes e autodeclarados como pessoas com deficiência. Esses são “[...] encaminhados ao Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de cada campus” (p. 216), no ato da matrícula. Entende-se que essa articulação entre o setor pedagógico e o Núcleo seja de fundamental importância para elaboração de estratégias e para preservar-se de transtornos futuros.

Na Resolução 024/2013, essa articulação entre o NAPNE e o setor pedagógico fica ainda mais alinhada. Quando na composição do NAPNE se exige pelo menos “[...] 02 (dois) técnicos administrativos da área pedagógica [...]” (p. 04) e quando se diz que o Núcleo deve contribuir para a adequação de “[...] Projetos Político-Pedagógicos, de modo a contemplar a educação inclusiva [...]” (p. 05).

As políticas de permanência e êxito para o discente no processo ensino-aprendizagem são descritas no PDI do IF Goiano. Dentre elas sugere ações de acessibilidade, não se descreve quais sejam especificamente, mas diz que elas devam ser “favoráveis para desempenhar suas atividades pedagógicas” (p. 217).

Há uma seção específica de “Acessibilidade a Portadores de Necessidades Específicas (NAPNE)”. Trazemos uma discussão sobre o termo “portador” que foi utilizado quatro vezes no PDI (2019 a 2023) do Instituto Federal Goiano. Ressaltamos que essa terminologia já não está sendo utilizada para se referir às ‘pessoas com deficiência’ (Termo mais adequado recentemente). Sasaki (2003), ainda na década de 90, já discutia sobre essa nomenclatura que se originou das leis mais antigas (Constituição Federal e as Leis de Diretrizes e Bases de 1996). Para o autor, ainda na década de 90, o ‘portar uma deficiência’ passou a ser um valor agregado à pessoa, além disso, não se porta uma deficiência como se porta um diploma.

O PDI esclarece que há um núcleo maior intitulado “Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social” (NAPIS) e que esse é composto pelos demais: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero

(NEPEDS). O documento deixa claro que é necessária “reserva anual de recurso financeiro” para investir nesses núcleos (p. 219).

Um item que nos chamou a atenção, de maneira positiva, foi o reconhecimento de que, muitas vezes, os atendimentos aos alunos com necessidades educacionais específicas são realizados por pessoas que não têm formação na área. O PDI (2019 a 2023) reconhece essa lacuna e traça como objetivo a capacitação dos servidores a fim de promover mudanças de atitude em relação a esses alunos “[...] tornando o ambiente escolar um espaço acolhedor das diferenças” (p. 220).

A seguinte frase também nos chamou a atenção “O NAPNE encontra-se estruturado em todos os campi, bem como o Regulamento do Atendimento educacional especializado” (p. 220). Essa assertiva não condiz com nossa pesquisa exploratória que identificou quatro *campi* sem o Núcleo formado (por meio de comissão) e outros que não tinham a sala específica para o atendimento. Logo, inferimos que o termo “estruturado” não caberia nesse contexto, ou ainda, que esteja sendo utilizado com um sentido diferente do que entendemos no início desse trabalho como estruturado¹⁹.

No Regimento Interno, tanto do Campus A quanto do Campus B, o nome do NAPNE foi utilizado em três momentos distintos. O primeiro foi no organograma no início do documento. A segunda vez é na descrição da organização institucional que dispõe o Núcleo como pertencente à Diretoria de Ensino. Por último, no Artigo 26, em que descreve as competências do NAPNE em nove itens. Em ambos os documentos, esse último trata-se do mesmo texto. Notamos ainda que alguns itens são idênticos aos do Capítulo III, da Resolução 024/2013.

4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES

O questionário aplicado aos professores de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), atendidos pelo NAPNE, é composto de 10 perguntas mistas (Apêndice B). Nas questões de múltipla escolha, em que constou a opção “outro” foi deixado um espaço específico para que o sujeito participante justificasse ou explicasse melhor a sua resposta.

Devido à dificuldade de acesso aos professores para aplicar o instrumento físico, optamos por utilizá-lo no formato *Google Forms*. O *link* de acesso ao questionário foi

¹⁹ Consideramos como “estruturado” aquele Núcleo formado por comissão estabelecida por meio de Portaria pelo Diretor do *campus* e que cumpram com os requisitos estabelecidos pela Resolução nº 024/2013 de 01 de março de 2013.

enviado via *WhatsApp*, entre os dias 17 a 24 de junho, de 2019. Disponibilizou-o para 30 professores dos dois *campi* foco desta pesquisa, a saber: Campus A e Campus B. Reforça-se aqui que ambos foram escolhidos pela quantidade de alunos atendidos, esse com menos e aquele com mais discentes com necessidades educacionais específicas, atendidos pelo NAPNE.

Obtivemos, nesse período, resposta de 13 professores. Todos eles responderam ao questionário e enviaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Anexo B), devidamente assinado, via *e-mail*.

A primeira pergunta quis saber os nomes dos alunos com necessidades educacionais específicas, atendidos pelo NAPNE. A intenção foi saber se os professores tinham conhecimento de que havia alunos com NEE em suas salas e se tinham conhecimento de que eram atendidos pelo Núcleo. A maioria dos educadores citaram os nomes completos dos alunos, infere-se que tenham confirmado em seus registros antes de dar a resposta. Apenas um participante escreveu apenas os primeiros nomes, sem ordem alfabética. Um deles citou o nome e os cursos de cada um. Apenas um docente escreveu “não sei de cor”, demonstrando certo desinteresse na questão ou desconhecimento de quem são seus alunos com NEE.

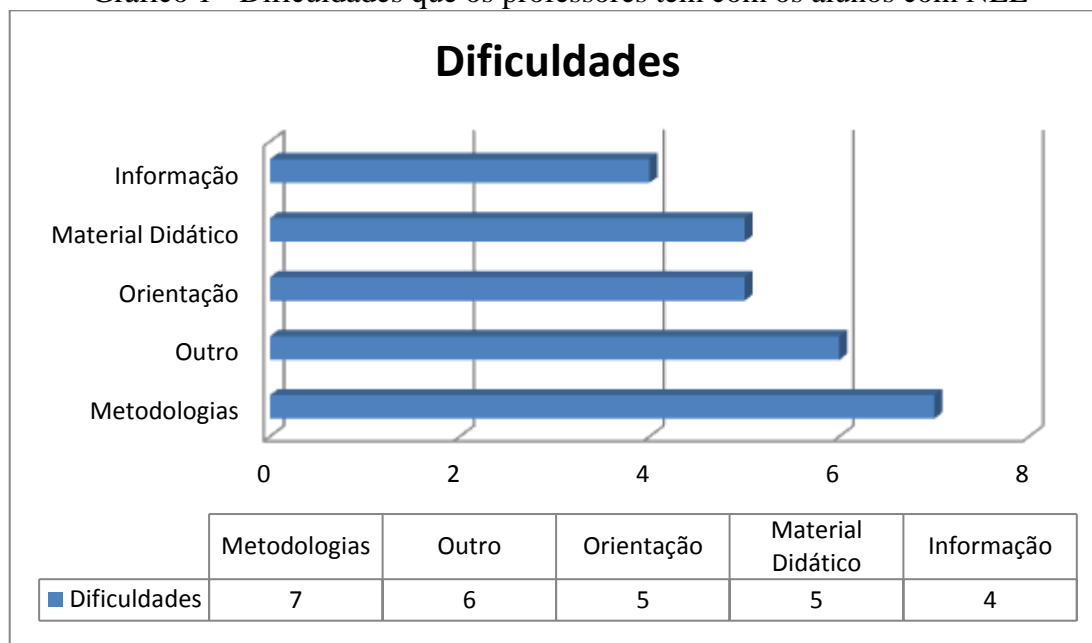
Depois foi perguntado aos professores qual era a deficiência ou necessidade educacional específica que os alunos apresentavam. Os educadores listaram as necessidades específicas, o que se notou, na maioria, é uma descrição técnica pautada no próprio registro que o NAPNE mantém dos discentes. Exemplo disso foi o uso do termo “oligofrenia leve” que se trata de alguém que tem seu desenvolvimento mental afetado, ou seja: retardo mental ou deficiência mental. Outros citaram deficiências de modo mecânico ou aparentemente consultado nos documentos disponibilizados pelo NAPNE aos docentes sendo eles: “diabetes Melitus Tipo I”, “epilepsia mioclônica juvenil” e “Paralisia disléxica diplégica (G80.1)”.

Quisemos saber dos professores, dos alunos com necessidades educacionais específicas, quais as maiores dificuldades que eles encontram no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. Um dos docentes não respondeu a essa questão, as respostas foram compiladas e transformadas no Gráfico 1.

Os professores, nessa questão, puderam marcar mais de uma opção. De acordo com as respostas, a maior dificuldade encontrada por esses profissionais está voltada para as metodologias adequadas para que o aluno com NEE alcance a aprendizagem de modo eficiente. Na sequência, os docentes afirmam falta de orientação concreta em como proceder;

ausência de material didático específico e a falta de informação sobre o “problema” desse aluno.

Gráfico 1 - Dificuldades que os professores têm com os alunos com NEE



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Boa parte dos professores (6 pessoas) marcaram a opção “outro” e justificaram sua resposta. Um deles reforçou que suas dificuldades perpassam por todas as opções do questionário “Todos os itens a cima, sem exceção”. Outros dois disseram não se sentirem aptos para atender a esses alunos com NEE “Não tenho formação para lidar com esse tipo de aluno”. Um deles acrescentou que falta um profissional específico dentro da sala de aula acompanhando o aluno como “professor de apoio, leitor e transcritor”.

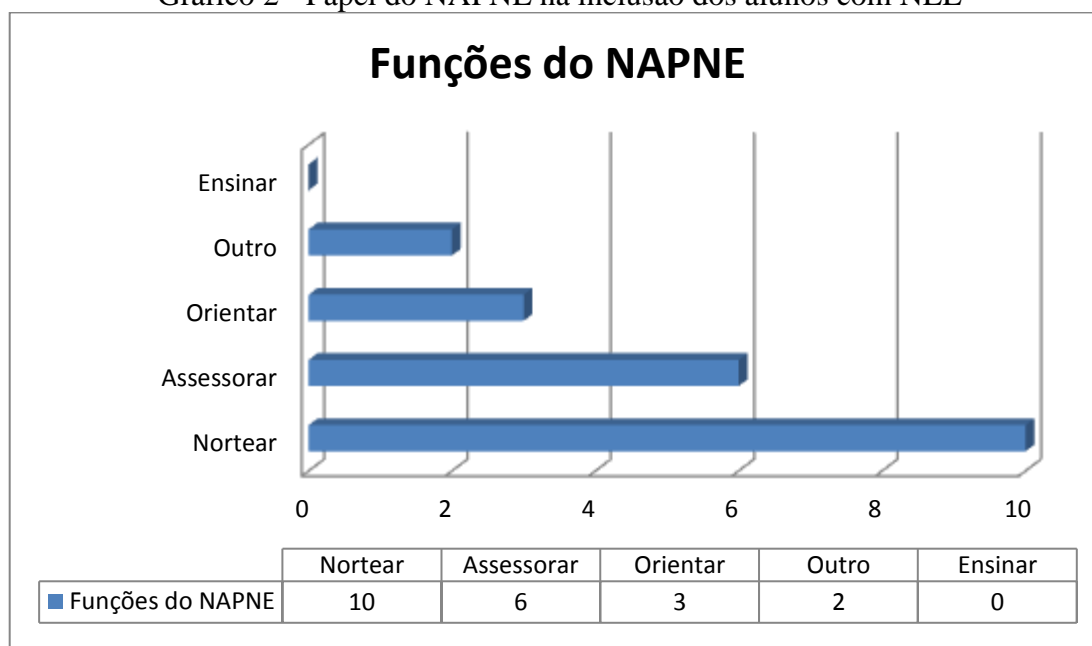
O que se percebe nas respostas dadas pelos professores é que há certa insegurança dos docentes em relação às ações desenvolvidas por eles mesmos “Sempre fico insegura, pois, não sei se é a forma correta de agir”. Um deles acredita que essas incertezas podem ser sanadas pelo NAPNE “Penso que deveria haver uma reunião, com todos os docentes, antes do início do ano letivo, para que as necessidades desses alunos fossem apresentadas ao grupo e para que pudéssemos debater sobre e tirar dúvidas” (PROFESSOR 1, 2019).

A queixa desse participante não é em relação às reuniões de início de ano (semestrais ou bimestrais), do corpo docente de maneira geral. O educador acredita que o NAPNE deveria se reunir especificamente com os professores de determinados alunos e discutir entre eles

estratégias, metodologias, didáticas e mecanismos de avaliação que sejam eficientes e específicos para cada um deles.

Perguntamos aos professores sobre o papel do NAPNE na inclusão dos alunos com NEE (Gráfico 2). Tomamos como positivo o fato de nenhum deles ter marcado a opção “Ensinar ao aluno aquilo que o professor não consegue”, pois o ensino é de responsabilidade do docente na sala de aula, ao NAPNE caberá a orientação e o auxílio na elaboração de adequações curriculares, como prevê a Resolução 024/2013.

Gráfico 2 - Papel do NAPNE na inclusão dos alunos com NEE



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

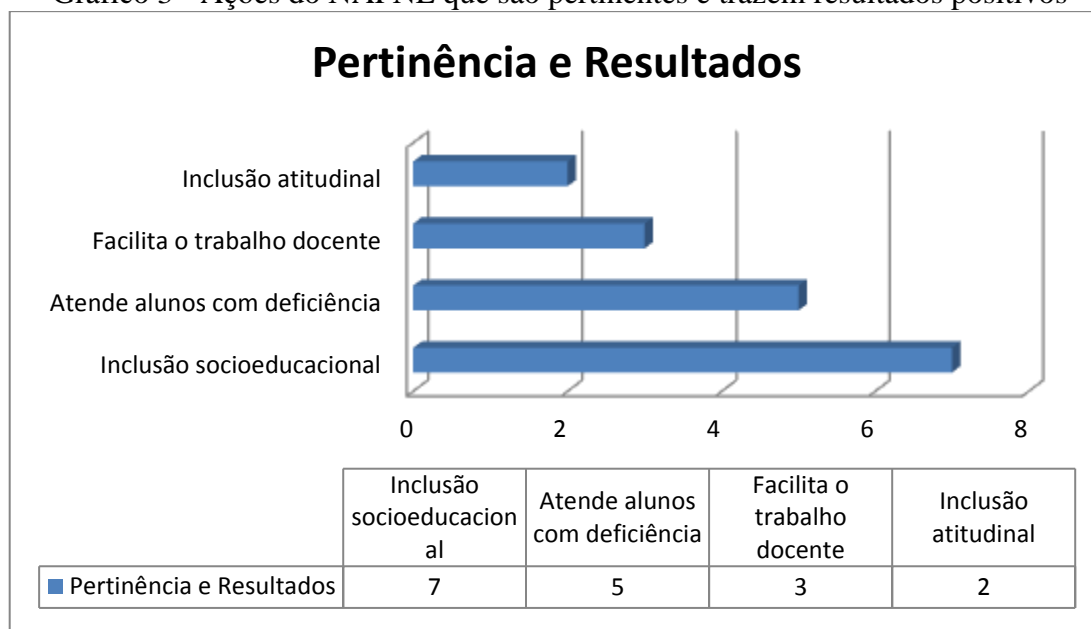
Nessa opção, os professores poderiam marcar mais de uma opção de resposta. A maioria (10) entende que a função do NAPNE é nortear os educadores em relação às especificidades dos discentes, bem como nas metodologias. Vale ressaltar, no entanto, que esse trabalho do Núcleo não pode ser tido como um ‘manual’ ou ‘roteiro’ que é entregue pronto para que todos os docentes sigam. Pelo contrário, o NAPNE deve elaborar “[...] em conjunto com os demais setores dos câmpus [...]” (IF GOIANO, 2013, p. 03), as ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Considera-se, sobretudo, a participação docente de suma importância para a concretude da inclusão nos *campi*.

Ao NAPNE também cabe assessorar o discente para que tenha autonomia na aprendizagem, e orientar os pais e/ou responsáveis em como proceder com seu filho enquanto

estudante, ambas marcadas pelos sujeitos participantes. Na Resolução 030/2016²⁰ do IF Goiano, está descrita como atribuição do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) “VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (p. 06). No caso do Campus B, há uma Sala de AEE e um profissional específico para essa função, porém, no Campus A, não há esse atendimento, cabendo, portanto, ao NAPNE a função de realizá-lo. Na Resolução 019/2017²¹, é proposta uma “sustentabilidade do processo inclusivo” (p. 09) baseada na constituição de uma rede de apoio, em que a participação da família é de suma importância.

Ainda sobre a função que o NAPNE exerce na inclusão dos alunos com deficiência, dois professores justificaram a opção “outro” marcada por eles. Um escreveu “Apenas passa o problema para o professor” e outro “Acho que o NAPNE ajuda os alunos que tem dificuldades”. Inferimos que há incerteza “acho” dos docentes em relação às competências do Núcleo. Além disso, cremos que o educador acreditar que o NAPNE “apenas” repassa informações, sem nenhuma ação ou intervenção concreta, não seja uma questão positiva, sendo algo que deva ser mais bem esclarecido.

Gráfico 3 - Ações do NAPNE que são pertinentes e trazem resultados positivos



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Na questão de número seis, questionamos aos professores “Em sua opinião, as ações propostas pelo NAPNE são pertinentes e trazem resultados positivos ao desempenho desse(s)

²⁰ Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Goiano.

²¹ Aprova o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano.

aluno(s)? Entre as opções, assinale aquela que mais se aproxima na sua crença nesse sentido”. Nesta questão, os sujeitos poderiam marcar mais de uma opção de resposta. Elaboramos o Gráfico 3 com as respostas dadas.

É possível notar, pelo Gráfico 3, que os docentes reconhecem o trabalho do NAPNE para além do atendimento de pessoas com deficiência. Abrangendo a inclusão social (7) e atitudinal (2), além da colaboração com o trabalho dos professores (3). No entanto, cinco participantes pontuaram sua resposta apenas no atendimento aos alunos com deficiência. Consideramos que deva haver uma ampliação desse conceito, pois ao Núcleo cabe muitas outras competências além dessa.

Nessa mesma questão, pedimos aos professores que pontuassem a ação proposta pelo NAPNE que eles consideram mais pertinente e eficiente. Dez pessoas listaram, pontuaram e justificaram de maneira descritiva sua opinião. Elaboramos o Quadro 5 subdividindo as respostas em três categorias: ações voltadas aos alunos; ações voltadas aos professores; ações voltadas aos alunos e professores.

Quadro 5 - Ações pertinentes e eficientes citadas pelos professores

Categorias	Excertos de respostas dos professores
<p>AÇÕES VOLTADAS AOS ALUNOS</p>	<p>“Facilitar com que o aluno possa conseguir notas melhores e passar de ano” (PROFESSOR 2).</p> <p>“Vou citar o trabalho realizado com a aluna com paralisia cerebral, que conta com o auxílio de uma professora intérprete de libras em todas as aulas e, além disso, tem aulas de língua portuguesa fora do ambiente de sala de aula, com o acompanhamento de uma professora de Libras” (PROFESSOR 3).</p> <p>“Acompanhamento com o aluno” (PROFESSOR 4).</p> <p>“Adaptar aula a realidade do aluno” (PROFESSOR 7).</p>
<p>AÇÕES VOLTADAS AOS PROFESSORES</p>	<p>“Encontros para debatermos as dificuldades do processo de aprendizagem” (PROFESSOR 1).</p> <p>“Nortear professores em relação às especificidades dos discentes, bem como nas metodologias” (PROFESSOR 6).</p> <p>“Suporte e orientações aos docentes, de acordo com as necessidades dos alunos” (PROFESSOR 9).</p>
<p>AÇÕES VOLTADAS A ALUNOS E PROFESSORES</p>	<p>“Orientação aos alunos, pais e professores” (PROFESSOR 5).</p> <p>“O acompanhamento direto do aluno com encontros individuais para o apoio educacional e o auxílio aos professores através da adaptação metodológica para atividades/avaliações” (PROFESSOR 8).</p> <p>“Estão sempre presentes com os alunos e cobram dos professores o trabalho realizado com estes alunos” (PROFESSOR 10).</p>

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Na primeira categoria, quatro dos sujeitos participantes descreveram como ações eficientes aquelas voltadas para o acompanhamento dos alunos. No entanto, há alguns equívocos que devem ser esclarecidos. O primeiro se dá no pensamento de que o NAPNE “facilita” para que os alunos consigam as notas ou passem de ano. Não é esse o papel do Núcleo, deve-se compreender que identificar as necessidades dos discentes e trabalhar com foco na superação delas, não é facilitação, mas é possibilitar a chance de equiparar este educando com os demais. Apenar inseri-lo no ensino regular, sem nenhuma adaptação/adequação não seria inclusão de fato.

Outro equívoco encontrado trata-se da função de “Adaptar aula a realidade do aluno”. Esse encargo não é uma competência designada ao NAPNE. Ao Núcleo cabe “contribuir”, “auxiliar” e “elaborar em conjunto” (IF GOIANO, 2013) ações de atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. Além disso, essa adequação curricular ou metodológica seria mais de responsabilidade do professor, regente de sala de aula e conhecedor do conteúdo a ser ministrado, do que dos profissionais do NAPNE, cabendo a esses uma orientação e não a ação de adaptar ou adequar.

Ressalta-se ainda que esse termo “adaptar” remete ao período da integração escolar (início da inclusão no Brasil) em que eram realizadas adaptações no currículo comum, para atender aos alunos com deficiência. Existindo, portanto, dois currículos. Já na abordagem inclusiva (período atual) a “adequação” consiste na elaboração de um único currículo adequado a todos os alunos, com e sem deficiência (SASSAKI, 2002). Para isso, deve-se elaborar um currículo ou aula, neste caso, de modo flexível e baseado nos conhecimentos prévios dos alunos e em suas necessidades específicas. Tanto na elaboração curricular quanto nas aulas, a participação em conjunto dos docentes e do NAPNE é de suma importância.

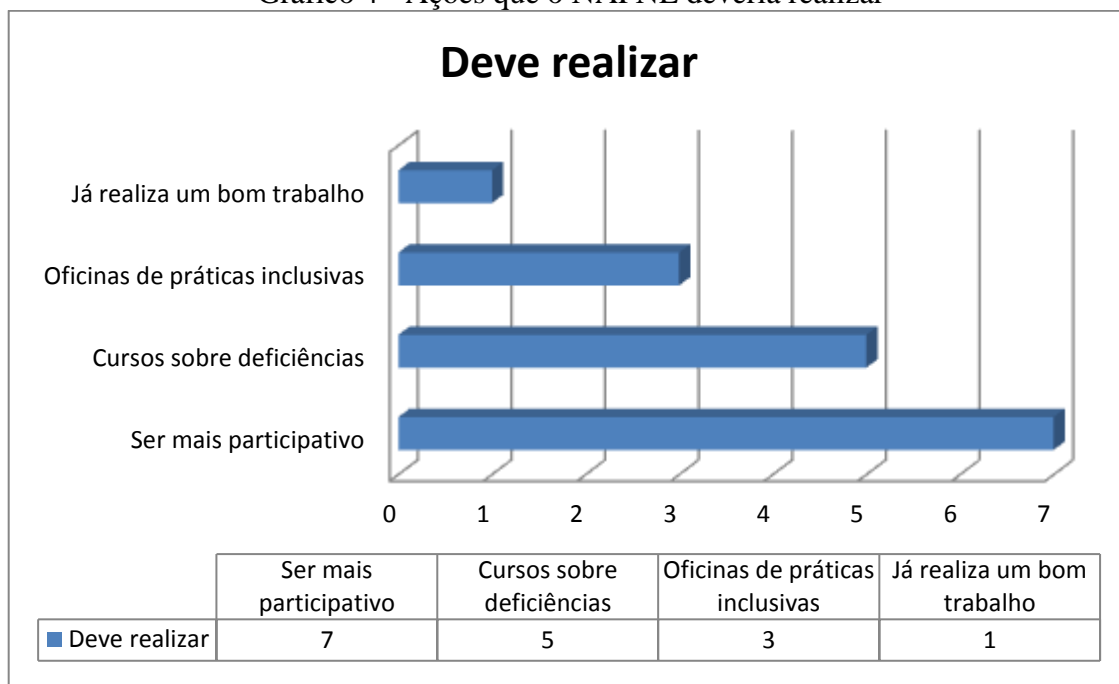
Na segunda categoria, do Quadro 5, os três professores que responderam, reconhecem o trabalho realizado pelo NAPNE de nortear, colocar em debate, orientar e dar suporte aos docentes. Acreditamos que entender, reconhecer e valorizar essa função do Núcleo seja de suma importância para o sucesso da inclusão no Instituto Federal Goiano.

Já a terceira categoria, trata-se de três professores que conseguem entender que o trabalho do NAPNE não está restrito aos alunos. Em suas considerações tanto discentes quanto docentes se tornam foco das ações do Núcleo. O Professor 5 destaca ainda a importância dos pais/responsáveis nesse processo.

Buscamos saber dos professores quais ações que o NAPNE deveria realizar para auxiliá-los (Gráfico 4). Um dos docentes acredita que o NAPNE já realiza um bom trabalho e

não deixou sugestões, outro escreveu “Acredito que reuniões antes do início do ano letivo dando orientações concretas de como proceder com esses alunos”. Nesse discurso, entende-se que as reuniões acontecem, no entanto, as orientações do NAPNE não são “concretas” ou não têm colaborado com as necessidades de alguns docentes.

Gráfico 4 - Ações que o NAPNE deveria realizar



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

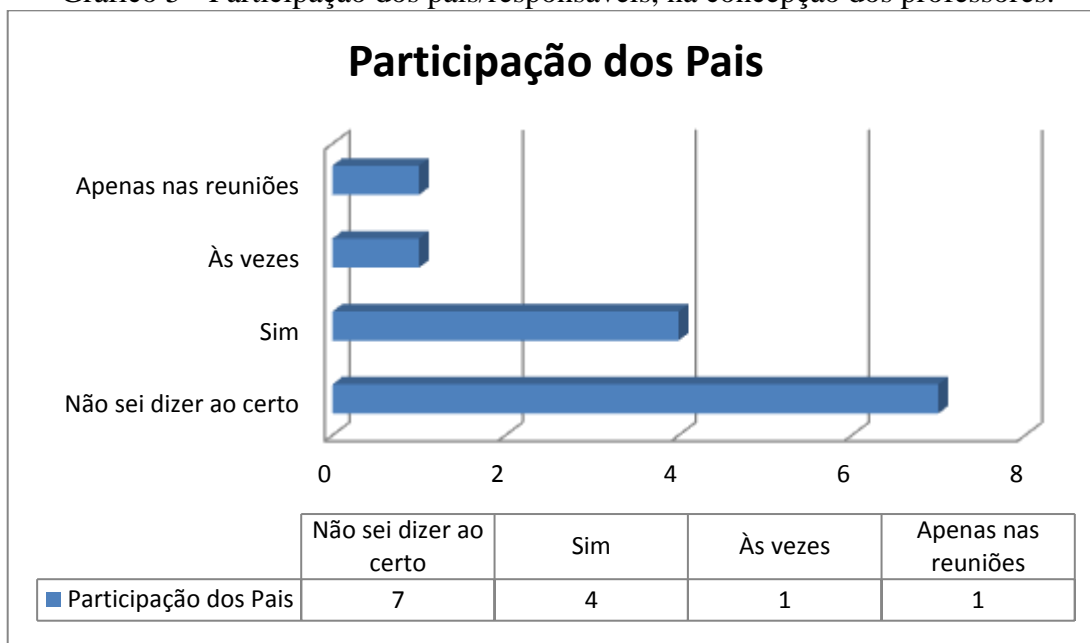
Em relação às opções marcadas pelos professores (Gráfico 4), a maioria deles (7) acredita que o NAPNE deveria ser mais participativo no dia a dia escolar dos alunos com necessidades educacionais específicas. Outros (5) sugerem cursos sobre as deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Ainda há aqueles (3) que acreditam que devem ser ofertadas pelo Núcleo oficinas de práticas educativas inclusivas.

Não colocaremos em xeque o trabalho que já está sendo realizado pelos dois NAPNE, foco desta pesquisa. Discutimos aqui, apenas as necessidades levantadas pelos professores de aprofundamento nas questões relacionadas às suas capacitações. Inferimos que haja receptividade dos docentes em receber mais qualificação para serem capazes de lidar melhor com os alunos com necessidades educacionais específicas. Consideramos essas ponderações dos sujeitos participantes como positiva, pois reconhecem que precisam buscar mais conhecimento e que este pode ser junto ao NAPNE.

Quisemos saber dos professores se pais/responsáveis dos alunos com necessidades educacionais específicas, atendidos pelo NAPNE, são participantes do processo de ensino-

aprendizagem. No Gráfico 5, é possível notar que a maioria dos participantes não sabe dizer ao certo se há ou não participação dos familiares nesse âmbito.

Gráfico 5 - Participação dos pais/responsáveis, na concepção dos professores.



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Ainda sobre a participação dos pais, foi requisitado que os professores explicassem melhor a opção escolhida por eles. Dez professores deram suas explicações. Para facilitar a análise desses dados, dividimos em quatro categorias as respostas dadas pelos sujeitos participantes: não participativos; participativos; não tem contato com os pais; não sabe dizer ao certo (Quadro 6).

A resposta dada pelo Professor 6, não se enquadra em nenhuma dessas categorias. Ele redigiu “Os pais estão mais preocupados na interação e convívio no ambiente acadêmico. Querem que ela aprenda, mas também não sabem como trabalhar com as potencialidades da discente” (PROFESSOR 6). Acreditamos que essa assertiva do educador seja uma proposição que vá ao encontro do que é previsto em documento interno do Instituto visando “[...] garantir a esses estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades sociais [...]” (IF GOIANO, 2017, p. 3).

Quadro 6 - Categorias de opiniões dos professores sobre a participação da família

Categorias	Excertos de respostas dos professores
NÃO PARTICIPATIVOS	<p>“Realmente eu, particularmente, não percebo participação efetiva dos responsáveis” (PROFESSOR 1).</p> <p>“Nem sempre participa das poucas reuniões ou fala sobre o problema do aluno”</p>

	(PROFESSOR 5). “O único momento de contato com os pais dos referidos alunos é na reunião de pais e mestres. Porém, nem mesmo nestas ocasiões os pais estiveram presentes para falar comigo ” (PROFESSOR 10).
PARTICIPATIVOS	“Os pais sabem da dificuldade de seus filhos e ajudam esses em casa ” (PROFESSOR 4). “Os pais do referido aluno, estão sempre presentes na escola acompanhando os resultados obtidos pelo aluno” (PROFESSOR 8).
NÃO TEM CONTATO COM OS PAIS	“ Nunca tive contato com nenhum dos pais, então não sei dizer se são participativos ou não” (PROFESSOR 2). “ Não tive contato com os responsáveis dos alunos para saber ao certo como se dá o processo de ensino-aprendizagem em casa” (PROFESSOR 9).
NÃO SABE DIZER AO CERTO	“ Não tenho informações suficientes sobre essa relação entre NAPNE e pais que comprovem tal afirmação” (PROFESSOR 3). “O único contato que tive com a mãe da aluna foi em uma reunião de pais e mestres, então não sei dizer ” (PROFESSOR 7).

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Nota-se, pelo Quadro 6, na primeira categoria (Não Participativos) que a maioria dos professores (3) acredita que os pais/responsáveis não são participativos do processo de ensino-aprendizagem dos filhos. A queixa dos docentes se dá pela ausência desses familiares nas reuniões pedagógicas ou pelo fato de esses responsáveis não informarem adequadamente as dificuldades ou deficiências que seus filhos apresentam.

De acordo com o PDI do Instituto Federal Goiano (2019-2023), a família é considerada como corresponsável pelo desenvolvimento integral do aluno e sua presença é “[...] imprescindível, quando menor de idade, nas reuniões convocadas pelo IF Goiano, de forma a não inviabilizar ou prejudicar as deliberações adotadas em reuniões [...]” (p. 222). Mantoan (2003, p. 30) defende que “Os pais podem ser nossos grandes aliados”, ou seja, devem participar do cotidiano escolar e serem capazes de reivindicar o melhor para seus filhos estimulando a recriação contínua da escola.

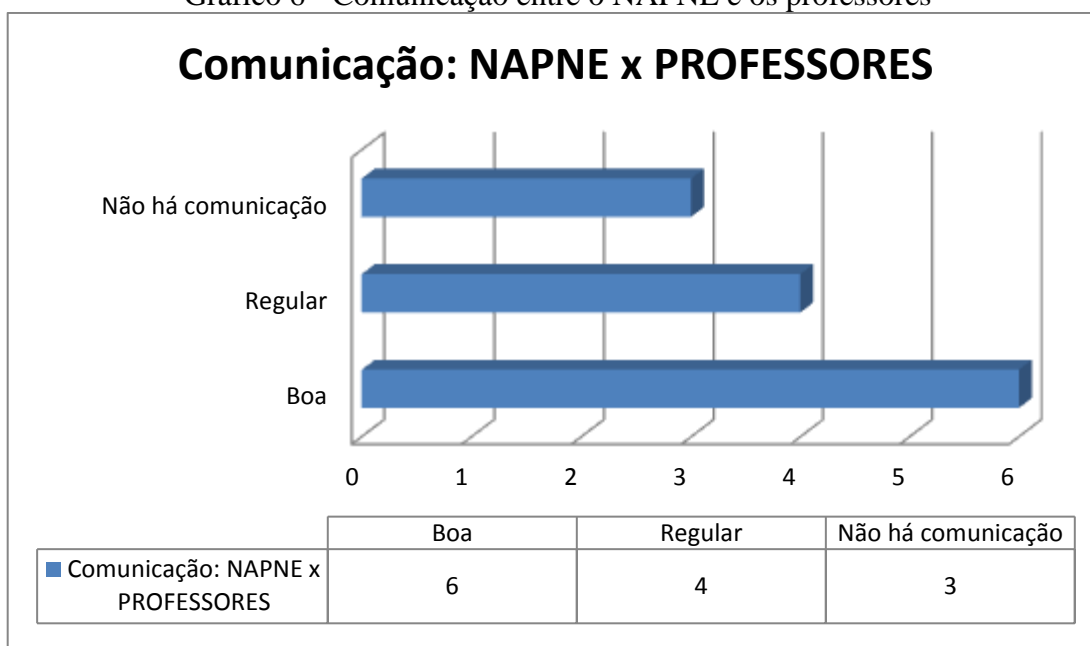
O fato de, no Quadro 6, apenas dois professores afirmarem que os pais são presentes no cotidiano escolar dos filhos é um fator inquietante. Tanto no que concernem os pais, como explicitado no parágrafo anterior, quanto por parte dos docentes. Sabemos que muitos pais/responsáveis não têm conhecimento de como agir e nem decidir o que é melhor para os filhos, seja por questões econômicas, sociais ou culturais. E nesse quesito a participação/colaboração docente se torna extremamente relevante.

Numa sociedade inclusiva, a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades específicas da criança. Logo,

cabe aos educadores (que têm mais entendimento teórico e técnico-científico) esclarecer os passos a serem realizados, e a decisão dos familiares deve estar baseada nessas orientações. Paula e Costa (2006, p. 07) defendem que “[...] as famílias de pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer os seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos”. Logo, compreendemos que os educadores não podem deixar de ter contato com os pais/responsáveis no ambiente escolar.

Durante a pesquisa com os professores dos alunos com deficiência buscamos saber como eles avaliavam a comunicação do NAPNE com os docentes. O que podemos perceber, pelos argumentos utilizados pelos docentes é que a maioria acredita que na comunicação entre o Núcleo há ruídos²². De acordo com o Gráfico 6, nenhum dos participantes marcou a opção “Excelente” aos se referir a esse diálogo. Apenas seis sujeitos participantes a consideram como “Boa”, e quatro a como “regular” e três deles afirmaram que “não há comunicação entre o Núcleo e os educadores”. Esses dados nos mostram que os próprios professores reconhecem a necessidade de melhoria no diálogo entre o Núcleo e os docentes.

Gráfico 6 - Comunicação entre o NAPNE e os professores



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Pedimos que os professores participantes justificassem a sua resposta. Separamos as respostas deles em duas categorias: comunicação satisfatória e comunicação insatisfatória. Dez professores justificaram e apenas o Professor 10 deu uma resposta que não se adequa a

²² Elementos que impeçam que uma mensagem chegue ao destinatário de forma clara ou que os objetivos estabelecidos por ela sejam alcançados.

nenhuma das categorias, sendo ela “Nunca se negam de prestar auxílio aos professores, mas, ainda acho que falta o oferecimento de cursos para nos preparar, antes do contato com o aluno”. Sua observação está mais ligada às competências do NAPNE do que propriamente ao diálogo entre o Núcleo e os docentes. As demais respostas estão organizadas no Quadro 7, abaixo.

No Quadro 7, na Categoria 1, três professores acreditam que a comunicação entre o NAPNE e os docentes é satisfatória. Nos relatos percebemos que há disponibilidade do Núcleo em atender os docentes quando requisitados e estes estão presentes nos conselhos de classe. As ferramentas utilizadas para esse diálogo se estendem desde o pessoal (na Sala do NAPNE), a troca de *e-mails*, por ligações ou mensagens telefônicas.

Destacamos que o Professor 7, fala muito de sua comunicação com o NAPNE “Minha comunicação” e “Me comunico”. No entanto, a pergunta foi direcionada à comunicação do NAPNE com os docentes. Mesmo assim, sua resposta se enquadra nessa categoria, já que na frase em destaque ele evidencia a disponibilidade do NAPNE em auxiliar os educadores.

Quadro 7 - Eficiência da comunicação do NAPNE com os professores

Categorias	Excertos de respostas dos professores
<p style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO SATISFATÓRIA</p>	<p>“A comunicação acontece em reuniões de conselho de classe ou quando o professor busca o NAPNE para algum auxílio ou esclarecimento de dúvidas” (PROFESSOR 3).</p> <p>“Minha comunicação com as responsáveis pelo NAPNE do campus onde leciono tem sido boa e de fácil realização. As mesmas se mostram dispostas e sempre prontas a auxiliarem quando necessário. Me comunico com elas através de e-mail institucional, WHATS APP e pessoalmente” (PROFESSOR 7).</p> <p>“As questões referentes aos alunos são repassadas aos professores pelos funcionários do napne sempre que necessárias” (PROFESSOR 9).</p>
<p style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO INSATISFATÓRIA</p>	<p>“O NAPNE apresenta as demandas é a coordenação apenas repassa aos docentes “não comunica com os docentes” (PROFESSOR 1).</p> <p>“Acho que esse comunicação poderia ser melhor se o NAPNE estivesse mais próximo do professor” (PROFESSOR 2).</p> <p>“Falta mais reunião com informações sobre os alunos” (PROFESSOR 4).</p> <p>“Necessário uma maior integração” (PROFESSOR 5).</p> <p>“O Napne chamou somente dois professores agora neste semestre para conversar sobre planos de ensino específicos, depois de um ano e meio com a discente no Campus. O Napne foi em algumas reuniões que chamamos também, mas bem no início. E não houve acompanhamento das atividades do professor para com a aluna” (PROFESSOR 6).</p> <p>“O tempo e o número de profissionais do setor não é suficiente para atender a demanda da escola, no sentido de estar mais presente no cotidiano dos alunos e professores. Geralmente esse contato se restringe a e-mails” (PROFESSOR 8).</p>

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Ainda sobre o Quadro 7, seis professores demonstram em seu discurso uma comunicação insatisfatória advinda do NAPNE para com os docentes. O Professor 1 afirma que o NAPNE mantém uma comunicação por *e-mail* com os coordenadores de curso e esses, repassam as informações aos educadores. Inferimos que o diálogo do Núcleo diretamente com os educadores seria mais eficiente, já que durante o repasse de informações seria possível sanar dúvidas e obter sugestões de ambas as partes. Esse anseio pode ser constatado, também, nas respostas dos Professores 2, 4 e 5.

O Professor 6 questiona que o NAPNE não esteve presente em todas as reuniões, que não convoca todos os docentes para participar das adequações e ainda que os profissionais do Núcleo não acompanham o trabalho docente para saber se está adequado ou não. Já o Professor 8 acredita que esse entrave no diálogo ocorra devido aos horários e à pouca quantidade de profissionais que o Núcleo tem para atender ao *campus* inteiro. Esse participante volta a reafirmar que a comunicação do NAPNE fica restrita à troca de *e-mails*.

Por último, pedimos aos professores que deixassem sugestões de avanços para o trabalho do NAPNE no Instituto Federal Goiano, junto aos docentes, discentes e familiares. Houve 12 respostas a essa questão, no entanto, uma delas foi “Não sei responder”. Logo os dados dos 11 respondentes foram analisados e separados em quatro categorias, no Quadro 8: avanços nos encontros, reuniões e capacitações; avanços no atendimento dos discentes; avanços no atendimento familiar; avanços internos ao NAPNE. Ressaltamos que o Professor 4 redigiu uma resposta que abrangia mais de uma categoria, então a subdividimos em três. O mesmo ocorreu com o Professor 12, que foi dividida em dois grupos.

Quadro 8 - Melhorias que podem ser realizadas pelo NAPNE

Categorias	Excertos de respostas dos professores
<p>AVANÇOS NOS ENCONTROS, REUNIÕES E CAPACITAÇÕES</p>	<p>“Maior números de encontros para debatermos o processo de aprendizagem” (PROFESSOR 1).</p> <p>“Acho que deveria ser feito um trabalho para entendermos melhor o real papel do NAPNE no campus. Sabemos que ele lida com pessoas com deficiência, mas não sabemos o que é feito realmente” (PROFESSOR 3).</p> <p>“Creio que uma relação mais próxima (diária/semanal) com os professores, com o objetivo de nos auxiliar com materiais didáticos, adaptações de avaliações, vez que o NAPNE nos solicita em todos os conselhos de classe os relatórios sobre as ações realizadas com esses alunos, mas em contrapartida, não nos oferece bagagem suficiente para lidar com esses alunos deficientes no nosso dia a dia em sala de aula” (PROFESSOR 4).</p> <p>“Reunião como proceder em cada caso” (PROFESSOR 5).</p> <p>“Maior presença no dia a dia da comunidade (professores, alunos)” (PROFESSOR 6).</p>

	<p>“Fazer reuniões com a presença dos pais e dos professores, para melhor acompanhar cada aluno” (PROFESSOR 10).</p> <p>“Realizar encontros entre os envolvidos para esclarecer todas as dúvidas e problemas que possam existir referentes aos discentes” (PROFESSOR 11).</p>
AVANÇOS NO ATENDIMENTO DOS DISCENTES	<p>“Em relação aos discentes com deficiências, acredito que um atendimento especial a todos esses alunos, não só aos casos mais graves (autismo, paralisia cerebral), que são atendidos em horários diferenciados e com pessoas do NAPNE habilitadas para isso, como tem acontecido” (PROFESSOR 4).</p> <p>“Os discentes necessitam de acompanhamento efetivo principalmente por cursarem o ensino técnico profissionalizante. As dificuldades apresentadas muitas vezes são limitadoras no desempenho de atividades técnicas. Por conta de acompanharem a mesma grade e carga horária da classe, os alunos ficam com horários limitados para o atendimento especializado, dificultando a adaptação metodológica e o aprendizado” (PROFESSOR 9).</p>
AVANÇOS NO ATENDIMENTO FAMILIAR	<p>“Quanto a família desses alunos, seria interessante manter um contato direto, para saber o comportamento desse aluno em casa, das dificuldades enfrentadas pelos pais, da evolução no processo aprendizagem, com vistas a nortear as ações a serem desenvolvidas na escola” (PROFESSOR 4).</p> <p>“Particularmente, não sei se estou certa, seria importante saber mais sobre as condições de aprendizagem do aluno, por parte dos pais (o que já deu certo ou errado, antes do aluno chegar ao Instituto Federal Goiano)” (PROFESSOR 12).</p>
AVANÇOS INTERNOS AO NAPNE	<p>“O IF Goiano deveria oferecer mais treinamento para o NAPNE com o caso de diagnósticos, que é necessário fazer uma adequação curricular. O Napne não sabe como proceder. Tivemos e estamos aprendendo juntos. Ter procedimentos padronizados pois fica muito no empírico. Mesmo com as normativas da reitoria, elas não são factíveis. Não auxiliam em praticamente nada. Fala que é necessário contratar um professor de apoio, mas não mostra como contratar essa pessoa de maneira legal, pois nem todas as cidades tem APAE por exemplo” (PROFESSOR 7).</p> <p>“Contratar mais servidores específicos para o NAPNE” (PROFESSOR 8).</p> <p>“E por parte do NAPNE (promover cursos de capacitação aos professores)” (PROFESSOR 12)</p>

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Na primeira categoria, as respostas dos docentes participantes desta pesquisa estão voltadas para os avanços nos encontros, reuniões e capacitações. Em resumo, os professores acreditam que os encontros entre o NAPNE e os docentes devem ser intensificados para debater; informar as ações internas do NAPNE com os discentes; auxiliar na adequação de materiais didáticos e avaliações; e promover reuniões entre pais/responsáveis dos alunos com necessidades educacionais específicas e os seus educadores.

Na segunda categoria, encontramos o Professor 4 que sugere um “atendimento especial” não só aos alunos com deficiência mais graves, mas aos outros com transtornos ou que encontram dificuldades de aprendizagem. Não se sabe ao certo em que sentido o docente usou esse termo “especial” se estava se referindo ao atendimento educacional especializado

(AEE) ou um atendimento específico dentro do NAPNE. Mesmo assim, sabe-se que o Núcleo deve atender às necessidades específicas de cada estudante que seja pertencente a grupos de pessoas excluídas e marginalizadas.

Ainda nessa mesma categoria, o Professor 9 sugere um acompanhamento mais efetivo dos alunos com necessidades educacionais específicas. Coloca como um obstáculo a abundância da carga horária desses discentes, que acaba por prejudicar o atendimento especializado. No entanto, a Resolução 030/2016 estabelece que AEE seja ofertado “no turno inverso das atividades didáticas dos cursos, não sendo substitutivo às classes comuns” (p. 06).

Na categoria 3, dois participantes sugeriram avanços no atendimento familiar. Para os professores o NAPNE deveria manter um contato mais direto com os pais/responsáveis. Acreditam que dessa forma seja possível conhecer e entender melhor os educandos e, com isso, nortear ações tanto do Núcleo quanto dos docentes.

Por último, outra categoria listada pelos participantes foram sugestões de melhorias internas ao NAPNE. Tomamos primeiramente a fala do Professor 7 que sugere uma capacitação para os profissionais do Núcleo, que muitas vezes, não conseguem colocar em prática o que traz as normativas. Até aqui concordamos com esse respondente, no entanto, sua sugestão de “Ter procedimentos padronizados” não consideramos adequada, já que se trata de pessoas com necessidades específicas. Aquilo que se adequa a um aluno com Dislexia, por exemplo, não se adequa a outro com o mesmo transtorno.

Outro contraponto foi a associação entre o “professor de apoio” e a “APAE”, não conseguimos entender a relação entre esse profissional e essa instituição especializada. Inferimos que o docente se refira ao que está estabelecido na Resolução 019/2017, em seu Artigo 8, descrevendo que o estudante que necessitar de atenção individualizada nas atividades cotidianas e que o IF Goiano não consiga prover poderá ser atendido em “[...] escolas especiais, públicas ou privadas, que complementem o ensino regular ou façam atendimento educacional especializado com vistas êxito da vida acadêmica” (p. 06). Nesse caso, professor pode ter se referido à APAE como uma “escola especial”, muitas dessas instituições ofertam sim o AEE aos alunos da rede regular de ensino.

Ainda sobre a categoria 4, a contratação de profissionais específicos, como professor de apoio, é sugerida pelo Professor 8. No Artigo 18, da Resolução 019/2017, descreve-se esse profissional como um professor que atua em sala de aula, realizando um trabalho integrado ao professor regente. Além disso, o Professor 12 sugere que o NAPNE oferte mais cursos de capacitação para os docentes. A mesma Resolução, em seu Artigo 14, reforça que essa

habilitação dos educadores seja um objetivo traçado tanto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto no Regimento Geral do IF Goiano, não cabendo apenas ao Núcleo.

4.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM PAIS/RESPONSÁVEIS

O contato com os pais/responsáveis foi realizado por meio de ligações telefônicas que ocorreram do dia 24 ao dia 28 do mês de junho de 2019. De um total de 14 sujeitos (do Campus A e Campus B), não conseguimos contactar cinco deles. Logo, a ferramenta de coleta de dados, composta por 10 questões, foi realizada a nove pessoas. No entanto, apenas seis dos participantes devolveram-nos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo C) devidamente assinado. Consideramos, portanto, as respostas dos seis sujeitos que assinaram o documento e enviaram-nos de volta por *e-mail* ou via *WhatsApp*. Destacamos ainda que três dos pais contactados são servidores (docentes) no Instituto Federal Goiano e não se prontificaram em participar de nossa pesquisa e não justificaram seus motivos.

Essa dificuldade de acesso aos pais/responsáveis e de receber o TCLE assinado se deu devido ao perfil dos participantes. A maioria é pertencente à classe econômica mais baixa; o grau de escolarização de Ensino Fundamental a Médio, no máximo; não têm acesso a tecnologias ou não dominam seu uso. Alguns deles são moradores da zona rural e os aparelhos telefônicos são simples (não são *smartphones*) ou não têm conexão com a internet. Apenas uma das mães relatou ter especialização e exerce o cargo de professora da Educação Infantil e uma irmã (responsável) que está cursando o Ensino Superior.

De acordo com os pai/responsáveis, dois dos alunos com necessidades educacionais, atendidos pelo NAPNE, ingressaram este ano (2019) no Instituto Federal Goiano. Outros dois iniciaram seus estudos em 2018. Um deles ingressou em 2017 e mais um estuda desde 2015.

Consideramos a demanda de alunos com deficiência, ingressantes no Instituto Federal Goiano, como o resultado da luta deste instituto em atender os marginalizados. Desde a sua criação, como vimos em nosso contexto histórico, os estabelecimentos que ofertavam a educação profissional tecnológica dedicavam-se em ofertar uma educação que pudesse ser capaz de devolver à sociedade um ser pensante, capaz de exercer sua cidadania e escolher seus próprios caminhos. Vemos hoje isso acontecer (ou pelo menos tentativas de que isso ocorra) com as pessoas com deficiência dentro das escolas regulares.

Dos seis alunos do Ensino Médio Integrado com necessidades educacionais específicas, apenas um deles só começou a ser atendido pelo NAPNE depois que já estava

estudando há algum tempo na Instituição. Isso ocorreu porque a família não informou sobre suas limitações quando o matriculou no Instituto Federal Goiano. Os demais foram encaminhados para o Núcleo ainda no ato da matrícula. Acreditamos que esse encaminhamento ao NAPNE, no início do semestre, é um ponto positivo da inclusão no IF Goiano. Alertamos, no entanto, que quando o discente apresenta um transtorno leve ou uma dificuldade menos acentuada, alguns pais/responsáveis não informam ao *campus*, e suas necessidades específicas só vão ser identificadas e trabalhadas ao longo do ano. Cremos que esse “tempo perdido” não deveria ocorrer.

Buscamos saber se os pais/responsáveis já estiveram na sala do NAPNE, se conhecem sua localização e se sabem dizer que tipo de serviço está sendo prestado ao seu filho pelos profissionais que ali trabalham. Apenas um dos sujeitos participantes respondeu conhecer a sala e o trabalho realizado, por se tratar de uma irmã mais velha (também aluna do IF Goiano) da estudante atendida pelo Núcleo. Os demais familiares nunca estiveram no Núcleo, desconhecem totalmente sua localização dentro do *campus* e os serviços ofertados, sabendo apenas que tem alguém “zelando” e “ajudando” seus filhos.

Quis saber dos sujeitos participantes se eles são participativos do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos em casa. Nenhum dos pais deu uma resposta positiva. Alguns não moram com os pais, como um que é interno no Instituto Federal Goiano e outra que mora sozinha com as irmãs mais velhas em outra cidade para estudar. Os outros quatro reconheceram que não conseguem, seja por falta de tempo ou de estudo, e esse auxílio fica por conta de terceiros.

Não consigo não, não tenho tempo, porque trabalho muito, sabe? Às vezes minha sobrinha ajuda [...] (RESPONSÁVEL 2, 2019).

Não entendo muito desses assuntos de hoje não, quando ele precisa de ajuda em casa, preciso chamar alguém para nos ajudar (RESPONSÁVEL 3, 2019).

Não tenho estudo pra isso não! (RESPONSÁVEL 4, 2019).

Não senhora, os primos que ajudam quando precisa mesmo, mas ele se vira sozinho (RESPONSÁVEL 6, 2019).

Buscamos saber, também, como é o contato dos pais/responsáveis com os professores dos seus filhos. Apenas um dos participantes afirmou ter tido um contato rápido com alguns professores em uma reunião. Os demais não conhecem os docentes e nunca tiveram nenhum tipo de contato com eles. Como já dito na seção anterior, essa relação entre os educadores e os familiares é de suma importância para que o processo de inclusão se concretize. Em nossa

pesquisa, houve professores se queixando desse distanciamento e sugerindo que haja uma aproximação maior e uma troca de ideias entre ambos. Os documentos que regem a inclusão no Instituto Federal sugerem uma “rede de apoio com a participação da [...] família [...]” (IF GOIANO, 2017, p. 9-10).

Em nosso questionário aplicado aos pais/responsáveis, procuramos saber se eles acreditam que seu filho sofre algum tipo de preconceito dentro do Instituto Federal Goiano. O que se percebeu nas falas dos participantes foi uma ampla confiança no ambiente escolar desses alunos. Para os familiares, o seu filho está “protegido” dentro do *campus*, e não acreditam em nenhum tipo de preconceito advindo de docentes, colegas de turma ou de qualquer outra pessoa ali dentro. A “felicidade no rosto ao ir pra aula” e a “satisfação em estudar em casa” foram as justificativas utilizadas pelos participantes para assegurarem a ausência de discriminações neste espaço. Nota-se, portanto, que o estabelecido no PDI (2019-2023), sobre a “[...] superação do preconceito e discriminação no contexto escolar [...]” (p. 2019) possivelmente esteja sendo colocado em prática.

Por fim, quis saber do pais/responsáveis como eles avaliam a inclusão proposta pelo NAPNE e se teriam alguma sugestão de melhoria para o atendimento específico ofertado para seu filho. As respostas foram transcritas:

Ele melhorou muito, está mais desenvolvido para falar, principalmente para se expressar (RESPONSÁVEL 1, 2019).

Não tenho o que reclamar ou elogiar. Acredito que ela desenvolveu bem e conversa mais com os outros. Antes não conversava muito (RESPONSÁVEL 3, 2019).

Não sei responder ao certo porque não sei bem o que eles fazem lá. Mas pra mim o que fazem já está de bom tamanho (RESPONSÁVEL 4, 2019).

Não conheço, por isso não sei sugerir e nem reclamar de nada que fazem. Só sei que ele gosta de estudar lá, então deve ser bom (RESPONSÁVEL 5, 2019).

Não tenho sugestão, pois não sei como funciona (RESPONSÁVEL 6, 2019).

É possível notar que os pais conseguem ver algumas mudanças nos filhos devido ao atendimento realizado no Instituto Federal Goiano, em específico o trabalho do NAPNE. No entanto, não são capazes de sugerir mudanças, ou fazer um elogio, pois estão aquém das ações realizadas para incluir seu filho na Instituição. Reforçam-se aqui dois contrapontos: o primeiro à falta de informação e conhecimento dos pais; o segundo o distanciamento entre corpo docente, NAPNE e os familiares.

Apenas uma das participantes respondeu esta questão integralmente. A Responsável 2 é professora da Educação Infantil e demonstrou segurança em sua resposta. Para ela, o atendimento do NAPNE vai além do pedagógico perpassando pelo social. Destacou como ponto positivo o “acolhimento” dos alunos realizados pelo Núcleo. A mãe sugeriu que deve haver formação exclusiva para os professores dos alunos com necessidades educacionais específicas e mais diálogo entre os docentes e o NAPNE. Exemplificou com um relato de um “problema” que teve devido a essa falta de diálogo e de capacitação dos docentes. De acordo com a participante, o trabalho realizado pelo NAPNE é muito bom, mas pode melhorar se tiver ajuda de outras pessoas e outros setores.

4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORAS DO NAPNE

A entrevista semiestruturada, realizada com as duas coordenadoras do NAPNE do Campus A e Campus B, se deu nos dias 10 e 14 de junho de 2019, ambos no período matutino. A ferramenta de coleta de dados foi composta por 10 questões norteadoras que se estenderam no decorrer do encontro, conforme o diálogo foi sendo construído.

Os NAPNE pesquisados formaram Comissão por meio de Portaria estabelecida pelo Diretor do *campus* em 2012 e 2015, respectivamente. Desde então, o Campus B atende seus discentes em uma sala exclusiva. Já o Campus A só conseguiu um espaço específico para realizar o atendimento no corrente ano de 2019.

Buscamos saber a quantidade de alunos atendidos e suas especificidades. Elaboramos o Quadro 09 com os dados fornecidos pelas coordenadoras. Vale ressaltar que para este estudo, somente os alunos do Ensino Médio Integrado foram levados em consideração (Em destaque no quadro). Isso porque no Campus B, há um NAPNE específico para o Ensino Superior.

Dois dos alunos do Campus A estão “em avaliação” (um no Integral e outro no Superior). Isso quer dizer que o diagnóstico de ambos ainda não foi finalizado. Mesmo assim, estão sendo atendidos pelo NAPNE e recebendo as devidas orientações pedagógicas para adquirirem sucesso em seus estudos.

Quadro 9 - Alunos com necessidades educacionais específicas atendidos pelos NAPNE no ano letivo de 2019

<i>Campus</i>	Alunos do Ensino Médio Integrado	Alunos do Ensino Superior
Campus A	6	5
Especificidades	1. Dislexia	1. Transtornos hipercinéticos e

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Dislexia e Distúrbio de Atenção em nível leve 3. Transtorno Bipolar 4. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual Leve 5. Gagueira 	<p>específicos das habilidades escolares</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Paralisia Cerebral 3. Dislexia e Síndrome de Tourette 4. Transtorno afetivo bipolar/Transtorno de ansiedade generalizada
Campus B	8	10
Especificidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. TDA (Transtorno de Déficit de Atenção) e Oligofrenia Leve 2. Perda auditiva de grau moderado 3. Retardo Mental leve/Moderado 4. Deficiência Intelectual 5. Paralisia Cerebral e Perda auditiva profunda bilateral 6. TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) 7. Epilepsia 8. Nível Cognitivo limítrofe a médio inferior com prejuízos significativos na cognição [...]. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transtorno do Espectro do Autismo 2. Doença Neurodegenerativa – Ataxia de Friedreich 3. Doença Neurodegenerativa – Ataxia de Friedreich 4. Deficiência Visual: Cego monocular 5. Deficiência Intelectual Leve a Moderada 6. Deficiência Auditiva 7. Dificuldade de Aprendizagem: memorização, expressão oral e compreensão [...]. 8. Diabetes Melitus Tipo I 9. Transtorno misto de habilidades escolares e Transtorno de ansiedade generalizada 10. Epilepsia mioclônica juvenil

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Nota-se, pelo Quadro 9, uma variedade de deficiências e necessidades educacionais sendo atendidas pelo NAPNE. Vale ressaltar que o laudo (diagnóstico ou relatório neuropsicopedagógico) não é pré-requisito para que os alunos sejam atendidos. No Campus A, em relato, a coordenadora informou que o educando é encaminhado para um profissional da área da saúde e seu diagnóstico “fechado” em equipe multidisciplinar. cremos que esse procedimento seja de grande importância, pois pode colaborar com o trabalho realizado tanto no Núcleo quanto aquele conduzido pelos docentes. Já no Campus B, onde há um professor de AEE, esse laudo é finalizado por esse profissional.

A avaliação circunstanciada ou diagnóstico devidamente endossado por profissionais de áreas especializadas está estabelecido na Resolução 030/2016, no Artigo 7, em seu terceiro parágrafo:

§ 3º - Ao serem verificadas situações específicas no contexto escolar e que fazem referência a estudantes que não apresentam diagnóstico prévio implicado na caracterização do público alvo da Educação Inclusiva, considera-se pertinente que cada campus organize os devidos encaminhamentos do aluno, de maneira a verificar a necessidade de avaliação e acompanhamento por profissionais específicos (IF GOIANO, 2016, p. 07).

Como complemento desse procedimento, a Resolução 019/2017 sugere uma avaliação realizada “[...] por profissionais de áreas específicas e acompanhada pela equipe multiprofissional [...] e na ausência desses, pelo professor de AEE, com o respaldo da equipe técnico-pedagógica” (p. 05). Essa avaliação poder ser realizada por profissionais como: pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, assistente social, fonoaudiólogo, professor de apoio, dentre outros. Notou-se durante a pesquisa que os NAPNE geralmente utilizam os profissionais que têm em seu *campus*, de acordo com as demandas que vão surgindo.

Notamos ainda, no Quadro 9, que a maioria dos atendimentos realizados pelo NAPNE (no Ensino Médio Integrado) não são de pessoas com deficiência, mas aqueles que apresentam algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Retomamos aqui que, em 1996, a LDB estabeleceu como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência física, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Já a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 considera também aqueles que têm algum impedimento que os impeça a participar efetivamente na sociedade em iguais condições com as demais pessoas. Dessa forma, mesmo não havendo uma lei que estabeleça a Dislexia, o TDAH, o Transtorno Bipolar e a Gagueira como deficiências, essas pessoas podem e devem fazer parte do atendimento especializado em todas as instituições de ensino.

Em relação à composição dos NAPNE dos dois *campi* pesquisados foi criado o Quadro 10 com base nos dados fornecidos pelas entrevistadas. Ambas as Comissões foram instauradas por meio de portarias: Portaria nº 120 de 26 de março de 2018 (Campus B); e Portaria nº. 055 de 25 de fevereiro de 2019 (Campus A).

A composição de ambos os *campi* cumprem com o estabelecido na Resolução 024/2013 que institui um mínimo de seis membros sendo eles docentes e técnicos administrativos da área pedagógica. Como a participação de discentes e pais/responsáveis é facultada, no documento nota-se que nenhum dos NAPNE optou por inseri-los em sua comissão.

Quadro 10 - Comissão do NAPNE no Campus A e Campus B

Campus	Composição da Comissão do NAPNE
Campus A	1 Psicóloga (sendo ela coordenadora do NAPNE) 2 Pedagoga 1 Auxiliar em Administração 2 Assistente de Alunos 1 Bibliotecária 1 Técnico em Assuntos Educacionais 1 Tradutor e Intérprete LIBRAS 7 Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico 1 Estagiária

Campus B	2 Técnicas em Assuntos Educacionais (sendo uma delas a coordenadora do NAPNE) 2 Tradutoras Intérpretes de LIBRAS 1 Pedagoga 1 Psicóloga 5 Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
----------	---

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Em nossa pesquisa exploratória alguns profissionais do NAPNE queixaram-se da “ausência” de alguns membros da Comissão. Ausência essa no fato de “não comparecerem às reuniões do Núcleo” e, também, no sentido de se “manterem distantes da realidade, dos problemas e das decisões tomadas” pelos demais. Esse impasse também foi relatado pelas duas coordenadoras. A coordenadora do Campus A relatou que, recentemente, havia sido tomada a decisão de que se um membro faltasse a duas reuniões consecutivas, seu nome seria declinado da Comissão do NAPNE, medida essa que pode mitigar as faltas constantes.

A coordenadora do Campus A considera essa medida positiva para que os componentes do grupo não se tornem nomes fictícios no papel e participem mais da inclusão no IF Goiano. A Resolução 024/2013, no Artigo 20, sugere que o NAPNE se reúna “[...] ordinariamente a cada quinze dias ou, extraordinariamente, quando necessário [...]”. Nos *campi* pesquisados ocorrem cerca de duas reuniões mensais estabelecidas no início do semestre e as demais de acordo com a demanda ou necessidade do próprio Núcleo.

A rotina de atendimento do NAPNE foi descrita de maneira distinta pelas duas coordenadoras. Essa distinção se dá pela demanda do público-alvo da educação especial e pelo contingente de profissionais disponíveis para o atendimento desses alunos.

No Campus B, devido ao atendimento educacional especializado ser ofertado por um professor de AEE, como prevê a Resolução 030/2016, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são atendidos em contraturno por ele. Entretanto, esse profissional realiza seu trabalho em outra sala específica para o AEE. Há também trocas constantes deste professor que veio assumir este cargo recentemente. Por isso, seu nome não consta na comissão que compõe o NAPNE, citada anteriormente.

Já no Campus A esse atendimento até o início desse ano não ocorria. Passou a ser ofertado depois da inserção de uma estagiária na Sala do NAPNE. A recém-contratada faz um serviço de apoio dos alunos que têm dificuldade em realizar atividades enviadas para casa, trabalhos escolares, estudar em períodos de avaliações, entre outras. De acordo com a coordenadora, seu ingresso na equipe do Núcleo foi de extrema importância para a melhoria dos serviços prestados pelo Núcleo.

Quando um aluno apresenta um laudo médico ou clínico assim que se matricula no Instituto Federal Goiano, seus documentos são analisados por vários profissionais. Depois dessa avaliação multiprofissional que pode ser feita apenas pelo NAPNE ou pelo NAPNE em ação conjunta com o AEE é enviada uma nota pedagógica aos docentes.

Na nota pedagógica constam as necessidades específicas dos educandos e sugestões de como os docentes podem desenvolver atividades que vão ao encontro delas. São notificados via *e-mail*, a coordenação dos cursos, os membros do NAPNE e os docentes dos alunos atendidos. Mesmo de posse desse documento, alguns professores participantes desta pesquisa acreditam que seriam necessárias orientações mais específicas.

Avaliando um modelo dessa nota pedagógica, cedida pelo Campus A (Anexo H), notamos que as orientações são realmente concisas e objetivas (Figura 10), no entanto, acreditamos que os professores não podem esperar do NAPNE roteiros ou procedimentos padronizados a cada disciplina. Cabendo então aos docentes buscarem conhecimentos específicos quanto aos diagnósticos, bem como, novas metodologias para atender às necessidades educacionais específicas listadas em notificações como essa. O documento acaba se tornando então, um convite às mudanças de padrões e concepções antes enraizados culturalmente nos educadores.

Figura 10 - Trecho de nota pedagógica

Discentes Atendidos(as) pelo NAPNE				
Discentes	Curso/ Turma	Diagnóstico	NEE	Atendimento a ser adotado
Paulo José Loureiro Brito Marquez	Curso de Bacharelado de Mecatronica/ 1º Período	Transtorno de Déficit de Atenção, Misofonia e Prejuízo da função cognitiva	Dificuldade de manter a atenção e concentração. Irritabilidade excessiva à barulhos. Dificuldade de aprendizagem decorrente de prejuízo na memória, atenção e funções executivas. Isolamento social.	Provas adaptadas com textos reduzidos, com uso de imagens e figuras para facilitar a compreensão e questões claras e objetivas. Provas orais também são sugeridas. A aluna necessita realizar as avaliações fora de sala de aula, em local silencioso e com tempo adicional de até 25% do tempo normal da prova. Os docentes ou a aluna podem agendar horário com antecedência para a realização das provas no NAPNE.

Fonte: Nota pedagógica disponibilizada pelo Campus A (Anexo H) (2019)

Depois do envio da nota pedagógica, esse aluno passa a ser atendido pelo Núcleo que faz um acompanhamento e uma avaliação constante das adequações realizadas. Ressalta-se

que o diagnóstico não é pré-requisito para que o aluno seja atendido no Núcleo, muito menos, ser matriculado na IF Goiano.

Esse processo é mais rápido e eficaz quando o aluno já apresenta documento comprobatório de suas necessidades educacionais específicas. De acordo com as coordenadoras, há casos em que o NAPNE só vai intervir quando o discente já está com vários problemas ou com notas muito baixas. As profissionais acreditam que, muitas vezes, isso ocorra porque os educadores não são preparados para identificarem peculiaridades nos alunos em sala de aula. Afirmaram ainda ser comum pais/responsáveis matricularem seus filhos e não informarem à instituição sobre suas dificuldades no âmbito escolar. Para elas, isso ocorre por “Falta de informação, vergonha [...]” ou ainda “[...] medo de o filho sofrer algum tipo de preconceito”.

A comunicação entre o NAPNE e os docentes, de acordo com as coordenadoras não ocorre diretamente. As notas pedagógicas são enviadas para os coordenadores de curso ou aos gerentes do ensino médio e esses, encaminham aos professores. Ambas queixaram-se que quando enviavam os documentos norteadores para os educadores, esses “[...] não acessaram, não liam [...]” ou ainda “Não viam e não cumpriam com as orientações [...]”. Elas acreditam que o coordenador, por estar mais próximo dos professores, consegue um retorno mais efetivo do que o Núcleo alcançava.

Nos documentos do IF Goiano (PDI, Regimento Interno, Resoluções 024/2013, 030/2016 e 019/2017) não se descreve como deve ser realizada essa comunicação. Inferimos que esse distanciamento do NAPNE para com os docentes pode prejudicar o processo de inclusão. Na pesquisa realizada com os docentes dos alunos com necessidades educacionais específicas, houve queixas dos professores em relação à presença do Núcleo no processo de ensino aprendizagem, na orientação dos educadores e na promoção de reuniões e cursos de formação continuada em educação especial.

Contudo, durante nossa entrevista com as duas coordenadoras, houve queixas sobre os docentes também. Primeiramente disseram que não recebiam retorno das notas pedagógicas que eram enviadas. Queixaram-se também que ofertam palestras e os professores não compareciam; não procuram o NAPNE para tirarem dúvidas ou pedir orientações; não buscam conhecimento por conta própria; da falta de sensibilização em relação aos alunos com NEE e que “[...] esperam que o Núcleo entregue um fórmula pronta que eles possam colocar em prática e resolver todos os problemas com todos os alunos”. Essa concepção pode ser

comprovada na pela fala do Professor 7, no Quadro 9, em que sugere “Ter procedimentos padronizados”.

Procuramos saber das coordenadoras do NAPNE Campus A e Campus B se há participação dos pais/responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. Ambas reconhecem que a participação é limitada, devido há vários empecilhos. Trouxemos as explicações das entrevistadas para os cinco itens abaixo:

- a) a localização do campus: os Institutos Federais Goianos, geralmente, se localizam em regiões distantes da cidade e isso dificulta o acesso aos pais;
- b) filhos morando sozinhos: há alunos que residem sozinhos, ou com amigos e parentes, em cidades mais próximas ao IF Goiano ou ainda em internatos para estudarem. Longe dos pais essa participação fica a desejar;
- c) pais que moram em zonas rurais: é bastante comum os adolescentes serem filhos de pessoas que moram em fazendas nas regiões circunvizinhas. Isso traz um distanciamento entre a família e a escola;
- d) pais sem estudo: boa parte dos alunos atendidos pelo IF Goiano é pertencente a famílias que não tiveram acesso à educação. Logo, são pessoas que não sabem o valor que tem sua presença na escola, algumas vezes: analfabetas, semianalfabetas ou analfabetos funcionais. Ficam, dessa forma, aquém das ações que o Instituto propõe;
- e) pais sem condições econômicas: a posição econômica que a família tem interfere na sua participação nos estudos dos filhos. Geralmente os pais não têm veículo próprio e o filho vai para o Instituto de ônibus. Se os pais forem de ônibus para o *campus*, terão que ficar o dia todo até o retorno de todos os estudantes;
- f) pais servidores: há alunos atendidos pelo NAPNE que são filhos de servidores do IF Goiano. Os profissionais no Núcleo percebem certo distanciamento de alguns deles em relação às ações propostas pelo NAPNE. Os motivos para esse descomprometimento são desconhecidos.

Notamos que, na visão das coordenadoras entrevistadas, há vários obstáculos que impedem a participação efetiva dos pais/responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Entendemos, no entanto, que o NAPNE não pode se acomodar com esses problemas e deixar a família de lado. É preciso, portanto, traçar novas estratégias que consigam “trazer os familiares” e torna-los mais participativos do processo educacional.

Por fim, buscamos saber das duas coordenadoras do Campus A e Campus B, quais os maiores obstáculos que elas encontram no seu dia a dia estando à frente do NAPNE. Ambas listaram vários impedimentos (obstáculos e superações) para a realização do seu trabalho. Separamos esses relatos em quatro categorias: âmbito institucional, âmbito administrativo, âmbito educacional e âmbito familiar.

No âmbito institucional:

- a) mais disponibilização de recursos financeiros para o NAPNE como: mobiliários, materiais pedagógicos, profissionais - professores de apoio, monitores e estagiários;
- b) convocação do NAPNE para as reuniões das Pró-Reitoras e tomadas de decisões que abranjam cursos ou áreas que envolvam pessoas com necessidades educacionais específicas;
- c) contratação de profissionais específicos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, como: professores de apoio, professores de AEE, sem que haja trocas constantes destes;
- d) envolvimento do NAPNE em reuniões pedagógicas e administrativas no processo de tomada de decisões.

No âmbito administrativo:

- a) disponibilização dos dados básicos sobre o NAPNE no Portal do Instituto Federal de cada *campus* e no NAPIS na Reitoria;
- b) valorização e reconhecimento do NAPNE por gestores, servidores, discentes, familiares e comunidade em geral;
- c) promoção e divulgação do NAPNE e dos trabalhos que vêm desenvolvendo, sejam em eventos, por meio das redes sociais, manuais, guias ou *flyer*;
- d) flexibilizar a jornada de trabalho dos profissionais envolvidos no atendimento dos alunos.

Âmbito educacional:

- a) mais apoio e comprometimento dos docentes com a inclusão e as recomendações contidas nas notas pedagógicas;
- b) elaboração de adaptações/adequações curriculares, metodológicas, didáticas e avaliativas, em conjunto com docentes e demais setores;
- c) melhorar a comunicação entre o NAPNE e os professores, fazendo com que ela seja direta, aberta e acessível de ambas as partes;
- d) colocar o aluno como foco central das práticas pedagógicas;

- e) oportunizar todas as condições necessárias para que os alunos desenvolvam suas potencialidades.

Âmbito familiar:

- a) promover maior participação dos pais/responsáveis no cotidiano escolar dos filhos;
- b) melhorar a comunicação entre o NAPNE e a família dos alunos atendidos;
- c) auxiliar os pais/responsáveis no que tange encaminhamentos a especialistas, bem como, nos procedimentos diários com seus filhos em casa.

Os obstáculos listados pelas coordenadoras são muitos e em vários âmbitos distintos. Isso demonstra que o trabalho realizado pelo NAPNE não é uma ação isolada dos demais setores do IF Goiano. Para conseguir vencer esses impedimentos é preciso um esforço em conjunto com a administração local no sentido de envolver o Núcleo nas tomadas de decisões, dar mais visibilidade às ações realizadas por esses profissionais, os professores devem se sensibilizar e envolver-se mais, e a família precisar ser mais participativa.

Não acreditamos em uma inclusão que ocorra apenas para cumprir o que se está estabelecido em lei. Entendemos que estar inserido na sociedade e dela poder participar é direito de todos, independente de suas condições físicas ou educacionais. As instituições escolares têm a obrigação não só de matricular os alunos com NEE, ou de ofertar um atendimento especializado, mas precisam ser capazes de sensibilizar a comunidade escolar e promover uma mudança no comportamento e na atitude de todos, nesse âmbito.

4.6 AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Realizamos uma avaliação do Caderno do NAPNE antes de aplica-lo. Essa apreciação foi concretizada por sujeitos participantes de nossa pesquisa além de outros não vinculados aos dois *campi* do Instituto Federal Goiano, foco deste estudo. Nas seções que seguem explicitaremos melhor como se deu essa primeira fase e, também, relatar sobre a aplicação desse Produto Educacional no Campus A e Campus B.

4.6.1 Avaliação

Optamos por fazer uma avaliação prévia do produto, antes mesmo de aplica-lo. A criação do Caderno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), ou Caderno do NAPNE, se deu devido aos achados da pesquisa de campo. Foi um trabalho realizado em conjunto com as duas coordenadoras do NAPNE do

Campus A e Campus B. Logo, sua avaliação deveria envolver outras pessoas que não estiveram tão presentes em sua construção.

Escolhemos, portanto, dois gerentes de ensino, por estarem à frente desse setor e por assumirem, de quando em quando, a comunicação entre o NAPNE e os docentes. Um desses pertence a um dos *campi* foco desta Pesquisa e o outro é servidor de um dos *campi* que participaram da pesquisa exploratória.

As duas coordenadoras do NAPNE também fazem parte de outros *campi* que não o Campus A e Campus B. Sendo que participaram da pesquisa exploratória realizada no início desse Estudo. Consideramos a opinião dessas profissionais de suma importância para a avaliação do produto, já que estão inseridas dentro do Núcleo e conhecem a fundo sobre seu funcionamento, obstáculos e superações.

Escolhemos também pessoas relacionadas aos *campi* pesquisados (Campus A e Campus B). Foram selecionados dois professores de cada uma dessas instituições. Acreditamos que por estarem envolvidos na pesquisa, poderiam ser capazes de avaliar se o Caderno do NAPNE traria alguma contribuição no âmbito da docência, e se colaboraria com suas ideias descritas no questionário aplicado a eles anteriormente.

Selecionamos igualmente dois membros da Comissão do NAPNE e dois pais/responsáveis de alunos com Necessidades Educacionais Específicas atendidos pelo Núcleo (sendo um de cada *campus*). Esses últimos participaram na pesquisa de campo, já os primeiros não tiveram nenhuma participação. Acreditamos que a opinião do intérprete e do técnico em assuntos educacionais (membros da Comissão) seria relevante por estarem em contato mais diretos com os discentes com NEE. Da mesma forma, os familiares puderam relatar se o Caderno do NAPNE seria eficiente para esse público-alvo.

Estiveram então envolvidos na avaliação do Caderno do NAPNE 12 pessoas, sendo elas dos dois *campi* pesquisados, e dos demais que compõe do Instituto Federal Goiano, conforme descrito anteriormente. Para essa avaliação, foi elaborado um Formulário (*Google Forms*) com 10 questões a serem ponderadas (Apêndice E). Ressaltamos que não requisitamos o nome do participante e nem seu *e-mail* de contato. O único requisito era avisar que havia respondido às perguntas, assim teríamos o controle de quem respondeu, sem fornecimento de dados pessoais. As pessoas que se negaram a participar foram automaticamente substituídas por outras pertencentes ao mesmo setor ou à mesma categoria pré-definida, sem nenhum prejuízo para a avaliação.

As perguntas do Formulário de avaliação foram produzidas baseadas nos eixos para análise e construção de mensagens educativas de Kaplún (2003). Questão que abrange o Eixo Conceitual “É possível compreender o que é o NAPNE e como ele funciona por meio do Caderno?”; Eixo Procedimental “Os procedimentos para o atendimento do NAPNE estão organizados de maneira clara?”; Eixo Atitudinal “É possível perceber, pelo Caderno do NAPNE, a necessidade de uma mudança de atitude ou postura sua em relação ao Núcleo?”; Eixo Pedagógico “O Caderno mantém uma estrutura pedagógica que seja possível entender a que público-alvo ele está destinado e o que se espera deles?”.

No Eixo Comunicacional foram considerados os cinco componentes descritos por Leite (2018). São eles: atração (o conteúdo foi entendido, chama a atenção, o que poderia melhorar?); compreensão (o conteúdo do material foi entendido pelo grupo destinatário?); envolvimento (o destinatário reconhece o material como destinado a ele?); aceitação (o enfoque, conteúdos e linguagem foram aceitos?); mudança da ação (o material estimula uma mudança de olhar e atitude).

Além desses, foram levados em consideração eixos referentes à estética e à organização, também sugeridos por Leite (2018). São eles: Estética e organização do material educativo; Capítulos do material educativo; Estilo de escrita apresentado no material educativo; Conteúdo apresentado no material educativo; Propostas didáticas apresentadas no material educativo; Criticidade apresentada no material educativo. Algumas dessas já foram contempladas dentro dos eixos citados anteriormente, no entanto, foram conduzidas de maneira distinta das demais, tendo essas um sentido mais específico.

Após a disponibilidade dos participantes em colaborar com nossa pesquisa, foi enviado (*e-mail* e *WhatsApp*) o Caderno do NAPNE no formato PDF. Um texto explicativo que acompanhava o produto e juntamente com ele o *link* para acessar o formulário de avaliação. Esse instrumento apresentou-se de modo objetivo e continha opções de múltipla escolha como: “a) atende”, “b) não atende” e “c) atende parcialmente”.

Consideramos que a avaliação foi positiva, pois houve uma grande quantidade de pessoas que marcaram “atende” em todas as questões. Apenas as questões (5 e 10.5) houve marcações de quatro sujeitos como “atende parcialmente”. A primeira buscava saber se o conteúdo chama a atenção do leitor e a segunda se havia uma relação entre o conteúdo e as imagens gráficas. A justificativa utilizada pelos avaliadores é que o Caderno estava sem imagens (desenhos, figuras e balões).

Na questão 5.1, havia espaço para que os participantes redigissem opiniões sobre o que poderia ser melhorado no Caderno do NAPNE. Um deles sugeriu que se fizessem organogramas do atendimento do NAPNE para que ficasse mais claro o processo que estava descrito de modo discursivo. Outros sugeriram que o Caderno fosse mais “ilustrado”, “colorido” e “interativo” para que chamasse a atenção do leitor, principalmente de pais/responsáveis e alunos. Pensando nisso, reformulamos o Produto em alguns itens e encaminhamos para a diagramação com o projeto de torna-lo mais adequado às sugestões do seu público-alvo.

4.6.2 Aplicação

Após o processo de avaliação prévia do produto educacional, ele foi reformulado e diagramado. Optamos por fazer sua aplicação no formato impresso. Acreditamos que dessa forma, nossos objetivos poderiam se concretizar, pois uma publicidade tradicional traria mais visibilidade, seria mais palpável e poderia ser segmentada. Ou seja, o Caderno do NAPNE se apresentaria de modo mais concreto e poderia ser disponibilizado para o seu público-alvo, ao mesmo tempo, que poderíamos presenciar as reações dos sujeitos participantes ao manusearem o documento.

Na diagramação do Caderno, utilizamos mais cores e imagens, no intuito de trazer mais leveza ao documento, e torna-lo mais atrativo ao seu público-alvo. Atendendo às sugestões deixadas na avaliação do produto, inserimos imagens, trouxemos mais tópicos e elaboramos organogramas da posição que o NAPNE assume no IF Goiano e dos procedimentos para o atendimento no Núcleo.

Para mesurar a aplicação deste produto educacional elaboramos um instrumento de avaliação que se apresentasse conceitualmente aceito pelo saber científico. Para tal, utilizamos um questionário no formato escala do tipo Likert (1932) contendo cinco pontos, sendo o ponto central neutro.

Nossa intenção não foi a de identificar conhecimentos prévios ou concepções errôneas do sujeito sobre o Produto. Tivemos como propósito elaborar um instrumento que possibilitasse a identificação de concepções declaradas sobre aquilo que pode ou não ser identificado no Caderno do NAPNE com clareza. Consideramos, assim como Oliveira (2001, p. 19) que esse tipo de mensuração é adequado, pois “A escala de Likert se baseia na premissa

de que a atitude geral se remete às crenças sobre o objeto da atitude, à força que mantém essas crenças e aos valores ligados ao objeto”.

Nesse instrumento os respondentes especificaram seu nível de concordância para cinco proposições (Quadro 11). Sendo os níveis medidos da seguinte maneira: Concordo fortemente - CF; Concordo - C. Indiferente - I; Discordo - D; Discordo fortemente - DF. Uma sexta questão discursiva também foi estabelecida para que o participante realizasse apontamentos, críticas e(ou) sugestões acerca do Caderno do NAPNE.

Quadro 11 - Proposições da escala para medir o alcance do Produto sob seu público-alvo e o propósito pelo qual foi criado

Proposição	Descrição da Proposição	CT	C	I	D	DF
P01	No decorrer do nosso estudo, identificamos membros da comunidade escolar que não têm conhecimento acerca do que é o NAPNE e(ou) como funciona. Em sua opinião, o Caderno [Produto Educacional em fase de aplicação] contribui para compreender melhor o que é o NAPNE, qual o seu público-alvo e como se dão os atendimentos ofertados por esse Núcleo.					
P02	Em nossa pesquisa identificamos que as ações do NAPNE não têm sido visualizadas, tampouco utilizadas, por todos da mesma maneira. Em sua opinião, o Caderno contribui para uma maior e melhor visibilidade do trabalho realizado pelo Núcleo.					
P03	Vimos em nossa pesquisa que cada membro da comunidade escolar (pais/responsável, docentes, coordenadores(as), profissionais do NAPNE, gestores, Técnico-Administrativos e demais servidores) desempenham papel importante para o processo de inclusão no ambiente escolar/institucional. Em sua opinião, o Caderno contribui à melhor compreensão e, conseqüentemente, sensibilização, sobre ações que devem cada partícipe da instituição deve realizar durante o processo de acolhimento e inclusão de alunos com necessidades educacionais específica, no ambiente escolar.					
P04	Encontramos, também em outra fase da pesquisa, ações de inclusão propostas pelo Núcleo (de forma individualizada ou insolada de outros setores ou membros da comunidade escolar) consideradas não eficientes. Em sua opinião, você percebe a necessidade de maior envolvimento conjunto a fim de concretizar o processo de inclusão, por meio de ações propostas/conduzidas pelo NAPNE.					
P05	Durante nossa pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa apontaram e elencaram obstáculos e propostas de superações. Em sua opinião, o Caderno explicita possíveis entraves que o NAPNE encontra para concretizar a inclusão nos campi, bem como, as ações que podem ser feitas para mitiga-las, como proposta de superação de obstáculos.					
P06	Discursiva					
	Espaço livre para fazer apontamentos com críticas e(ou) sugestões acerca do Caderno.					

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

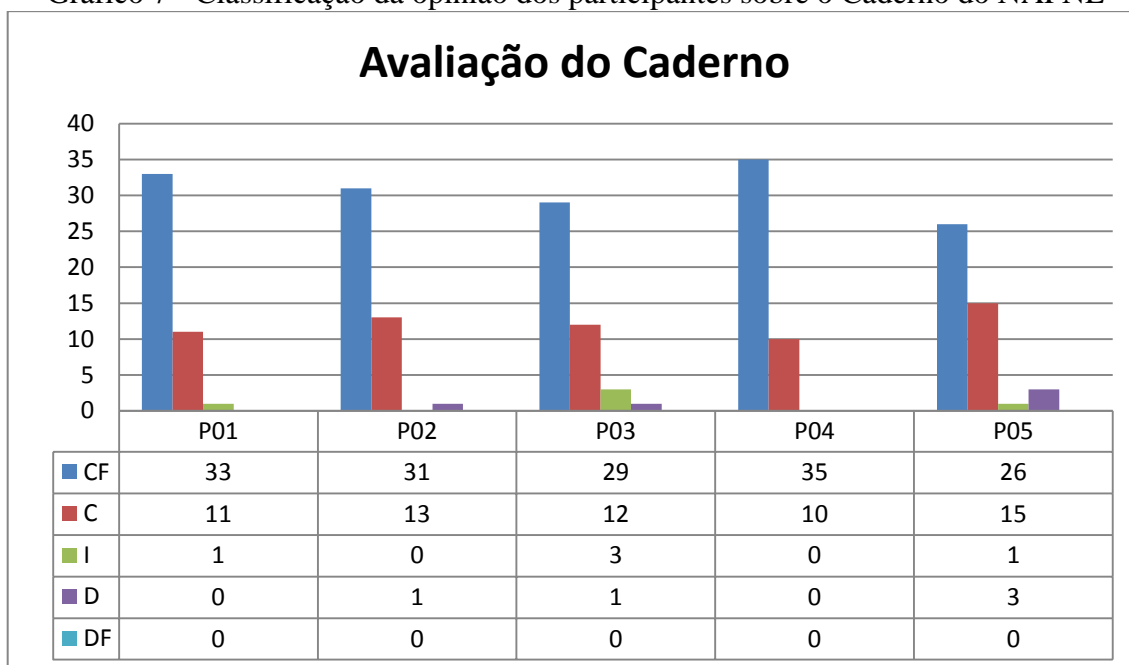
Após a elaboração desse instrumento, realizamos visitas nos dois *campi*, foco desta pesquisa, e realizamos apresentação e distribuição do Caderno do NAPNE (versão impressa e encadernada) a servidores individualmente, em duplas ou em grupos pequenos. Essa etapa se

deu nos dias 02, 05 e 07 de agosto de 2019. Ao final dessa exposição foi aplicado o questionário, em escala Likert (Apêndice G), para medir se os objetivos traçados, em relação à criação e aplicação do produto, foram alcançados.

Participaram dessa avaliação sujeitos do Campus A (22 pessoas) e Campus B (23 pessoas). Colaboraram com essa fase da pesquisa: 20 docentes, quatro guardas (porteiros), dois diretores de ensino, sete coordenadores de cursos, três intérpretes de LIBRAS, dois profissionais do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, dois pais/responsável, uma estagiária do NAPNE, um técnico em assuntos educacionais, um gerente de Ensino Médio Técnico, uma secretária do Ensino Médio Técnico, uma coordenadora do NAPNE no Ensino Superior. Todos foram selecionados aleatoriamente e de acordo com a disponibilidade em ler o Caderno e responder às proposições.

A análise dos dados foi realizada a partir da soma das respostas de cada sujeito participante para cada uma das proposições. Primeiramente utilizamos um gráfico de barras (Gráfico 7) para visualizar os dados que correspondem aos placares altos, medianos e baixos de cada item.

Gráfico 7 - Classificação da opinião dos participantes sobre o Caderno do NAPNE



Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Notamos que o Caderno teve um alto índice de aceitação entre os participantes desta fase da pesquisa. As proposições P04, P01 e P02, consecutivamente, tiveram o maior número de concordância. Isso quer dizer que os servidores perceberam que o Caderno do NAPNE

esclarece sobre a necessidade de um trabalho em conjunto para concretizar o processo de inclusão no *campus*; notaram que o Produto contribui para a compreensão das atribuições do Núcleo, do seu público-alvo e de como procedem seus atendimentos; e também, compreenderam que o produto poderá colaborar para uma maior e melhor visibilidade do trabalho realizado pelo Núcleo.

As proposições P03 e P05 também tiveram um elevado nível de aceitação por parte dos participantes. Logo, os sujeitos notaram que o Caderno do NAPNE é capaz de sensibilizar seus leitores para uma participação mais efetiva na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas do IF Goiano, independente da posição que este assuma dentro do *campus*. Além disso, os sujeitos participantes acreditam que os obstáculos elencados são explícitos ao mesmo tempo em que sugerem ações em vários âmbitos para superá-los.

Na sequência, construímos uma tabela (Tabela 1) com o total de pontuação para cada uma das possibilidades de expressão de opinião. Separamos em concordância, discordância e aqueles que não opinaram. Assim como orienta Oliveira (2001), foi multiplicada a quantidade de assertivas favoráveis pelo número correspondente à proposição escolhida pelos participantes: Concordo fortemente e Concordo (x5); Indiferente (x3); Discordo e Discordo fortemente - DF (x2).

Tabela 1 - Percentuais de opiniões dos participantes sobre o Caderno do NAPNE

Proposição	Concordância (CF + C)	Não Opinou (I)	Discordância (D + DF)
P01	220	03	0
P02	220	0	02
P03	205	09	02
P04	225	0	0
P05	205	03	06

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Oliveira (2001) defende que a escala do tipo Likert fornece direções sobre a atitude do respondente em relação a cada afirmação, sendo ela positiva (concordância) ou negativa (discordância). Notamos, portanto, que o Caderno do NAPNE obteve um alto índice de aprovação por parte dos sujeitos participantes. Acreditamos que seja uma resposta positiva aos objetivos traçados para a aplicação deste produto educacional. No entanto, temos a consciência de que ele ainda pode ser aprimorado e adequado às necessidades específicas de cada *campus*.

Pensando nisso, consideramos os elogios, críticas e sugestões deixadas na P06. Os participantes puderam dar sua opinião sobre o Caderno do NAPNE oralmente, e 23 deles

escreveram, no espaço destinado, seus pareceres sobre esse produto educacional que lhes foi apresentado. Além disso, foi criado um *e-mail*²³ específico para o Caderno, de modo que as pessoas que tenham acesso a ele possam, na medida em que queiram, enviar-nos sua apreciação sobre esse produto educacional.

Separamos as considerações deixadas pelos participantes que deixaram elogios ao Caderno do NAPNE:

Material muito organizado e didático (PROFESSOR 07, 2019).

O material apresenta alta qualidade, relevância institucional e social (PROFESSOR 08, 2019).

Ótimo trabalho, parabéns! (PROFESSOR 10, 2019).

[...] não sabia que o servidor poderia ter esse atendimento. Achei muito interessante e fiquei curiosa (SECRETÁRIA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO 01, 2019).

O produto se mostra uma ferramenta eficaz no processo de divulgação do NAPNE para a comunidade acadêmica. Parabéns aos autores! (COORDENADOR 02, 2019).

O Caderno possui leitura fácil e envolvente. Muito esclarecedor para todos os públicos a que se dispõe (PROFESSOR 11, 2019).

Deixo um elogio para o seu material. Ele é muito importante para nós professores para os pais e os alunos também. Tem muitas informações nele que eu, mesmo sendo servidor, desconhecia (PROFESSOR 12, 2019).

Notamos tanto durante a apresentação quanto pelos escritos deixados no instrumento aplicado, que os sujeitos participantes consideraram o Caderno do NAPNE como de linguagem objetiva e que alcançaria ao público-alvo que se propõe. Há elogios quanto à sua organização e sua relevância institucional e social. Além disso, percebemos que o produto trouxe informações antes desconhecidas até mesmo por servidores do IF Goiano.

Não podemos deixar de fora as críticas deixadas pelos sujeitos participantes. Acreditamos que elas também são importantes para o aprimoramento futuro desse produto educacional. São elas:

[...] outro problema é a contratação de profissionais também, em momento algum é colocado um procedimento legal e adequado, algo que também não é tão simples como possa parecer no documento descrito (COORDENADOR 01, 2019).

[...] A consideração dos itens destacados acima podem esclarecer aos usuários do caderno que a instituição de ensino pratica a inclusão (ainda que com algumas dificuldades de implantação e implementação), entende que precisa ampliar o processo de inclusão e que enfrenta dificuldades administrativas e burocráticas para

²³ O e-mail está disponibilizado na última página do Produto Educacional (Apêndice F).

atender todas as demandas trazidas pelo público-alvo (PROFISSIONAL DO NAP 01, 2019).

Consideramos, no entanto, que as críticas deixadas pelos dois participantes estão mais no contexto dos achados da pesquisa, pontuados no início das proposições (Quadro 11) do que propriamente sobre o Caderno do NAPNE. O primeiro acredita que o produto transmite que a contratação dos profissionais para atender aos alunos com necessidades educacionais específicas é algo “simples”. E o outro acredita que deve haver uma defesa das ações que estão sendo realizadas no *campus* quando for descrever os obstáculos e superações.

Houve algumas sugestões de alterações no documento. Pontuamos cada uma delas aqui. Acreditamos que ao considera-las para futuras alterações no Caderno do NAPNE, poderemos torna-lo mais eficiente e com maior chance de ser aceito pelos seus leitores. As propostas são:

Sugiro mais desenhos aplicativos e menos textos (PROFESSOR 05, 2019).

Inserir a localização da sala e o nome do responsável no Caderno (GUARDA DA PORTARIA 01, 2019).

[...] Sugiro apenas que sejam acrescentadas propostas de ações que podem auxiliar na superação dos obstáculos identificados (COORDENADOR 02, 2019).

Tem boa estrutura, entretanto poderia incluir fluxogramas com os passos a serem realizados em caso de direcionamento de um aluno ao setor (PROFESSOR 12, 2019).

Descrever melhor na apresentação a metodologia de elaboração do produto (PROFESSOR 13, 2019).

Acrescentar no item 5.5 descrevendo que o clima organizacional não favorece boas relações interpessoais (PROFESSOR 14, 2019).

As sugestões visam tornar o Caderno do NAPNE ainda mais visual acrescentando desenhos e fluxogramas. Duas pontuações sobre itens que podem ser acrescentados como sobre o clima organizacional como motivo para procurar o NAPNE e a localização da sala dentro do *campus*. Este último não pode ser inserido devido às questões éticas da pesquisa, mas poderá compor para uma publicação em nível institucional.

A sugestão do Coordenador 2, poderá vir a compor o Caderno em sua próxima edição, caso seja possível disponibilização dele pelo IF Goiano. Já a consideração do Professor 13, não acreditamos ser relevante para esse contexto, já que a proposta do produto é ser acessível a todo o seu público-alvo, cremos que descrever metodologias científicas não o tornaria atraente, principalmente para pais/responsáveis e discentes. Caso alguém se interesse por

questões mais metodológicas e/ou científicas poderá consultar a Dissertação referenciada ao final do produto.

A maioria das sugestões deixadas pelos sujeitos participantes tem como temática a divulgação e disponibilização do Caderno do NAPNE à comunidade escolar e à sociedade de um modo geral. Eles descreveram:

Que o Caderno possa ser transformado em um aplicativo futuramente (PROFESSOR 02, 2019).

Buscar a publicação virtual do Caderno, bem como disponibilizar algumas cópias físicas aos *campi* (PROFESSOR 04, 2019).

Minha sugestão é construir um ciclo de palestras para tratar o tema e fazer divulgação em massa desse livro, inclusive nas escolas públicas e privadas para fim de informação e orientação (PROFESSOR 06, 2019).

[...] divulgação do produto dentro e fora da instituição a fim de permitir acesso ao mesmo por parte dos mais diversos públicos (PROFESSOR 09; COORDENADOR 03; TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS 01, 2019).

Que o caderno possa compor o Manual da Assistência ao Estudante (DIRETOR DE ENSINO 01, 2019).

[...] Sugestão de inclusão no Q-Acadêmico para alcance maior aos alunos (PROFESSOR 11, 2019).

Divulgar o material impresso individualizado bem como nas plataformas digitais, alcançando todo o público-alvo: servidores, alunos e pais (PROFESSOR 15, 2019).

Entregar para os pais/responsáveis este caderno no ato da matrícula (PROFESSOR 16, 2019).

Diante da aceitação do produto educacional criado por nós, os sujeitos participantes sugeriram sua divulgação. Houve sugestões para a disponibilização do Caderno do NAPNE tanto dentro quanto fora do *campus*. Propostas para que ele venha a ser disponibilizado nas plataformas digitais do IF Goiano, no Q-Acadêmico²⁴, no manual de assistência estudantil, ou ainda impresso e distribuído individualmente. Essas ponderações vão ao encontro de nossas expectativas de que o Caderno pudesse ser disponibilizado tanto na secretaria - no ato da matrícula - quanto pelo NAPNE, individualmente em sala, ou em reuniões pedagógicas.

Enviamos também o Caderno à supervisão pedagógica do NAPIS para que pudéssemos receber a opinião de representante do NAPNE diante da Pró-Reitoria de Ensino, na Reitoria. O envio se deu no dia 09 de agosto de 2019. A responsável pelo Núcleo

²⁴ Plataforma digital de interação entre professores e alunos, disponibilizada pelo IF Goiano. Nela os discentes têm acesso ao calendário acadêmico, horário de aula, consulta notas e histórico escolar, efetua pedidos de matrícula, tem acesso a materiais disponibilizados pelos docentes, dentre outros.

considerou o produto educacional de valor pedagógico e inclusivo. Acredita que poderá trazer maior reconhecimento das ações realizadas por esse Núcleo e dos obstáculos que ele enfrenta para efetivar a inclusão. A divulgação e disponibilização ao público do Caderno do NAPNE também foi proposta por ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com os textos lidos e utilizados por nós durante este estudo que a inclusão tem assumido um papel de destaque na sociedade. Em relação às instituições escolares o que se nota são movimentos internos das instituições na busca pela igualdade entre os sujeitos. Tais ações, por vez, se traduzem em documentos legais, criação de salas de atendimento especializado, ações de acessibilidade arquitetônica e atitudinal, dentre outras.

No caso da educação profissional tecnológica, vemos que a inclusão precisa ser alcançada e garantida por todos que assim o desejarem, e todos os esforços e ações devem ser direcionados no sentido de alcançá-la. Isso porque nesses ambientes as ações inclusivas além de incluir a pessoa com necessidade educacional específica dentro do ambiente escolar, também, precisa ter a responsabilidade de proporcionar seu retorno à coletividade. Ou seja, já que os institutos federais têm como objetivo formar cidadãos para o mundo do trabalho, que esses sejam capazes de exercer as atividades que conseguirem apreender para assim poder alcançar autonomia social e profissional.

Os objetivos estabelecidos inicialmente para este estudo foram alcançados. Primeiro objetivamos realizar um

O estudo exploratório nos 12 *campi* do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) a fim de identificar a estruturação e organização atual dos NAPNE, nos possibilitou constatar que quatro *campi* ainda não têm implantado esse Núcleo. Além disso, notamos que não há comunicação entre os NAPNE de cada *campus*, e o diálogo entre o NAPIS e esses Núcleos não alcança a qualidade necessária. Cada Núcleo organiza seus atendimentos de acordo com a demanda, a quantidade de profissionais disponibilizados, e a estrutura arquitetônica e material que lhes é oferecida. É preciso, portanto, uma ação específica para mobilizar essa comunicação, que a torne mais satisfatória e eficiente, de modo que os NAPNE possam trocar ideias e compartilhar suas experiências.

Logo, o pressuposto levantado, no início deste estudo, de que havia uma distinção na implantação, estruturação e funcionamento entre os NAPNE dos *campi* do Instituto Federal Goiano, pode ser constatado. Apesar de a ação TEC NEP ter se iniciado em 2000, ainda hoje existem alguns *campus* que não implantaram os Núcleos. Isso se dá algumas vezes por ter unidades ainda jovens ou sem espaço arquitetônico. Não corroboramos com as justificativas utilizadas por alguns sujeitos participantes de que não há demanda de pessoas com

necessidades educacionais específicas ou que não há profissionais especializados. Acreditamos que esses argumentos não podem mais ser utilizados para justificar a ausência de um plano de inclusão amplo e que possa abranger às necessidades daqueles que não conseguem acompanhar as metodologias utilizadas no atual sistema de ensino.

Ao examinar documentos internos do IF Goiano que abranjam a política de inclusão (Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimentos Internos, Resoluções e Portarias) notamos que os textos estabelecem bem as competências do Núcleo e apontam direções para a promoção da inclusão nos *campi*. Do mesmo modo que o PDI traz o equívoco de que todas as unidades têm o NAPNE implantado, reconhece que há melhorias arquitetônicas, materiais e mobiliárias a serem realizadas. Entendemos que essa política inclusiva apresenta-se bem elaborada e que sejam necessárias ações que venham colocar em prática o que já existe nos estabelecidos nesses registros legais.

Após a realização da pesquisa de campo, constatamos vários empecilhos ao trabalho realizado pelo Núcleo. O que mais chamou atenção foi a falta de visibilidade que o NAPNE tem dentro do próprio *campus*, de modo que servidores e pais/responsáveis desconheciam ou conheciam em parte o trabalho ali realizado. Pensando nisso, criamos o Caderno do NAPNE a fim de explicitar aos leitores de forma clara, objetiva e com uma linguagem simples o que é o NAPNE, quais as suas competências, como se dão os atendimentos e quais os obstáculos que os profissionais responsáveis pelas ações ali realizadas encontram no desempenho de suas atividades.

Um dos obstáculos encontrados por nós durante a pesquisa foi a falha na comunicação entre o NAPNE e os docentes. Essa barreira pode ser identificada em parte por relatos dos próprios docentes que acreditam que esse diálogo deveria ocorrer pessoalmente e não apenas por meio de notas pedagógicas enviadas via *e-mail*. Notamos também que os educadores anseiam por momentos de orientações mais práticas e específicas advindas do Núcleo. Nossa sugestão é que seja feito um levantamento das necessidades desses professores e sejam ofertadas oficinas de acordo com suas expectativas.

Em contrapartida, ao entrevistarmos os profissionais do NAPNE, houve um consenso na falta de interesse dos professores em buscar, por conta própria, informações necessárias para a concretização da inclusão. Concordamos com esse conceito, acreditamos que os educadores não podem esperar roteiros e guias do Núcleo. É preciso que busquem formação continuada na área da inclusão e que sejam colaboradores das ações propostas pelo NAPNE e não apenas executores.

A escassez da participação dos pais/responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, também pode ser constatada. Acreditávamos, no entanto, que se tratava apenas de desinteresse desses sujeitos. Contudo, durante nossa pesquisa foi possível averiguar que a localização do *campus*, o grau de escolaridade e a situação econômica dos progenitores são também motivos que os distanciam. Além disso, a falta de conhecimentos sobre as próprias necessidades educacionais de seus filhos faz com que os pais estejam aquém das atividades curriculares e dos procedimentos de ensino e aprendizagem desses. Constatamos aqui mais um motivo para que o NAPNE possa manter uma relação mais próxima dos pais, e com isso, estabelecer uma rede de inclusão em parceria com responsáveis legais, docentes e demais setores do IF Goiano.

Não percebemos uma oposição explícita à inclusão, mas notamos que há certa resistência em buscar por conhecimento, tanto por parte dos responsáveis legais quanto de alguns servidores. Acreditamos que no contexto atual não há mais espaço para o desconhecimento e o despreparo em relação à inclusão educacional. Sendo preciso, no entanto, reconhecer que as diferenças nos trazem possibilidades de maior aprendizado e interação social, além de nos tornar seres humanos melhores.

Constatamos, por meio de relatos dos participantes, que é preciso um investimento financeiro maior destinado aos NAPNE para que estivesse em melhores condições para atender ao seu público-alvo. Nota-se uma carência em relação à arquitetura, aos mobiliários e materiais pedagógicos, bem como, dos profissionais capacitados para atender à demanda de cada *campus*.

Em relação à contratação de profissionais, destacamos aqui que seria preciso pessoas destinadas especificamente ao trabalho do NAPNE. Compreendemos que a comissão formada não exerce função primária nas atividades do Núcleo, e por isso, muitas vezes, esse trabalho se torna desmotivador. Creemos ainda que a adesão e composição ao grupo, não pode ser apenas por sensibilidade à causa, ou por trabalho voluntário, dessa forma, acreditamos que deveria haver processos seletivos específicos para o ingresso de seus componentes, exigindo para tal, formação específica e conhecimento na área.

Quanto aos profissionais que acompanham as necessidades específicas dos discentes em sala de aula, ou professores de AEE, entendemos, também, que as contratações temporárias não têm sido eficientes. Primeiro porque demanda tempo se inteirar das necessidades específicas dos alunos, e depois, por permitir que os educandos fiquem boa parte do tempo sem apoio até que se contrate outro profissional.

Não é nossa intenção neste estudo desmerecer as ações realizadas no âmbito da inclusão no IF Goiano, ao contrário, acreditamos que essa unidade de ensino tem estado à frente de muitas outras instituições escolares no que diz respeito às iniciativas inclusivas. O que não se pode deixar de discutir são as possibilidades de melhoria do trabalho que já tem sido realizado. Confiamos que colocar em discussão os obstáculos e superações identificados nos NAPNE proporcionaria aos Institutos uma abrangência da realidade ao mesmo tempo possibilitaria traçar metas a serem alcançadas para a concretização de uma inclusão socioeducacional mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** São Carlos: UFSCar, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educativa: um ponto de vista cognoscitivo.** México: Trilhas, 1982.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 46-53.

BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica.** Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União: 26/9/1909.**

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: 27/12/1961.**

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: 12/8/1971.**

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União: 4/7/1978.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 jan. 2019.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. **Diário Oficial da União: 25/7/1991.**

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 9/12/1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** 23/12/1996,

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** 18/4/1997.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria da Educação Especial e Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União:** 18/11/2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. 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. 2008b. **Diário Oficial da União:** 30/12/2008.

_____. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** 07/07/2015.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CAPES. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área “Ensino”** 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGIyNzE3Nzlh>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Clavatta, Maria. **A historiografia em Trabalho e Educação e o Pensamento Crítico:** como se escreve a história da educação profissional. Projeto de Pesquisa (CNPq, 2013-2018). Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: UNESP, 2005.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergruparal**: um estudo dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais. Tese apresentada ao Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), João Pessoa, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago., 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Rosana Glat (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2009.

GONDRA, José Gonçalves. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, M. C.; KULHMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antônio [por Emílio Abamonte e Matias Maiello]. **Escola, educação e ensino**: breve antologia. São Paulo: Edições Iska, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

IF GOIANO. **Resolução 001 de 19 de agosto de 2009**. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/RESOLUCAO-CS-001_ESTATUTO_DO_IF_GOIANO_SvPXWWY.PDF>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 024/2013 de 01 de março de 2013**. Aprova o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc_Ensino/Regulamento-

Institucional-dos-Ncleos-de-Atendimento-s-Pessoas-com-Necessidades-Educacionais-Especificas_NAPNE_Res-24_2013.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 030/2016 de 17 de junho de 2016.** Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Goiano. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_do_Atendimento_Educacional_Especializado_AEE_-_ASSISTENC_MQV2kk2.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. **Unidades estarão vinculadas à Reitoria em 2016.** 2016. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/ultimas-noticias/1579-campus-avancados-estarao-vinculados-a-reitoria-a-partir-de-janeiro>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 019/2017 de 02 de maio de 2017.** Aprova Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Especial.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 a 2023).** Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

_____. **Regimento Interno IF Goiano - Campus A (2018).** [link subtraído por questões éticas]. Acesso em: 01 abr. 2019.

_____. **Regimento Interno IF Goiano - Campus B (2018).** [link subtraído por questões éticas]. Acesso em: 01 abr. 2019.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado.** Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (271): 46 a 60, maio/ago. 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. VII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ). **Atas CIAIQ**, 2018, p. 330-339.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes.** New York University: Archives of Psychology, 1932. Disponível em: <https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas,** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais: resultados parciais 2006.** Brasília, DF, 2006.

MEC. **Portal Ministério da Educação. 2019.** Disponível em: <Portal ministério da educação <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

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

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União:** 12/12/2012.

_____. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União:** 24/05/2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999. Capítulos 9, 10 e 11, p. 139-180.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: Alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia,** Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

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

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Revista Administração on line.** FECAP. v. 2 . n. 2, abril/maio/junho - 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Acesso em 09 jan. 2019.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PAULA, Ana Rita de; COSTA, Carmen Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** São Paulo: SORRI-BRASIL, 2006.

PESSOTTI, Isafas. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIRES, Mauro Alves. **Imagens institucionais da modernidade:** a educação profissional em Goiás (1910-1964). Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Os Pensadores).

PORTAL MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras:** 1937. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

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

RIBAS, João Batista Cintra. **O Que são Pessoas Deficientes.** São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:** uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2011.

SANTOS, Luciana Ribeiro dos. **Minha empresa precisa incluir, e agora?** São Paulo: Editora Biblioteca, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: SASSAKI, Romeu Kazumi. Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e Educação infantil:** uma introdução.

Disponível em:
<<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

SOARES, Manoel de Jesus A. **As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras**. Forum educ., Rio de Janeiro, 5 (4): 69-77, out./dez. 1981.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2010. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada para Estudo Exploratório

1. Há uma sala específica do NAPNE? Desde quando funciona?
2. Há Regulamento Interno do NAPNE? Data da regulamentação?
3. Como é composto (quantos e quais os profissionais)?
4. Quantos discentes são atendidos?
5. Quais as necessidades específicas são atendidas?
6. Como você avalia o NAPNE do seu *campus*?
 - () Muito bem estruturado
 - () Ainda em implantação
 - () Outros: _____

APÊNDICE B – Questionário para Professores

Prezado(a) professor(a),

Ao cumprimenta-lo(a), solicito sua valiosa contribuição à minha pesquisa de mestrado em Educação Profissional Tecnológica, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, sob orientação do prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Essa pesquisa tem como objetivo identificar os problemas, obstáculos, entraves e superações que os NAPNE encontram em sua implantação e efetivação da inclusão socioeducacional. Acrescento ainda que ela foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano, sob o protocolo nº 2.942.947, CAAE: 93442318.5.0000.0036, do dia 05 de outubro de 2018.

Suas informações serão de fundamental importância, no entanto, sinta-se a vontade para respondê-lo ou não. Ressaltamos ainda que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de estudo e os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

Atenciosamente,
Rosângela Lopes Borges

1) Nome(s) do(s) aluno(s) com deficiência para os quais você ministra aula

2) Qual a deficiência ou diagnóstico que este(s) aluno(s) apresenta(m)?

3) Qual(is) a(s) disciplina (s) que ministra ao(s) aluno(s) com deficiência?

4) Entre as opções que se seguem, assinale aquela que mais se aproxima de sua maior dificuldade em relação ao(s) aluno(s) com deficiência?

- a) Falta de informação sobre o “problema” desse aluno.
- b) Falta de materiais didáticos adequados.
- c) Falta de metodologias adequadas para que o aluno alcance a aprendizagem.
- d) Falta de orientação em como proceder com este aluno.
- e) Outro

4.1 Se você respondeu "Outro" nesta questão, especifique.

5) Na sua opinião, qual o papel que o NAPNE exerce na inclusão deste(s) aluno(s)?

- a) Ensinar ao aluno aquilo que o professor não consegue.
- a) Assessorar o discente para que tenha autonomia na aprendizagem.
- b) Orientar os pais e/ou responsáveis em como proceder com seu filho enquanto estudante.
- c) Nortear professores em relação às especificidades dos discentes, bem como nas metodologias.
- d) Outro.

5.1 Se você respondeu "Outro" nesta questão, especifique.

6) Na sua opinião, as ações propostas pelo NAPNE são pertinentes e trazem resultados positivos ao desempenho desse(s) aluno(s)? Entre as opções, assinale aquela que mais se aproxima na sua crença nesse sentido.

- a) Proporciona inclusão social e educacional do discente.
- b) Facilita o trabalho docente.
- c) Promove inclusão atitudinal no campus e na vida dos envolvidos no processo de inclusão.
- d) Outro.

6.1 Qual ação proposta pelo NAPNE você considera mais pertinente e eficiente?

7) Entre as opções que se seguem, qual você acredita que o NAPNE deveria fazer para auxiliar professores?

- a) Oferecer oficinas de Práticas Educativas Inclusivas.
- b) Oferecer cursos sobre tipos de deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem.
- c) Ser mais participativo no dia a dia escolar desse(s) aluno(s).
- d) Outro.

7.1 Se você respondeu "Outro" nesta questão, especifique.

8) Os pais e/ou responsáveis legais deste(s) aluno(s) participam do processo de ensino-aprendizagem?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Às vezes.
- d) Não sei dizer ao certo.
- e) Sua participação fica limitada ao comparecimento nas reuniões dos pais.

8.1 Explícite melhor a opção escolhida por você nesta questão.

9) Na sua opinião, você considera a comunicação entre o NAPNE e os professores:

- a) Excelente.
- b) Boa.
- c) Regular.
- d) Ruim.
- e) Não há comunicação entre o corpo docente e o NAPNE, a coordenação faz a ligação entre ambos.

9.1 Justifique sua resposta nesta questão.

10) O que você considera que poderia ser feito para melhorar o trabalho do NAPNE no Instituto Federal Goiano, junto aos docentes, discentes e familiares?

APÊNDICE C – Questionário para Pais/Responsáveis

1. Onde é localizada sua moradia?
2. Há quanto tempo seu(a) filho(a) estuda nesta instituição?
3. Desde quando ele é atendido pelo NAPNE?
4. Você conhece a Sala do NAPNE? Sabe onde ela se localiza?
5. Sabe dizer que tipo de serviço está sendo prestado para seu(a) filho(a) no NAPNE?
6. Você participa do processo de ensino-aprendizagem dele(a) em casa?
7. Já teve ou tem contato com os professores de seu(a) filho(a)?
8. Você acredita que seu filho sofre algum tipo de preconceito dentro desta instituição?
9. Como você avalia a inclusão proposta pelo NAPNE?
10. O que você acredita que o NAPNE poderia fazer para melhorar a inclusão de seu(a) filho(a)?

APÊNDICE D - Entrevista com Coordenadores do NAPNE

1. Quando foi implantado o NAPNE?
2. Quantos alunos e quais as deficiências são atendidas?
3. Quantas pessoas compõem a equipe do NAPNE? Quais as áreas de atuação?
4. Como é a rotina dos atendimentos do NAPNE? Como os atendimentos se dão?
5. Quando um aluno já chega com um diagnóstico, qual o procedimento?
6. Quando um aluno não consegue acompanhar a turma, qual o procedimento?
7. Há exigência do laudo médico-clínico para ser atendido no NAPNE?
8. Como é a comunicação entre o NAPNE e os professores?
9. Os pais participam do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos?
10. Quais os maiores obstáculos que você encontram no seu dia a dia como coordenadora do NAPNE?

APÊNDICE E - Avaliação do Caderno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)

Prezados(as),

Este Caderno é resultado de minha Dissertação "NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO". É um produto educacional criado com o intuito de colaborar com o trabalho do NAPNE. Durante minha investigação identifiquei alguns obstáculos enfrentados por esse Núcleo para efetivar a inclusão no Instituto Federal Goiano. Dentre eles, destacam-se o fato de o NAPNE ainda ser "desconhecido" ou ainda, que não se entenda totalmente a função exercida pelos seus membros. Esse "desconhecimento" se estende desde os servidores até pais/responsáveis e alunos (sejam eles com necessidades educacionais específicas ou não). Logo, esse Produto tem como objetivo divulgar o Núcleo, explicar melhor como funciona, e ao final, listar os obstáculos encontrados em nossa pesquisa e que devem ser superados em um trabalho conjunto entre gestores, administrativo, coordenadores, docente, familiares, alunos e o NAPNE.

Peço que façam uma leitura atenta do Caderno e posteriormente respondam às questões propostas. Assim, poderemos fazer melhorias e adequações necessárias para que este Produto possa se tornar útil e eficiente na luta pela inclusão no Instituto Federal Goiano.

Desde já, agradeço pela colaboração e presteza,

Atenciosamente,
Rosângela Lopes Borges

EIXO CONCEITUAL

1) É possível compreender o que é o NAPNE e como ele funciona por meio do Caderno.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

EIXO PROCEDIMENTAL

2) Os procedimentos para o atendimento do NAPNE estão claros no Caderno.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

EIXO ATITUDINAL

3) É possível perceber, pelo Caderno do NAPNE, a necessidade de uma mudança de atitude ou postura sua em relação ao Núcleo.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

EIXO PEDAGÓGICO

4) O Caderno mantém uma estrutura pedagógica que seja possível entender a que público-alvo ele está destinado e o que se espera dessas pessoas.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

NO EIXO COMUNICACIONAL

Atração

5) O conteúdo descrito no Caderno foi entendido e ele chama a atenção do leitor.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

5.1 Há algo que poderia ser melhorado?

Compreensão

6) O conteúdo do material pode ser entendido pelos grupos destinatários (administração, professores, profissionais do NAPNE, pais, alunos e demais servidores).

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

Envolvimento

7) O leitor (você) reconhece o Caderno do NAPNE como destinado a si mesmo e vê utilidade nele.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

Aceitação

8) O enfoque e conteúdos são adequados. A linguagem utilizada alcança a todos os envolvidos no processo de inclusão no Instituto Federal Goiano.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

Mudança da ação

9) O material estimula uma mudança de olhar e atitude advinda do leitor (você)?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

10) EIXOS REFERENTES À ESTÉTICA E À ORGANIZAÇÃO

10.1 Estética e organização do material educativo

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

10.2 A divisão dos capítulos do material educativo

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

10.3 Estilo de escrita apresentado no material educativo

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

10.4 Conteúdo: O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção com o que é didático.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

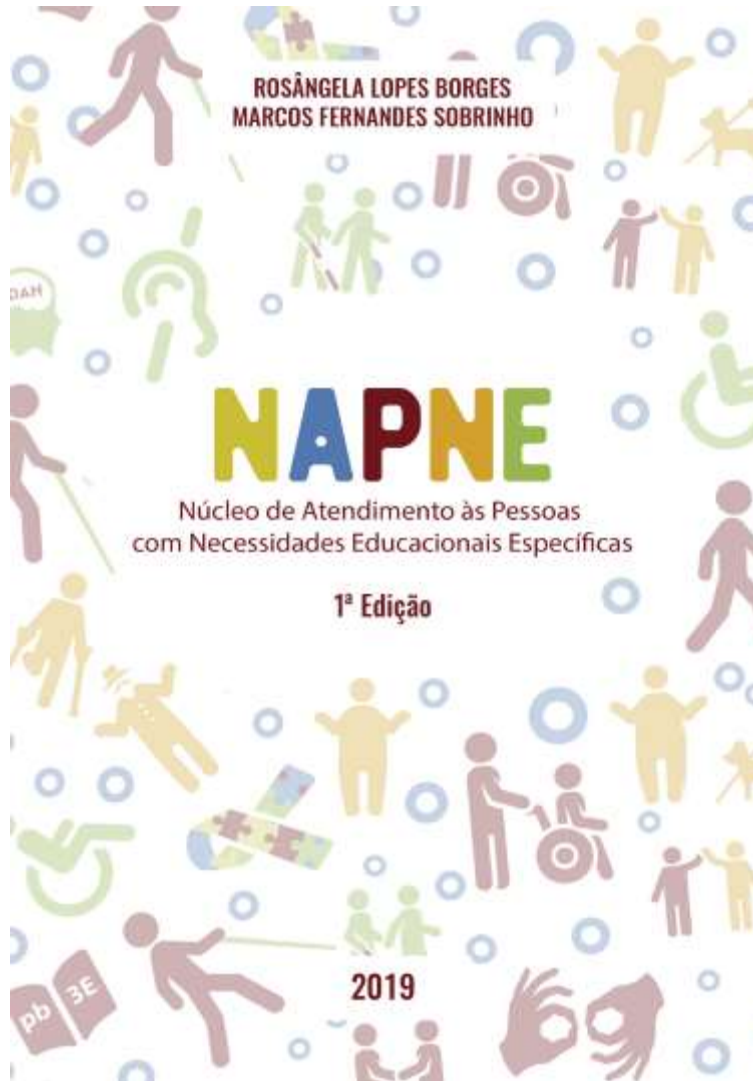
10.5 Propostas didáticas: Estão evidenciadas no Caderno do NAPNE as relações entre forma (imagens gráficas) e conteúdo (o assunto apresentado).

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

10.6 Críticidade: O Caderno propõe uma reflexão sobre a realidade do leitor (você), levando-o a questionar o modelo de sociedade vigente, bem como seu posicionamento político e social.

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

APÊNDICE F – Produto Educacional



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



CADERNO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)

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

Autoria

Mestranda Rosângela Lopes Borges

Coautoria

Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Coorientação

Profa. Dra. Cinthia Maria Felício

Diagramação

Jerry Hiran Serafim dos Reis Junior

IF Goiano - Campus Morrinhos

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

BORGES, Rosângela Lopes

Caderno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) - 2019.

27f.

Orientador: Marcos Fernandes Sobrinho
Coorientadora: Cinthia Maria Felício

Produto Educacional do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos - 2019.

1. NAPNE 2. Inclusão 3. Educação Profissional
I. FERNANDES-SOBRINHO, Marcos II. Instituto Federal Goiano III. Título.

MARCA



A marca representa as pessoas público-alvo do NAPNE abrangendo tanto aquelas com deficiência, com necessidades educacionais ou ainda com necessidades específicas. Foram desenvolvidos ícones coloridos que remetem à diversidade humana, no formato de círculo representando o mundo. Os pequenos círculos representam as diferenças e ao mesmo tempo demonstram igualdade e união entre aqueles que são atendidos pelo Núcleo.

As cores escolhidas para esse projeto têm também seus significados. O amarelo representa otimismo, alegria e luz; o azul transmite tranquilidade, serenidade e harmonia; o vermelho exprime paixão e energia; o laranja revela vitalidade e comunicação; e o verde nos remete à esperança, à natureza e ao crescimento.

Caderno do NAPNE | Rosângela Lopes Borges e Marcos Fernandes Sobrinho (2019)

APRESENTAÇÃO

O presente Caderno é parte integrante da Dissertação do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), ofertado pelo IF Goiano - Campus Morrinhos, estado de Goiás. Sob o título de **NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**, esse estudo teve como objetivo identificar problemas, obstáculos e entraves que esses Núcleos (NAPNE) encontram em sua implantação e na efetivação da inclusão socioeducacional, no âmbito da Educação Profissional Tecnológica.

Realizou-se um estudo exploratório nos 12 *campi* do Instituto Federal Goiano, bem como uma pesquisa documental. Os sujeitos participantes foram duas coordenadoras do NAPNE, professores e pais/responsáveis dos alunos com necessidades educacionais específicas de dois *campi* que compuseram a amostra. Além deles, três diretores de *campi* que ainda não têm esse Núcleo implantado.

A construção deste Produto levou em consideração apontamentos nos achados da pesquisa, bem como das duas coordenadoras do NAPNE dos dois *campi* foco desta pesquisa. Também demais profissionais que realizam atendimento no Núcleo e que contribuíram com suas ideias, opiniões e sugestões.

Levando em consideração os documentos norteadores da inclusão nos *campi* do Instituto Federal Goiano, este Caderno se apresenta como o instrumento adequado para mitigar obstáculos identificados durante a etapa da pesquisa em campo. Entre eles, o presente material busca dar maior visibilidade e conscientização

à cerca da importância de se integrar ações letivas e pedagógicas com o trabalho realizado pelo NAPNE. Além disso, este Produto pretende incitar, ampliar e aprofundar o fluxo de comunicação entre o NAPNE, familiares, docentes, discentes, técnicos administrativos, e demais canais de atendimento, no contexto institucional.

Para que essa comunicação entre o NAPNE e seu público-alvo ocorra de maneira eficiente, foi necessário criar um produto com uma linguagem concisa, objetiva e clara. Houve uma preocupação com a adequação da linguagem no sentido de que fosse inteligível tanto para um docente, quanto para um aluno com necessidades educacionais específicas, ou ainda, para pais/responsáveis que não têm o domínio de textos acadêmicos ou científicos.

Esse Caderno está organizado em sete seções, sendo: 1) Sobre o NAPNE; 2) Razão da criação do NAPNE; 2.1 Documentos Legais; 2.2 Sua composição; 2.3 Seu público-alvo; 3) Finalidades e competências do NAPNE; 4) atendimentos e procedimentos; 4.1 Organograma para o NAPNE; 4.2 Fluxograma dos procedimentos para o atendimento no NAPNE; 5) Em que circunstâncias procurar o NAPNE; 5.1 Alunos; 5.2 Professores; 5.3 Pais e/ou responsáveis legais; 5.4 Coordenadores; 5.5 Outros servidores; 6) Obstáculos e Superações; 6.1 Âmbito institucional; 6.2 Âmbito administrativo; 6.3 Âmbito educacional; 6.4 Âmbito familiar; 7) Em resumo.

Acreditamos que não seja preciso leis ou ideias inéditas, mas necessita-se colocar em prática aquelas que já existem. Nosso maior desejo é que este Caderno possa inspirar pessoas e instituições na construção e promoção da educação inclusiva. E que acarrete em benfeitorias para os NAPNE no Instituto Federal Goiano.

SUMÁRIO

1 SOBRE O NAPNE.....	7
2 RAZÃO DA CRIAÇÃO DO NAPNE.....	8
2.1 Documentos Legais.....	8
2.2 Sua composição.....	10
2.3 Seu público-alvo.....	10
3 FINALIDADES E COMPETÊNCIAS DO NAPNE.....	12
Competências do NAPNE.....	12
4 ATENDIMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	14
4.1 Organograma para o NAPNE.....	14
4.2 Fluxograma dos procedimentos para o atendimento no NAPNE.....	16
5 EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS PROCURAR O NAPNE.....	19
5.1 Alunos.....	19
5.2 Pais e/ou responsáveis legais.....	19
5.3 Professores.....	20
5.4 Coordenadores.....	20
5.5 Outros servidores.....	20
6 OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES.....	21
6.1 Âmbito institucional.....	21
6.2 Âmbito administrativo.....	21
6.3 Âmbito educacional.....	22
6.4 Âmbito familiar.....	22
7 EM RESUMO.....	23
REFERÊNCIAS.....	24
SOBRE OS AUTORES.....	25

1 SOBRE O NAPNE

Trata-se de um núcleo consultivo e de assessoramento e se encontra ligado, à Pró-Reitoria de Ensino e, em cada *campus*, diretamente à Diretoria de Ensino. É um Núcleo que articula pessoas e setores para o desenvolvimento, implantação e implementação de ações inclusivas no âmbito dos Institutos Federais.

Visa promover a educação profissional e tecnológica inclusiva por meio do desenvolvimento de ações de tecnologia, educação, cidadania e profissionalização para pessoas com deficiência, necessidades educacionais específicas, pessoas excluídas e/ou marginalizadas. Cria na instituição, a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, busca romper barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.



2 RAZÃO DA CRIAÇÃO DO NAPNE

O NAPNE foi criado para atender ao público-alvo da Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva é um processo pedagógico, sociocultural e político de ações educativas e administrativas voltadas para o acesso, permanência e êxito de todos os estudantes. Abrange cursos de graduação [licenciaturas e bacharelados], e do ensino médio-técnico profissionalizante do Instituto Federal Goiano.

Objetivando descentralizar a gestão do processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), foram criadas as Gestões: central, regionais e estaduais do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP). Essa ação foi composta por um grupo constituído por técnicos da então “Secretaria de Educação Média e Tecnológica” e da “Secretaria de Educação Especial do MEC”, a fim de evitar que ocorra exclusão (por desconhecimento ou omissão), em cada um dos *campi* dos Institutos Federais.

2.1 Documentos Legais

O Ministério da Educação lançou, em 2001, um documento contendo as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Nele há orientações de como as escolas regulares deveriam ser organizadas para atender aos alunos com deficiência, dentre os assuntos tratados está a educação profissional do aluno com necessidades específicas. Em 2004, por meio da Lei Nº 10.845, passou-se a garantir, progressivamente, a inserção dos educandos

com deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Em 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei Nº 11.892. Nesse mesmo ano, foi estabelecida a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE)” que sugere ações da educação especial, na modalidade da Educação Profissional Tecnológica, a fim de possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Em 2011, foi aprovado o Decreto Nº 7.611 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, garantindo assim, a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. O Instituto Federal Goiano para se adequar a essa norma aprovou o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) por meio da Resolução Nº 024/2013 de 01 de março de 2013.

A Resolução Nº 030/2016, de 17 de junho de 2016, aprovou o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Goiano. Mais recentemente, a Resolução Nº 019/2017 estabeleceu o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial. Essa estabelece, dentre outros, que a avaliação (diagnóstico) dos alunos deve ser realizada por profissionais de áreas específicas ou pelo professor de AEE, com o respaldo da equipe técnico-pedagógico.

2.2 Sua composição

O NAPNE encontra-se ligado por um assessor na Reitoria, subordinado a Pró-Reitoria de Ensino, designado por portaria do Reitor. O Núcleo deve ter no mínimo, 06 (seis) membros da comunidade escolar, 02 (dois) docentes, 02 (dois) técnicos administrativos da área pedagógica, sendo facultada 01 (uma) representação discente e 01 (uma) representação dos pais. Seus membros serão nomeados por Portaria da Direção Geral e o mandato dura até quatro anos, podendo ser reconduzido quando necessário.

2.3 Seu público-alvo

Consideram-se como público-alvo do NAPNE pessoas excluídas, marginalizadas e/ou em situação de desfavorecimento social, no âmbito do IF Goiano. Em se tratando de alunos, abrange três tipos específicos:

a) Da educação especial, citam-se:

Deficiências (física, motora, mental, visual, auditiva, sensorial, etc.); Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): Transtorno Desintegrativo da Infância; Síndrome de Rett; Autismo; Síndrome de Asperger; Espectro Autista; Altas Habilidades/Superdotação.

b) Das Necessidades Educacionais Específicas:

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtornos hipercinéticos e específicos das habilidades escolares; Dislexia (dislalia, disgrafia, disortografia, discalculia, etc.); Demais transtornos neurológicos que impossibilite ou atrapalhe

sua permanência e/ou conclusão de seus estudos.

c) Das necessidades específicas:

Qualquer pessoa que se sinta excluída ou marginalizada de alguma forma devido à idade (no caso de idosos), às características físicas (obesos), etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, etc.

Deficiências físicas temporárias, como vítimas de acidente.

Vale ressaltar que o NAPNE não tem a função apenas de atender alunos. Suas competências são bem mais amplas. Continue lendo e descubra a abrangência das ações desse Núcleo.



3 FINALIDADES E COMPETÊNCIAS DO NAPNE

O ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas nos *campi* do Instituto Federal Goiano desencadeou a necessidade de se buscar formas de atender a esse novo público. No intuito de atuar junto à nova demanda, consoante com as legislações nacionais vigentes, foi aprovado o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, por meio da Resolução Nº 024/2013. Desde então, os NAPNE vêm construindo sua identidade, fortalecendo-se, implementando ações com o objetivo de atender a demanda crescente de estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas, no âmbito da Educação Profissional Tecnológica.

Competências do NAPNE

- a) Quebra de barreiras ao atendimento de pessoas com necessidades específicas no *campus*;
- b) Criação e revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica;
- c) Promoção de eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores;
- d) Articulação de setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão;
- e) Assessoria aos dirigentes dos *campi* em questões relativas à inclusão;
- f) Estímulo da comunidade (interna e externa ao *campus*) ao

espírito de inclusão de forma que leve o seu público-alvo a atuar na sociedade e ao mesmo tempo ser aceito e respeitado por ela;

- g) Elaboração e execução de projetos de extensão que promovam a inclusão;
- h) Estímulo à prática da pesquisa em assuntos relacionados à Educação Profissional Tecnológica inclusiva;
- i) Elaborar ações de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas de modo que inclua adequações curriculares quando necessário;
- j) Capacitação aos docentes das salas regulares, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Regimento Geral do IF Goiano;
- k) Atendimento Educacional Especializado seja ele complementar e/ou suplementar.



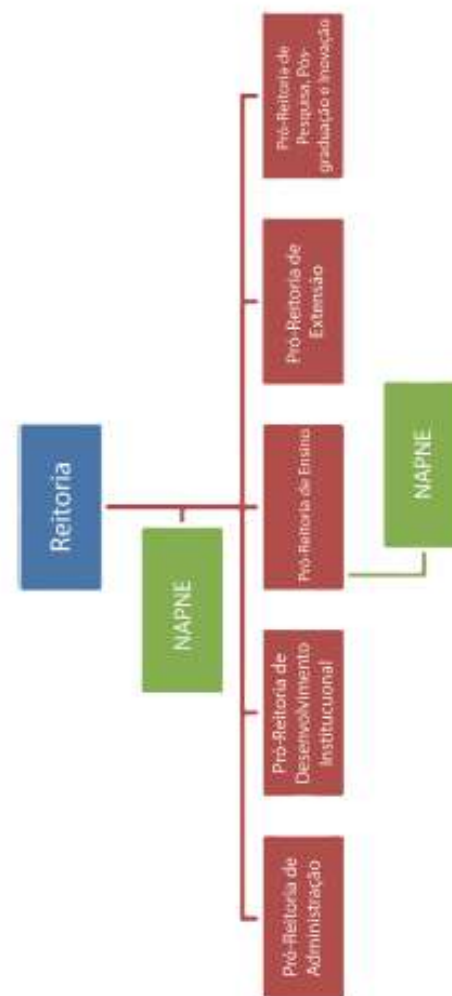
4 ATENDIMENTOS E PROCEDIMENTOS

A Resolução Nº 024/2013 sugere que o NAPNE esteja aberto ao público e que haja reuniões ordinariamente a cada quinze dias ou, extraordinariamente, quando necessário. Estabelece que seus membros devam ser dispensados das suas atividades diárias para participar das atividades do Núcleo, conforme carga horária estabelecida e necessidades apresentadas, desde que previamente planejado junto a sua chefia imediata. No entanto, cada *campus* tem liberdade para estabelecer em Portaria como se dará o atendimento.

4.1 Organograma para o NAPNE

A estrutura organizacional, no organograma da Reitoria do IF Goiano (PDI, 2019 a 2023), coloca o NAPNE no campo da Pró-Reitoria de Ensino, mais especificamente, na área da Diretoria de Assistência Estudantil “Setor de Apoio Pedagógico e Inclusão Social”. Já a Resolução Nº 024/2013, no Artigo 2, estabelece que ele (NAPNE) deve estar ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria e à Diretoria de Ensino e prestar assessoria aos dirigentes dos *campi* no que tange a inclusão (Artigo 5). Então, criamos um organograma que demonstra as posições que esse Núcleo assume dentro do IF Goiano.

Figura 1 - Abrangência do NAPNE no IF Goiano



Fonte: Adaptado pela Autora (2019) do Organograma da Reitoria do IF Goiano (PDI, 2019 a 2023).

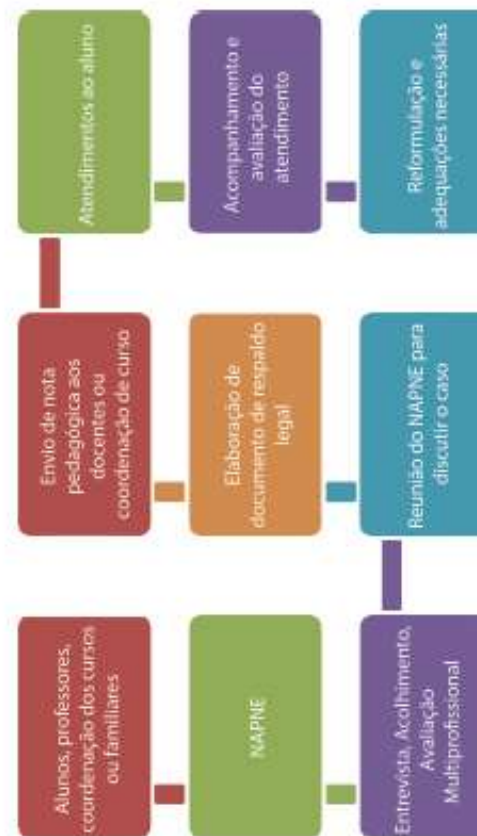
O(A) assessor(a) do NAPNE na Reitoria deverá, entre outros, acompanhar o andamento e coordenar as ações institucionais para execução de projetos relacionados à educação especial do IF Goiano e apresentar ao Pró-Reitor de Ensino relatório anual das atividades desenvolvidas pelo NAPNE. Deve também assessorar o trabalho dos NAPNE nos *campus*, subsidiando a implantação e permanência desses Núcleos.

4.2 Fluxograma dos procedimentos para o atendimento no NAPNE

Cabe ao NAPNE planejar suas ações, prevendo as necessidades materiais e financeiras de cada *campus*. Para isso, é indicado que seja realizada uma avaliação diagnóstica do discente para a identificação de suas necessidades educacionais específicas com o objetivo de buscar e propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem. Esse relatório deve ser produzido por profissionais de áreas específicas ou pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sempre acompanhado por equipe multiprofissional.



Figura 2 - Fluxograma dos Procedimentos para o atendimento no NAPNE



Fonte: Criado pelo IF Goiano - Campus Morrinhos, adaptado pela Autora (2019).

Alguns NAPNE, com o intuito de formalizar o diagnóstico

e sugerir o tratamento adequado encaminham os alunos, quando necessário, para uma avaliação de um profissional da saúde. A avaliação multiprofissional, a reunião do Núcleo e o envio da nota pedagógica ocorrem depois da apresentação de relatório do profissional da saúde ou por meio de queixas dos pais/responsáveis ou profissionais do Instituto. Depois desse processo, o aluno poderá ou não ser encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), receber aulas de reforço, ser acompanhado por um monitor, ter seu currículo e provas adaptadas/adequadas, aumentar o tempo da aplicação de avaliações ou ainda outro tipo de atendimento que se fizer necessário.



5 EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS PROCURAR O NAPNE

Há vários motivos para que você procure o NAPNE, seja você aluno, pais e/ou responsáveis legais, professor, coordenador, ou outros servidores.

5.1 Alunos

- Tento acompanhar a turma, mas por mais que me esforce não consigo;
- Sinto-me “excluído” e isso me impede de estudar como deveria;
- Tenho uma deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem (diagnosticada ou não por meio de laudos médicos/clínicos).

5.2 Pais e/ou responsáveis legais

- Meu(Minha) filho(a) apresenta uma deficiência diagnosticada por meio de laudos médicos ou relatórios clínicos;
- Meu(Minha) filho(a) apresenta dificuldades para realizar as atividades escolares e tarefas de casa sozinho(a);
- Os professores do(a) meu(minha) filho(a) sugeriram que eu procurasse ajuda de um especialista devido às dificuldades que ele(a) vem encontrando;
- Não sei como proceder para auxiliar meu(minha) filho(a) em casa quanto às atividades ou rotinas escolares.

5.3 Professores

- a) Tenho dificuldades em auxiliar um aluno que precisa de uma condução específica;
- b) Estou tendo problemas para adaptar/adequar provas e atividades;
- c) Tenho um aluno que tem muitas dificuldades de aprendizado;
- d) Preciso de orientação e/ou capacitação para promover ações inclusivas na oferta da minha disciplina.

5.4 Coordenadores

- a) Estou recebendo reclamações de dificuldade de aprendizagem constantes de um determinado aluno;
- b) Um de meus professores não tem feito as adaptações/adequações curriculares e/ou avaliativas de acordo com as orientações do NAPNE;
- c) No conselho de classe, os professores citaram um aluno que apresenta sérias dificuldades de aprendizagem;
- d) Alguns professores precisam ser orientados em relação às práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Estamos organizando um evento e necessitamos de orientações em relação à acessibilidade.

5.5 Outros servidores

- a) Estou sendo excluído por meus colegas devido à deficiência que tenho;
- b) Meu local de trabalho não me oferece condições de acessibilidade e mobilidade;
- c) Preciso de orientações em relação ao meu direito de jornada reduzida.

6 OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES

Durante nossa pesquisa, foram identificados alguns obstáculos que o NAPNE precisa superar para realizar com êxito o papel que lhe cabe, promovendo de fato a inclusão sócioeducacional no Instituto Federal Goiano. Separamo-los em quatro âmbitos:

6.1 Âmbito institucional

- a) Disponibilização de recursos financeiros, mobiliários, materiais pedagógicos, profissionais (professores de apoio, intérpretes, monitores e estagiários);
- b) Convocação do NAPNE para as reuniões das Pró-Reitoras e tomadas de decisões que envolvam cursos ou áreas que abranjam pessoas com necessidades educacionais específicas;
- c) Contratação de profissionais específicos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, como professores de apoio, professores de AEE, sem que haja trocas constantes desses;
- d) Envolvimento do NAPNE em reuniões pedagógicas e administrativas no processo de tomada de decisões.

6.2 Âmbito administrativo

- a) Disponibilização dos dados básicos sobre o NAPNE no Portal do Instituto Federal de cada *campus*;
- b) Trabalho de valorização e reconhecimento do NAPNE por gestores, servidores, discentes, familiares e comunidade em geral;

- c) Promover a divulgação do NAPNE e dos trabalhos que vêm desenvolvendo, sejam em eventos, por meio das redes sociais, portal institucional, manuais, guias ou *flyers*;
- d) Flexibilizar a jornada de trabalho dos profissionais envolvidos no atendimento dos alunos do NAPNE.

6.3 Âmbito educacional

- a) Maior apoio e comprometimento dos docentes com a inclusão e as recomendações contidas nas notas pedagógicas;
- b) Realização de adaptações/adequações curriculares, metodológicas, didáticas e avaliativas, em conjunto com docentes e demais setores;
- c) Melhorar a comunicação entre o NAPNE e os professores, fazendo com que ela seja direta, aberta e acessível de ambas as partes;
- d) Colocar o aluno como foco central das práticas pedagógicas;
- e) Promover cursos de capacitação e formação continuada aos docentes, preparando-os para o atendimento especializado dos discentes desta instituição;
- f) Oportunizar todas as condições necessárias para que os alunos desenvolvam suas potencialidades.

6.4 Âmbito familiar

- a) Promover maior participação dos pais/responsáveis no cotidiano escolar dos filhos;
- a) Melhorar a comunicação entre o NAPNE e a família dos alunos atendidos;
- b) Auxiliar os pais/responsáveis no que tange encaminhamentos a especialistas, bem como, nos procedimentos diários para com seus filhos em casa.

7 EM RESUMO

Durante nossa pesquisa, foi possível notar a importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) para a inclusão dos discentes que são atendidos por ele. Além disso, esse Núcleo se torna responsável, também, por possibilitar a inserção desses alunos no mundo do trabalho, já que a Educação Profissional Tecnológica tem esse, como um de seus principais objetivos.

Nota-se ainda que o atendimento do NAPNE não se restringe a alunos. O Núcleo assume posição de assessoria à gestão, sobretudo à direção de ensino de cada campus. É agente contributivo à formação continuada de docentes; orientador dos familiares em questões pedagógico-educativas; promotor de ações à acessibilidade, principalmente, no quesito atitudinal; incentivador de pesquisas e projetos de extensão no âmbito da educação inclusiva.

No entanto, o NAPNE nada pode fazer sozinho. Para que o Núcleo consiga realizar todas as ações que lhe são atribuídas é preciso que a comunidade escolar conheça a gama de atributos do NAPNE, o que inclui saber como funciona, e principalmente, dos obstáculos que, no dia a dia do ambiente escolar, enfrenta. Entendemos que se cada membro do IF Goiano articular e aproximar mais suas ações às funções desse Núcleo, as superações de potenciais barreiras serão maiores do que os próprios empecilhos comumente identificados.

Por fim, é mister que a inclusão socioeducacional trate-se de obrigação legal e humana. Afinal, todas as pessoas, independente de suas condições e capacidades escolares têm direito de acesso a conhecimentos sem os quais seriam impossíveis melhores condições de convivência em sociedade e o exercício da cidadania. Além disso, conviver com pessoas com necessidades específicas nos tornam mais humanos e mais respeitosos com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rosângela Lopes. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT), nível Mestrado Profissional, no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, 2019.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria da Educação Especial e Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União: 08/03/2004.

_____. 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. 2008. Diário Oficial da União: 30/12/2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. 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: 18/11/2011.

IF GOIANO. Resolução nº 024/2013 de 01 de março de 2013. Aprova o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCE/Doc_Ensino/Regulamento-Institucional-dos-Nucleos-de-Atendimento-s-Pessoas-com-Necessidades-Educacionais-Especificas_NAPNE_Res-24_2013.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Resolução nº 030/2016 de 17 de junho de 2016. Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Goiano. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_do_Atendimento_Educacional_Especializado_AEE_-_ASSISTENC_MQV2kk2.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. Resolução nº 019/2017 de 02 de maio de 2017. Aprova Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Especial_N01g9uh.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 a 2023). Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Este Caderno foi desenvolvido como Produto Educacional integrante da pesquisa intitulada **NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IF Goiano - Campus Morrinhos, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho e coorientação da Profa. Dra. Cinthia Maria Felício.



Rosângela Lopes Borges é graduada em Letras (Port./Ing.) (UEG, 2006); Pós-graduada em Educação Especial (APOGEU, 2010); Intérprete de LIBRAS (ASG, 2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER, 2017); Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IF GOIANO, 2019). Atualmente é professora da Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), ministrando as disciplinas de LIBRAS, Leitura e Produção Textual e Educação Especial, nos cursos de Pedagogia, Biologia e Administração. Nessa mesma Instituição, faz parte da Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico Especializado (NAPE), realizando atendimentos aos discentes com dificuldades de aprendizagem. Também, compõe o corpo docente do Instituto Saber, em cursos de Pós-graduação em Neurociência, Neuropedagogia e Neuropsicopedagogia. Mais recentemente, uniu-se à equipe docente da Faculdade Integra em Caldas Novas, ministrando aulas de Língua Portuguesa no curso de Psicologia. E-mail: rosangelalb2@gmail.com



Marcos Fernandes Sobrinho é Físico pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Bacharel em Administração pela Faculdade de Administração de Brasília (FAAB) e Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). No Instituto Federal Goiano é professor do quadro de pessoal permanente na área de Física; docente permanente e orientador

credenciado nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) e em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT). Na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG) atua como docente permanente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional (PPG-GO/UFG-RC). E-mail: marcos.fernandes@ifgoiano.edu.br



Cinthia Maria Felício é licenciada em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 1996), bacharel em Química (UFU, 1999), mestra em Química (UFU, 2000) e doutora em Química (UFU, 2011). Desde 2004 é professora do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Atuando a partir de 2012/2 com oficinas de prática pedagógicas para o ensino de química

no curso de licenciatura em Química do Campus Morrinhos. Docente permanente e orientadora credenciada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT) desde 2017. E-mail: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br



Pretende-se que esse Produto Educacional (Caderno do NAPNE) esteja em constante atualização. Por isso, sinta-se à vontade para deixar sua opinião sobre ele, ou ainda, propor mudanças, adequações e sugestão de novos tópicos.
E-mail: cadernodonapne@gmail.com



APÊNDICE G - Questionário de Avaliação do Caderno do NAPNE

1) No decorrer do nosso estudo, identificamos membros da comunidade escolar que não têm conhecimento acerca do que é o NAPNE e(ou) como funciona. Em sua opinião, o Caderno [Produto Educacional em fase de aplicação] contribui para compreender melhor o que é o NAPNE, qual o seu público-alvo e como se dão os atendimentos ofertados por esse Núcleo.

- () Concordo fortemente.
- () Concordo.
- () Indiferente.
- () Discordo.
- () Discordo fortemente.

2) Em nossa pesquisa identificamos que as ações do NAPNE não têm sido visualizadas, tampouco utilizadas, por todos da mesma maneira. Em sua opinião, o Caderno contribui para uma maior e melhor visibilidade do trabalho realizado pelo Núcleo.

- () Concordo fortemente.
- () Concordo.
- () Indiferente.
- () Discordo.
- () Discordo fortemente.

3) Vimos em nossa pesquisa que cada membro da comunidade escolar (pais/responsável, docentes, coordenadores(as), profissionais do NAPNE, gestores, Técnico-Administrativos e demais servidores) desempenham papel importante para o processo de inclusão no ambiente escolar/institucional. Em sua opinião, o Caderno contribui à melhor compreensão e, consequentemente, sensibilização, sobre ações que devem cada partícipe da instituição deve realizar durante o processo de acolhimento e inclusão de alunos com necessidades educacionais específica, no ambiente escolar.

- () Concordo fortemente.
- () Concordo.
- () Indiferente.
- () Discordo.
- () Discordo fortemente.

4) Encontramos, também em outra fase da pesquisa, ações de inclusão propostas pelo Núcleo (de forma individualizada ou insolada de outros setores ou membros da comunidade escolar) consideradas não eficientes. Em sua opinião, você percebe a necessidade de maior

envolvimento conjunto a fim de concretizar o processo de inclusão, por meio de ações propostas/conduzidas pelo NAPNE.

- Concordo fortemente.
- Concordo.
- Indiferente.
- Discordo.
- Discordo fortemente.

5) Durante nossa pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa apontaram e elencaram obstáculos e propostas de superações. Em sua opinião, o Caderno explicita possíveis entraves que o NAPNE encontra para concretizar a inclusão nos *campi*, bem como, as ações que podem ser feitas para mitiga-las, como proposta de superação de obstáculos.

- Concordo fortemente.
- Concordo.
- Indiferente.
- Discordo.
- Discordo fortemente.

6) Espaço livre para fazer apontamentos com críticas e(ou) sugestões acerca do Caderno.

APÊNDICE H - Questionário Aplicado aos Quatro Diretores

Morrinhos/GO, 10 de junho de 2019.

Caro Senhor (a) Diretor (a)

Meu nome é Rosângela Lopes Borges, sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da Instituição Associada – IF Goiano – Campus Morrinhos. Desenvolvo a minha dissertação sob o título: “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA”, orientada pelo Professor Doutor Marcos Fernandes Sobrinho (IF Goiano - Campus Urutaí). Nosso Estudo tem como objetivo central identificar problemas, obstáculos e (ou) entraves relacionados à implantação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em cada campus do IF Goiano, bem como relacionados à eficácia para a inclusão socioeducacional.

Em pesquisa exploratória inicial, identificamos alguns campi do IF Goiano que ainda não implantaram o NAPNE, este parece ser o caso do campus dirigido por V. Sra.. Nesse sentido, solicito-lhe que, por gentileza, auxilie-me respondendo as perguntas que se seguem, para que eu possa dar seguimento a este trabalho de pesquisa.

São apenas três perguntas que, inclusive, poderão ser respondidas nesse mesmo documento e enviadas para o e-mail: rosalb2@hotmail.com. Deixo, também, meu telefone para qualquer dúvida ou esclarecimento: (64) 98130-1116.

1) Por qual o motivo, ou motivos, o campus do IF Goiano que o senhor dirige não tem uma sala destinada ao NAPNE?

Resposta:

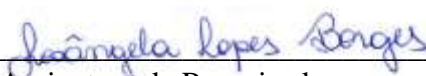
2) Como é realizado o atendimento a pessoas com deficiência ou dificuldade de aprendizagem no referido campus da instituição?

Resposta:

3) O senhor acredita que seja importante implantar o NAPNE no campus que o senhor dirige? Considera que pode haver comprometimento ao atendimento de alunos considerados especiais, caso permaneça a ausência desse Núcleo no campus? Comente.

Resposta:

Desde já agradeço pela presteza e espero que este estudo possa contribuir com a instituição, de alguma forma.


Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista com o Responsável pelo NAPIS na Reitoria

1) Na Resolução nº 024/2013, no seu artigo 2º, explicita que “O NAPNE é um órgão -de assessoramento”.

- a) Quando foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS)?
- b) Explique como ocorre esse assessoramento no âmbito da Reitoria.
- c) Como se dá o assessoramento dos NAPNES nos campi?
- d) Como se dá a comunicação com os coordenadores do NAPNE nos campi?
- e) Como e quando se dão as atividades de formação para áreas relativas ao NAPNE?
- f) Vê como necessária uma comunicação (eventos e trabalhos em conjunto) entre os NAPNE dos campi?
- g) Acredita que no Portal deveria melhorar a indicação dos NAPNE nos campi? Endereço, responsável, e-mail, telefone?

2) No PDI (2019-2023) diz que “O NAPNE encontra-se estruturado em todos os campi, bem como o Regulamento do Atendimento educacional especializado” (p. 220). Comente.

- a) Como ocorre a inclusão nos campi que não têm o NAPNE?
- b) Há um acompanhamento dessas ações pelo NAPIS?
- c) Como os NAPNE que são descritos no PDI (2019-2023) como estrutura “inexistente” funcionam?

3) O fato de a comissão do NAPNE não exercer função primária dentro no Núcleo, mas sim secundária, é um empecilho para as atribuições desse Núcleo? Comente.

- a) A frequente troca de profissionais de apoio e profissionais especializados dificulta o processo de inclusão?
- b) Por que não há concursos específicos para ingresso no NAPNE?

4) Por que o NAPNE ou o NAPIS não aparecem no organograma da Reitoria? Acredita que esse setor tem uma boa visibilidade dentro da Reitoria?

-
- a) Você acredita que o NAPNE exerce função de assessoramento nas demais Pró-reitorias como demonstramos no organograma da página 5, do Caderno do NAPNE?
- b) O que acha de sua posição acima da Pró-reitoria de ensino?
- 5) Após a sua leitura do Caderno do NAPNE, acredita que ele possa trazer maior visibilidade do trabalho do NAPNE no IF Goiano?**
- d) Quanto aos obstáculos e superações traçados com base nos achados de nossa pesquisa, você concorda com eles? Comente.
- e) Deixa algum apontamento, sugestão ou crítica sobre o Caderno?

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para profissionais do NAPNE ou coordenadores

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Rosângela Lopes Borges através do telefone: (64) 98130-1116 ou através do e-mail rosalb2@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela importância do trabalho de inclusão realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Ela se justifica por trazer, para o campo socioeducacional e econômico, benefícios na inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica. Isso, porque o NAPNE é responsável por conduzir o processo de integralização desses sujeitos na sociedade e no mercado de trabalho.

O objetivo desse projeto é identificar os problemas, obstáculos e entraves que os NAPNE encontram em sua implantação e efetivação da inclusão socioeducacional no âmbito da Educação Profissional Tecnológica. Para a coleta de dados será utilizada uma entrevista semiestruturada com os coordenadores dos NAPNE. Essa entrevista será gravada (com gravador de voz), devidamente autorizado por meio da assinatura desse TCLE, para que não se perca nenhum relato durante a conversa, não sendo utilizado nenhum equipamento que possa expor a imagem dos entrevistados.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado ao comparecimento na sala do NAPNE para responder à pesquisa que será sanado atendendo a todos individualmente evitando assim, possíveis constrangimentos. Há um desconforto que o coordenador poderá sentir ao relatar sobre os empecilhos ou obstáculos que encontram na efetivação da inclusão no Instituto Federal. Nisso, a pesquisadora ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo além do local reservado, a liberdade para não responder qualquer questão que os participantes considerem constrangedora, invasiva ou inadequada. Garante ainda que o Estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, previsto ou não no termo de consentimento.

Os benefícios oriundos de sua participação serão a possibilidade de ajudar a encontrar, no decorrer da pesquisa, os obstáculos que impedem a real inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas atendidos pelo NAPNE. Entende-se que esses resultados poderão ajudar os coordenadores a traçarem novas metas e novos desafios para a inclusão no Instituto Federal. Além dos possíveis benefícios para um melhor funcionamento do Núcleo, abrangeamos que discutir sobre inclusão traz

oportunidade de encontrar novas alternativas para a qualidade e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa por meio de um convite, seu comparecimento na Sala do NAPNE em dia e horário previamente agendados não é obrigatório, neste momento poderá esclarecer eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema deverá entrar em contato com a pesquisadora por meio dos dados descritos no início deste documento.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

6. Tempo de guarda dos documentos

Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, entrevistas e gravações) ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Alameda das Andorinhas, Qd. 23, Lt. 08 – Fauna I – Rio Quente/GO, pelo período de mínimo cinco anos. Posteriormente serão descartados (destruídos) completamente esses materiais, de forma que não seja possível a sua leitura ou visualização.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20__

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Rosângela Lopes Borges através do telefone: (64) 98130-1116 ou através do e-mail rosalb2@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela importância do trabalho de inclusão realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Ela se justifica por trazer, para o campo socioeducacional e econômico, benefícios na inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica. Isso, porque o NAPNE é responsável por conduzir o processo de integralização desses sujeitos na sociedade e no mercado de trabalho.

O objetivo desse projeto é identificar os problemas, obstáculos e entraves que os NAPNE encontram em sua implantação e efetivação da inclusão socioeducacional no âmbito da Educação Profissional Tecnológica. Para a coleta de dados será utilizado um questionário (semiaberto) para os professores dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas atendidos pelo Núcleo.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado ao comparecimento na sala do NAPNE para responder à pesquisa que será sanado atendendo a todos individualmente evitando assim, possíveis constrangimentos. Há um desconforto que o professor poderá sentir ao relatar sobre os empecilhos, obstáculos ou as dificuldades que ele mesmo encontra para trabalhar com o (s) alunos (s) com Necessidades Educacionais Especiais. Nisso, a pesquisadora ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo além do local reservado, a liberdade para não responder qualquer questão que os participantes considerem constrangedora, invasiva ou inadequada. Garante ainda que o Estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, previsto ou não no termo de consentimento.

Os benefícios oriundos de sua participação serão a possibilidade de ajudar a encontrar, no decorrer da pesquisa, os obstáculos que impedem a real inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas atendidos pelo NAPNE. Entende-se que esses resultados poderão ajudar os professores a entender melhor o que é o NAPE, como ele funciona e de que forma esse Núcleo poderá ajudar os docentes a trabalhar melhor com os alunos com NEE na inclusão no Instituto Federal. Além dos possíveis benefícios para um melhor funcionamento do Núcleo, abrangemos que discutir sobre inclusão traz oportunidade de encontrar novas alternativas para a qualidade e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa por meio de um convite, seu comparecimento na Sala do NAPNE em dia e horário previamente agendados não é obrigatório, neste momento poderá

esclarecer eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema deverá entrar em contato com a pesquisadora por meio dos dados descritos no início deste documento.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

6. Tempo de guarda dos documentos

Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, entrevistas e gravações) ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Alameda das Andorinhas, Qd. 23, Lt. 08 – Fauna I – Rio Quente/GO, pelo período de mínimo cinco anos. Posteriormente serão descartados (destruídos) completamente o material, de forma que não seja possível a sua leitura ou visualização.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20__

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “**NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Rosângela Lopes Borges através do telefone: (64) 98130-1116 ou através do e-mail rosalb2@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela importância do trabalho de inclusão realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades **Educacionais** Específicas (NAPNE). Ela se justifica por trazer, para o campo socioeducacional e econômico, benefícios na inclusão das pessoas com necessidades **educacionais** específicas na Educação Profissional e Tecnológica. Isso, porque o NAPNE é responsável por conduzir o processo de integralização desses sujeitos na sociedade e no mercado de trabalho.

O objetivo desse projeto é identificar os problemas, obstáculos e entraves que os NAPNE encontram em sua implantação e efetivação da inclusão socioeducacional no âmbito da Educação Profissional Tecnológica. Para a coleta de dados será utilizado um questionário (semiaberto) para os pais ou responsáveis dos alunos com Necessidades **Educacionais** Específicas atendidos pelo Núcleo.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado ao comparecimento na sala do NAPNE para responder à pesquisa que será sanado atendendo a todos individualmente evitando assim, possíveis constrangimentos. Há um desconforto que os pais ou responsáveis poderão sentir ao relatar sobre o processo de inclusão de seu (a) filho (a) no Instituto Federal, ou ainda as dificuldades que eles encontram para lidar com as limitações cognitivas, motoras, pessoais ou sociais desse aluno com Necessidades Educacionais Especiais no dia a dia. Nisso, a pesquisadora ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo além do local reservado, a liberdade para não responder qualquer questão que os participantes considerem constrangedora, invasiva ou inadequada. Garante ainda que o Estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, previsto ou não no termo de consentimento.

Os benefícios oriundos de sua participação serão a possibilidade de ajudar a encontrar, no decorrer da pesquisa, os obstáculos que impedem a real inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas atendidos pelo NAPNE. Entende-se que esses resultados poderão ajudar os pais ou responsáveis a entender melhor o que é o NAPE, como ele funciona e de que forma esse Núcleo poderá ajuda-los no processo de inclusão de seu (a) filho (a). Além dos possíveis benefícios

para um melhor funcionamento do Núcleo, abrangemos que discutir sobre inclusão traz oportunidade de encontrar novas alternativas para a qualidade e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa por meio de um convite, seu comparecimento na Sala do NAPNE em dia e horário previamente agendados não é obrigatório, neste momento poderá esclarecer eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema deverá entrar em contato com a pesquisadora por meio dos dados descritos no início deste documento.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

6. Tempo de guarda dos documentos

Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, entrevistas e gravações) ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Alameda das Andorinhas, Qd. 23, Lt. 08 – Fauna I – Rio Quente/GO, pelo período de mínimo cinco anos. Posteriormente serão descartados (destruídos) completamente o material, de forma que não seja possível a sua leitura ou visualização.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20__

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

ANEXO D - Carta de Apresentação do Pesquisador

Morrinhos/GO, 14 de junho de 2019.

Senhor (a) _____,

Por meio desta, apresentamos a acadêmica ROSÂNGELA LOPES BORGES, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), devidamente matriculada no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos/GO, que está realizando a pesquisa intitulada NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. Com o objetivo de identificar os problemas, obstáculos e entraves que os NAPNE encontram em sua implantação e efetivação da inclusão socioeducacional no âmbito da Educação Profissional Tecnológica.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados com o preenchimento do questionário a ser aplicado aos profissionais especializados do NAPNE, aos professores dos alunos com necessidades educacionais específicas, bem como seus pais a ser realizada durante o segundo semestre. Queremos informar ainda que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade da instituição e das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos então a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelo participante. Esclarecemos ainda que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta futura mestraria e da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora através do telefone: (64) 98130-1116 ou pelo e-mail: rosalb2@hotmail.com

Atenciosamente,


ROSÂNGELA LOPES BORGES
Mestranda (ProfEPT/IF Goiano/Morrinhos)


Assinado de forma digital por
Marcos Fernandes Sobrinho (Dr.,
UnB, Brasília) - Docente
permanente do ProfEPT
Dados: 2019.06.10 06:42:59 -03'00'
MARCOS FERNANDES SOBRINHO
Orientador (ProfEPT/IF Goiano/Morrinhos)

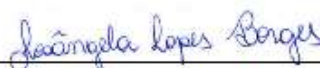
ANEXO E - Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Declaramos para os devidos fins que cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares na execução da pesquisa intitulada "NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES EM UM INSTITUTO FEDERAL". Comprometemo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.

Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Morrinhos-GO, 20 de setembro de 2018.



Assinatura do pesquisador responsável: Rosângela Lopes Borges



Assinatura do Orientador: Marcos Fernandes Sobrinho

ANEXO F - Folha de Rosto da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: obstáculos e superações em Institutos Federais			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 35			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Ensino e Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Rosângela Lopes Borges			
6. CPF: 832.665.201-10		7. Endereço (Rua, n.º): Alameda Das Andorinhas Qd 23 Lt 08 Fauna 1 RYO QUENTE GOIAS 75666000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 64081301116	10. Outro Telefone:
11. Email: rosaib2@hotmail.com			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>03 / 07 / 2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO		13. CNPJ: 10.651.417/0003-30	14. Unidade/Orgão: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus Maranhão
15. Telefone: (64) 3413-7900		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Elias de Padua Monteiro</u>		CPF: <u>480.130.211-49</u>	
Cargo/Função: <u>Reitor Substituto</u>		 Assinatura	
Data: <u>03 / 07 / 2018</u>		 Elias de Padua Monteiro Reitor Substituto Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO G - Ofício aos Quatro Diretores do IF Goiano



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica (ProfEPT)
Instituição Associada: IF Goiano - Campus Morrinhos

IF Goiano – Campus Morrinhos, Rodovia BR-153, S/N, CEP. 75.650-000, Morrinhos, Goiás, Brasil
Telefone: 55 (64) 3413-7900 / marcos.fernandes@ifgoiano.edu.br

Ofício nº 001/2019

Morrinhos, 10 de junho de 2019

Senhor Diretor,

Em complemento à solicitação anteriormente transmitida por *e-mail* no dia 03/06/2019, vimos por meio deste solicitar sua valiosa colaboração para a minha pesquisa de mestrado intitulada “NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA”, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho (Matricula: 1321253), e que tem como objetivo identificar eventuais dificuldades, obstáculos e(ou) entraves relacionados à implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em cada campus do IF Goiano.

Atenciosamente,


ROSÂNGELA LOPES BORGES
Mestranda (ProfEPT/IF Goiano/Morrinhos)

MARCOS FERNANDES SOBRINHO
Orientador (ProfEPT/IF Goiano/Morrinhos)

ANEXO H - Modelo de Nota Pedagógica cedida pelo Campus A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA XXXXX
CAMPUS XXXXX
NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Nota Pedagógica NAPNE N° XX/2019

XXXX , (dia) de (mês) de (ano)

Assunto: Orientações referente aos(às) alunos(as) atendidos(as) pelo NAPNE

Aos(às) Senhores(as) Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF (identificação do campus):

O Núcleo e Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) vêm, por meio desta Nota, informar sobre os(as) alunos(as) atendidos(as) até o momento e orientar os profissionais ligados à área de ensino sobre os procedimentos, adaptações e atendimento a serem oferecidos aos(às) alunos(as) (devidamente analisados e autorizados coletivamente nas reuniões do Núcleo).

Assim, segue-se abaixo a lista de alunos(as) atendido(as) pelo NAPNE, com breve descrição de seus casos e orientações. Estas, podem ser alteradas no decorrer do ano letivo, apoiadas em observações e avaliações dos docentes.

Discentes Atendidos(as) pelo NAPNE				
Discentes	Curso/ Turma	Diagnóstico	NEE	Atendimento a ser adotado
Paulo José Loureiro Brito Marquez	Curso de Bacharelado de Mecatronica/ 1º Período	Transtorno de Déficit de Atenção, Misofonia e Prejuízo da função cognitiva	Dificuldade de manter a atenção e concentração. Irritabilidade excessiva à barulhos. Dificuldade de aprendizagem decorrente de prejuízo na memória, atenção e funções executivas. Isolamento social.	Provas adaptadas com textos reduzidos, com uso de imagens e figuras para facilitar a compreensão e questões claras e objetivas. Provas orais também são sugeridas. A aluna necessita realizar as avaliações fora de sala de aula, em local silencioso e com tempo adicional de até 25% do tempo normal da prova. Os docentes ou a aluna podem agendar horário com antecedência para a realização das provas no NAPNE.

Observação: As informações contidas neste quadro são fictícias e foram utilizadas para exemplificar.

Qualquer dúvida ou solicitação entrar em contato com o NAPNE.

Assinatura do responsável pelo NAPNE