



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**LUCAS DE MORAES NEGRI**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES  
ESPECÍFICAS DO NAPNE EM UM *CAMPUS* DO IFPR: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**SÃO CARLOS  
2022**

LUCAS DE MORAES NEGRI

ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES  
ESPECÍFICAS DO NAPNE EM UM *CAMPUS* DO IFPR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Maria Orlando

**SÃO CARLOS**  
**2022**

Negri, Lucas de Moraes

Atendimento educacional de estudantes com necessidades específicas do napne em um campus do ifpr: limites e possibilidades / Lucas de Moraes Negri -- 2022.  
135f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando  
Banca Examinadora: Débora Dainez, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Morena Dolores Patriota da Silva  
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Ensino Técnico e Profissional. 3. Napne. I. Negri, Lucas de Moraes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Folha de aprovação**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Maria Orlando  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Débora Dainez  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Morena Dolores Patriota da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela presença constante em minha vida.

À minha mãe Raquel e minha avó Teresa, por sempre me incentivarem o estudo e a busca de meus sonhos. À persistência delas que, mesmo não tendo ensino superior carregam uma sabedoria gigantesca de conhecimentos éticos e morais, foi exemplo para eu superar todas as dificuldades durante essa trajetória.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando que, cuidadosamente, exerceu seu trabalho, o qual possibilitou esse percurso de conhecimento da forma mais tranquila e humana possível, me direcionando com sabedoria em todo tempo e soube me conceder as palavras certas para que eu desenvolvesse este trabalho.

À Direção e Coordenação do Instituto Federal do Paraná, por compreender e acreditar na importância do Mestrado para o meu aperfeiçoamento profissional, humano e cidadão, por apoiar essa formação para que pudesse ser realizada de forma a contribuir para o aprimoramento de meu trabalho na Educação.

Aos estudantes, colegas docentes e técnico-administrativos, que torceram pelo ingresso no Mestrado em Educação Especial, em especial aos amigos de trabalho da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis que cuidadosamente se organizaram para cobrir os atendimentos aos estudantes com necessidades específicas, ao Isaque e Aline (tradutores e intérpretes de Libras) que me substituíram de forma brilhante nos momentos em que estive ausente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

Aos amigos de turma do Mestrado em Educação Especial que ganhei e carreguei para a vida, por tornarem as aulas mais descontraídas e os momentos de estudos e pesquisas mais divertidos e me deram suporte nos momentos em que mais precisei, em especial Suelen e Alyne, por todo companheirismo que tivemos ao longo desse tempo, não seria possível sem o apoio de vocês.

Aos amigos do grupo de estudo e pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, por terem compartilhado conhecimentos, ensinamentos, em especial à Liz Morgado, pessoa maravilhosa que me incentivou a fazer o processo seletivo e sempre me apoiou em tudo que precisei, ao Josivan pela parceria em trabalhos e artigos que realizamos juntos.

À Ângela, amiga, colega de trabalho e revisora de texto, que me acolheu, me ouviu nos momentos em que as dificuldades apareciam e sempre com uma sabedoria sem limites e

com sua forma doce me tranquilizava e, principalmente, pela leitura cuidadosa que teve comigo em todos os momentos.

A banca de qualificação e defesa Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Débora Dainez, Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Morena Dolores Patriota da Silva, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Paulino. Pela leitura cuidadosa e as ricas contribuições para o desenvolvimento dessa dissertação.

## RESUMO

O presente estudo tem como tema central o atendimento educacional de estudantes com necessidades específicas no Instituto Federal do Paraná, realizado pelo Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas - Napne. Justifica-se este tema pelo aumento gradativo do número de alunos amparados pela política de acessibilidade no IFPR, o que fez surgir a necessidade de conhecer como são desenvolvidos os atendimentos por esse núcleo a fim de compreender seus limites e possibilidades nos serviços ofertados aos estudantes com necessidades específicas e, conseqüentemente, melhorar essas ações através dos resultados obtidos, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes depende diretamente da qualidade de intermediação que recebem. O estudo se norteou pela seguinte questão: Quais são e como estão organizados os serviços e atendimentos oferecidos pelo Napne de um *campus* do Instituto Federal do Paraná? O objetivo geral consiste em conhecer e analisar o atendimento e serviços ofertados pelo Napne para estudantes com necessidades específicas em um *campus* do IFPR. O percurso metodológico adota o enfoque qualitativo e delineamento descritivo. Desse modo, participaram servidores técnicos administrativos em Educação e docentes de um *campus* do Instituto Federal do Paraná, sendo os participantes da pesquisa em número de 06 pessoas (seis), sendo eles 01 técnico em assuntos educacionais, 01 pedagoga e 04 professores para a entrevista semiestruturada. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: (1) Entrevista semiestruturada, os roteiros foram elaborados e validados por integrantes do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - NEPEDE'EEs/UFSCar, e (2) Questionário, por compreender a importância dessa caracterização, bem como a facilidade na formulação das questões e envio delas, haja vista a construção do questionário via *Google Forms*. Os resultados apresentados estão na forma do registro de fala dos entrevistados de onde são extraídos subsídios para a compreensão dos limites e possibilidades desse atendimento desenvolvido pelo Napne. Os resultados da pesquisa sugerem ser possível a melhoria do trabalho de atendimento aos estudantes com necessidades específicas por meio de uma nova reorganização que pudesse contar com ferramentas de sistematização como fluxogramas e organogramas, apropriados para o atendimento dos profissionais de educação envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Ensino Técnico e Profissional. Napne. IFPR.

## ABSTRACT

The present study has as its central theme the care of students education with specific needs at the Federal Institute of Paraná, carried out by the Center for Assistance to Persons with Specific Educational Needs – Napne. This theme is justified by the gradual increase in the number of students supported by the accessibility policy at the IFPR, which gave rise to the need to know how the services are developed by this nucleus in order to understand its limits and possibilities in the services offered to students with disabilities. Specific needs and, consequently, improve these actions through the results obtained, since the teaching-learning process of these students depends directly on the quality of intermediation they receive. The study was guided by the following question: What are and how are the services and assistance offered by Napne on a campus of the Instituto Federal do Paraná organized? The goal consists of knowing and analyzing the care and services offered by Napne for students with specific needs on an IFPR campus. The methodological approach adopts a qualitative approach and a descriptive design. In this way, administrative technicians in Education and professors from a campus of the Federal Institute of Paraná participated, and the research participants numbered 06 people (six), being 01 technician in educational matters, 01 pedagogue and 04 teachers for the interview. half structured. Two instruments were used for data collection: (1) Semi-structured interview, the scripts were prepared and validated by members of the Research Group Nucleus of Studies and Research in Right to Education - Special Education - NEPEDE'EEs/UFSCar, and (2) Questionnaire, for understanding the importance of this characterization, as well as the ease in formulating the questions and sending them, considering the construction of the questionnaire via Google Forms. The results presented are in the form of the interviewees' speech record from which subsidies are extracted to understand the limits and possibilities of this service developed by Napne. The research results suggest that it is possible to improve the service work for students with specific needs through a new reorganization that could rely on systematization tools such as flowcharts and organizational charts, appropriate for the care of the education professionals involved.

**Keywords:** Special Education. Technical and Professional Education. Napne. IFPR.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Síntese dos principais eventos legislativos.....	28
QUADRO 2	Equipamentos e materiais didático/pedagógicos Sala Tipo I.....	85
QUADRO 3	Equipamentos e materiais didático/pedagógicos Sala II.....	85
FIGURA 1	Cidades que possuem <i>campus</i> do IFPR.....	37
FIGURA 2	Setores envolvidos com o Napne.....	39
FIGURA 3	Critérios de inclusão e de exclusão utilizados na presente revisão bibliográfica.....	53
FIGURA 4	Sugestão de fluxograma dos procedimentos gerais do Napne.....	100
TABELA 1	Levantamento realizado no Portal CAPES e no Portal SciELO.....	53
TABELA 2	Levantamento realizado na BDTD.....	55
TABELA 3	Estudos lidos na íntegra e analisados.....	56
TABELA 4	Teses e Dissertações selecionadas.....	60
TABELA 5	Inventário materiais Napne 2021.....	84
TABELA 6	Estratégias e adaptações de ensino no Napne.....	90
GRÁFICO 1	Formação acadêmica dos servidores do Napne.....	79
GRÁFICO 2	Formação inicial dos servidores do Napne.....	80
GRÁFICO 3	Resultado do questionamento sobre ter ou não disciplina que contemplasse público da educação especial.....	81
GRÁFICO 4	Quantidade de servidores do Napne que possuem ou não pós-graduação.....	81
GRÁFICO 5	Estudantes com deficiências ou necessidades especiais com os quais o servidor estabeleceu contato.....	82

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROLIBRAS	Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa/ Libras e Ensino de Libras
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SEPAE	Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TDAH	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 ASPECTO/PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>17</b>
<b>3 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E O NAPNE .....</b>	<b>31</b>
3.1 O NÚCLEO DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS .....	38
3.2 INÍCIO DOS ATENDIMENTOS AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO LOCAL DE PESQUISA .....	41
3.3 DESCRIÇÃO DAS ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPNE.....	45
<b>4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA .....</b>	<b>52</b>
4.1 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, CONFORME ESTUDOS EM ANÁLISE.....	57
4.2 O PAPEL DOS NAPNES E O DIREITO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, CONFORME ESTUDOS EM ANÁLISE.....	58
<b>5 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>66</b>
<b>6 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>69</b>
6.1 ORGANOGRAMA E FLUXOGRAMA .....	69
6.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	71
6.3 PARTICIPANTES.....	71
6.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO .....	72
6.4.1 Critérios de Exclusão.....	72
6.5 LOCAL DA COLETA DE DADOS.....	72
6.6 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS .....	72
6.7 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	72
6.8 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	73
6.9 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	74
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>75</b>
7.1 EIXO 1 - PROCESSO SELETIVO E ACESSO: DESCRIÇÃO, FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS E ANÁLISE.....	75

7.2 EIXO 2 - ATENDIMENTOS, RECURSOS E ESTUDANTES DO NAPNE: DESCRIÇÃO, FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS E ANÁLISE .....	83
7.3 EIXO 3 – OS ATENDIMENTOS DO NAPNE EM TEMPOS DE PANDEMIA; DESCRIÇÃO, FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS E ANÁLISE. ....	91
7.4 EIXO 4 – TIPOS DE SERVIÇOS PEDAGÓGICOS, PLANEJAMENTOS E PROCEDIMENTOS: SUBSÍDIOS PARA A COMPOSIÇÃO DE UM FLUXOGRAMA DE ATENDIMENTO .....	97
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>125</b>

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória com a educação especial teve início ainda quando eu era criança, aos 12 anos. Quando acompanhava minha mãe em uma igreja, observei um casal de surdos que estavam sentados no banco da frente e a todo tempo percebi como eles “gesticulavam com as mãos”. Recordo que perguntei para minha mãe o que eles estavam entendendo do culto uma vez que eles não paravam de conversar daquela forma que eu, até então, nunca tinha visto.

A caminho de casa falei para minha mãe que gostaria de aprender aquilo que eles estavam falando para poder ajudá-los. A partir desse momento minha mãe buscou cursos de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na cidade onde resido até hoje e encontramos apenas um lugar que oferecia esse curso na época, em 2001.

Meus pais realizaram a inscrição do curso básico e fiquei muito feliz em poder ter esse contato com outros surdos. Certo dia, meu irmão mais velho chegou em casa e me disse que havia um menino “mudinho” que soltava pipa com nossos amigos próximo de casa e que ninguém conseguia compreender o que ele falava. A partir dessa informação comecei a acompanhar meu irmão para conhecer esse surdo e nos tornamos bons amigos, pois ele encontrou alguém que conseguia compreendê-lo e eu mostrava grande interesse em aprender ainda mais essa língua tão incrível e apaixonante. A partir dele fui conhecendo outros surdos e cresci envolvido nessa comunidade.

Quando estava com 16 para 17 anos realizava vários trabalhos voluntários, acompanhava alguns surdos ao médico, ajudava os surdos em entrevistas de empregos. Atuei desde então no ministério de Libras na igreja e comecei também a prestar alguns serviços para empresas que contratavam surdos, interpretando em treinamentos para os novos colaboradores. Ao completar 18 anos, fui a Curitiba – PR, realizar uma prova de proficiência na língua de sinais na FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Como tinha contato com os surdos desde os 12 anos de idade, a Libras já fazia parte do meu cotidiano, assim, dentre as 22 pessoas que realizavam a banca avaliadora naquele dia, fui aprovado juntamente com mais 2 pessoas como intérprete e outras 3 como apoio educacional de surdos.

Ao retornar à minha cidade com essa certificação, comecei a atuar nas redes particulares de ensino nos cursos de graduação e na rede estadual na educação básica. Iniciou-se assim uma nova caminhada em minha vida, uma caminhada agora acadêmica, pois, a fim de realizar um bom serviço nessa área, percebia também que precisava me qualificar. Desse modo, fiz a graduação em Letras, em seguida uma pós-graduação em Educação Especial com ênfase

em Libras e cursei também Licenciatura em Letras Libras na cidade de Maringá-PR. Nesse percurso obtive outras proficiências em Língua de Sinais, como PROLIBRAS (Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa/ Libras e Ensino de Libras).

Em 2013, foi aberto concurso para a função de Tradutor e intérprete de Libras no IFPR (Instituto Federal do Paraná). Na cidade onde me inscrevi, havia uma vaga para esse cargo, como já tinha ampla experiência em tradução nas faculdades particulares e no ensino básico, realizei o concurso, fui aprovado para essa vaga e tomei posse em 2014. Ao entrar na instituição acompanhei uma aluna que cursava o Curso Técnico Subsequente em Saúde Bucal, porém, restavam apenas 6 meses para a conclusão de seu curso. Após esse acompanhamento, não houve ingresso de surdos nos anos seguintes, no entanto, a demanda de atendimento aos estudantes com outras deficiências e necessidades educacionais específicas do Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) crescia ano a ano.

No primeiro ano na instituição além de interpretar nas aulas para essa estudante, ministrava cursos de Libras a fim de promover a difusão da Libras e era integrante do Napne, auxiliando principalmente os alunos com deficiência visual e deficiência intelectual nos cursos e nas realizações de trabalhos adaptados. Em 2016 por um período curto, fui coordenador do Napne e retomei essa coordenação em 2018 até 2021. Enquanto coordenador, percebi que há um empenho grande de todos que atuam no Napne, entretanto, muitas das ações que são desenvolvidas se perdem ao longo do tempo e que há algumas lacunas nesses atendimentos, tendo em vista que em 2021 tínhamos alunos com altas habilidades/superdotação, deficiências físicas, deficiências intelectuais, deficiências visuais, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), surdocegueira, indígenas, estrangeiros e outras necessidades educacionais específicas que são atendidos pelo Napne.

Pelo fato de haver um número expressivo de estudantes com deficiência e necessidades específicas e o desenvolvimento, considerado exitoso, de nosso trabalho fundamentado na prática cotidiana, somos referência para outros *campi* que estão recebendo agora esses estudantes, porém, há ainda um caminho longo a ser percorrido para promover melhores condições de acesso, permanência e êxito desses estudantes na instituição. O anseio por superar estas lacunas me levou a buscar aprimorar-me e através do Mestrado pude aprofundar-me nestes temas, esperando que as reflexões apresentadas nessa dissertação possam contribuir para o aprimoramento do atendimento dos estudantes dessa instituição e para o conhecimento sobre o tema, de forma geral.

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação faz parte de um estudo mais amplo intitulado: “Pessoas com Deficiência no Brasil e Covid 19: Direitos Sociais em Foco”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial/NEPEDE’EEs/UFSCar. Entretanto, em particular, o estudo pretende apresentar como são desenvolvidos os atendimentos pelo Napne, a fim de compreender seus limites e possibilidades nos serviços e atendimentos que são ofertados aos estudantes com necessidades específicas, uma vez que o número de estudantes atendidos por ele vem crescendo ano a ano dentro da instituição.

Após atuar alguns anos na coordenação do Napne em um *campus* do estado do Paraná, tive a experiência de lidar diretamente com esses estudantes, auxiliando-os em demandas cotidianas bem como na orientação e acompanhamento dos serviços realizados pelos demais servidores envolvidos com esse núcleo.

Assim posto, o desenvolvimento do estudo se justifica diante da necessidade de melhoria e aperfeiçoamento dos serviços educacionais uma vez que, como já mencionado, a demanda de atendimentos a estudantes com necessidades específicas aumenta a cada ciclo anual para ingresso na instituição. Parte-se do fato que o processo de ensino-aprendizagem desses alunos depende de ações como: desenvolvimento de trabalhos, adaptações de materiais, acompanhamentos em atividades avaliativas, acompanhamentos em sala de aula, auxílios em contraturnos, entre outras atividades, englobando aspectos extraclasses que, por vezes, vão além do âmbito pedagógico. Por essa razão, a Instituição deve estar preparada para proporcionar, na medida do possível, todas as condições necessárias para a trajetória desses estudantes no espaço educacional.

Em busca de compreender o local da pesquisa e a importância desse ambiente educacional para estudantes que são atendidos pelo Napne, foi realizada uma breve contextualização da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, criados pelo governo federal em 2008, através do Ministério da Educação (MEC) e que deram início, no contexto brasileiro, a um modelo de instituição com uma proposta política pedagógica totalmente inovadora (PACHECO, 2011).

Nessa perspectiva, no contexto de criação dos IFs, a educação profissional e tecnológica passa a ter destaque no cenário brasileiro uma vez que se trata de uma proposta que envolve desde a educação básica até a superior, e que favorece a verticalização do ensino. Essas

instituições possibilitam melhor desenvolvimento econômico e tecnológico em todo território brasileiro e contribuem no processo de ensino-aprendizagem de estudantes por meio da ênfase em uma formação de qualidade que conta com professores e técnicos mestres e doutores comprometidos em preparar esses estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma formação crítica e reflexiva dentro do contexto no qual estão inseridos.

Segundo Pacheco (2011), essas instituições têm por característica um formato de educação profissional e tecnológica não similar em nenhum outro país. São 38 institutos com mais de 400<sup>1</sup> *campi* espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas que atuam em cursos técnicos - sendo em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas. Os IFs podem ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada à inovação tecnológica.

Dessa forma e orientado por tais aspectos, este estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: Quais são e como estão organizados os serviços e atendimentos oferecidos pelo Napne de um *campus* do Instituto Federal do Paraná?

No intuito de responder o problema de pesquisa, definiu-se como objetivo geral: Analisar o atendimento e serviços ofertados pelo Napne para estudantes com necessidades específicas em um *campus* do IFPR e, como objetivos específicos: a) Verificar as competências e atribuições do Napne que regem os Institutos Federais; b) Identificar as estruturas e recursos oferecidos pelo Napne de um *campus* do Instituto Federal do Paraná; c) Mapear e sistematizar as ações desenvolvidas por esse núcleo.

Nesse sentido, a discussão teórica e dos dados coletados foram estruturados e divididos em seis capítulos, sendo eles:

No Capítulo 1, “Introdução”, apresenta-se o contexto e a proposta de trabalho;

No Capítulo 2, “Aspecto/percurso Político-Histórico da Educação Profissional e Tecnológica”, buscou-se apresentar o percurso histórico-político da educação profissional no Brasil; os principais marcos jurídicos; a evolução/transição do pensamento político e social que embasou a formação do IFPR, suas normativas, e a inserção da educação especial nesse contexto;

No Capítulo 3, “Instituto Federal do Paraná e o Núcleo de Atendimento”, foi discutido aspectos que abordam a expansão dessas instituições em todo o território brasileiro; as

---

<sup>1</sup> Em 2019, 661 *campi*, conforme site do Mec:  
<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

características dos IFs enquanto estruturas *multicampi*; a justificativa do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Dermeval Saviani e que vai ao encontro ao que é apresentado no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) 2019 – 2023; criação dos NAPNEs pelo “Programa Tec Nep”;

No Capítulo 4, “Revisão Sistemática”, foi desenvolvido o balanço de produções teóricas sobre o tema, que evidenciou a escassez de pesquisas direcionadas a investigar o NAPNE, especialmente seus aspectos políticos;

No Capítulo 5, “Referencial Teórico, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica”, procurou-se discutir sobre o referencial teórico que embasa este estudo, descrever os fundamentos e concepções da Pedagogia Histórico-Crítica que tem como representante o professor Demerval Saviani;

No Capítulo 6, “Percurso Metodológico”, trata-se da descrição do método de pesquisa utilizado neste estudo, sua concepção teórica, etapas e critérios;

No Capítulo 7, são descritos os “Resultados e Discussões”, abarcando a coleta de dados e os eixos de análise propostos;

No Capítulo 8, “Considerações Finais” teve-se como objetivo apresentar as colocações do pesquisador a respeito dos dados coletados e a relação destes com a literatura da área, de forma a refletir sobre os principais pontos levantados e identificar possíveis lacunas a serem investigadas.

## 2 ASPECTO/PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Não se pode fugir ao fato de que o Instituto Federal do Paraná, como escola técnica que é, está fortemente vinculado e é fruto do percurso político-histórico da educação profissional no Brasil. A linha do tempo sobre o tema evidencia os principais marcos jurídicos e revela a evolução/transformação do pensamento político e social que embasou a formação do IFPR, suas normativas e a inserção da educação especial nesse contexto, um dos objetivos deste estudo.

A educação profissional no século XIX tinha como objetivo a formação de operários e contra-mestres por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos para o exercício de um ofício, sendo pertinente destacar que a escolha dessas formações obedecia às necessidades do Estado e das indústrias locais. Percebe-se nos registros um modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros voltado às camadas menos favorecidas da sociedade e uma educação propedêutica voltada às elites (BRASIL, 2008a), tanto na educação em geral como das pessoas com deficiência<sup>2</sup>.

Dessa maneira, no período do Brasil Colônia, as pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de atenção do poder público e viviam à margem da sociedade. Posto isso, entende-se como marco histórico da educação especial no Brasil o período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (INES), em 1857, (JANNUZZI 2006; MAZZOTTA, 2005) conforme relatado a seguir por Rocha (2009) em relação à educação profissional de surdos neste período:

Nas primeiras décadas do regime republicano, o Instituto [atual Instituto Nacional de Educação de Surdos] oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício e não à aquisição de habilidades de leitura e ou escrita. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e, também, já com a presença das meninas na década de 1930, em regime de externato, oficinas de bordado. Parece que o sentido do ensino desses ofícios está implicado com a urgência de tornar os surdos, cuja grande maioria era de baixa estratificação econômica, viáveis socialmente (ROCHA, 2009, p. 53).

---

<sup>2</sup> Em relação às pessoas com deficiência percebe-se que até o século XIX não havia propostas educacionais sistemáticas, é neste século que elas se iniciam (BRASIL, 2008a)

A educação profissional foi oficializada por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, estabelecia dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices” e visava o ensino profissional primário e gratuito nas escolas, em prédios desocupados da União ou em espaços cedidos pelas autoridades locais.<sup>3</sup>

O texto legislativo do decreto explicava que o aumento da população nas cidades exigia a oferta de “meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (BRASIL, 1909) e chamava a atenção para a necessidade de se proporcionar habilitação às pessoas carentes, amparo técnico e intelectual, além de desenvolver capacidades para o trabalho. Dessa forma, acreditava-se que estes aspectos os afastariam, tal como dito no próprio documento, da “(...) ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Posteriormente, o Decreto 5.241, de 22 de agosto de 1927, estabeleceu a obrigatoriedade dessa modalidade de ensino no país. Amparado por incentivos governamentais ou mantidos integralmente pela União, determinou-se que todas as escolas primárias deveriam, obrigatoriamente, constar dos programas “desenho, trabalhos manuais e rudimentos de arte e ofício ou indústrias agrárias” (BRASIL, 1927) e, para aqueles que já tivessem conhecimento e desejassem a certificação profissional, havia a possibilidade de se realizar um exame em estabelecimentos oficiais ou que fossem do mesmo nível. O certificado de habilitação profissional daria igualdade de condições e o direito à nomeação e ao exercício de funções públicas.

Em 1930 tem-se a criação do Ministério da Educação e Saúde, que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizizes e Artífices por meio da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico – a qual, em 1934 atinge o *status* de Superintendência do Ensino Profissional.

Esse período foi marcado pelo crescimento do ensino industrial responsável por criar novas escolas e introduzir mais especializações. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) era forçoso preparar mão de obra para o trabalho manual tendo em vista que as pessoas com maior poder econômico não ocupavam postos de trabalho que tinham a aparência de servidão.

---

<sup>3</sup> É pertinente destacar que a educação profissional já existia antes de 1909 como é possível observar a partir da Lei Magna de 1824, primeira Constituição do Brasil, não tratou diretamente sobre o ensino profissional, mas teve sua importância ao proibir o funcionamento das Corporações de Ofícios que monopolizavam determinadas profissões (BRASIL, 1824).

Faz-se aqui referência à educação especial que, conforme Jannuzzi (2006), no que tange à constituição da educação da pessoa com deficiência no Brasil, é possível destacar a participação da sociedade civil e o estabelecimento inicial da política inclusiva.

Em estudo anterior, Jannuzzi (1992) já apresentava duas vertentes que foram predominantes para que a educação especial se efetivasse no Brasil, sendo elas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Considerando que no presente trabalho o objetivo não seja o aprofundamento nessa discussão, pode-se indicar que com essas duas vertentes apontadas pela autora inicia-se um olhar diferenciado à pessoa com deficiência e algumas instituições começam a se consolidar. Pode-se citar como exemplo o *Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores*, trazido pela professora e pesquisadora Helena Antipoff (1892-1974) em Minas Gerais, em 1929. Desse modo, teve início uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino que na época era de propor que crianças com deficiência estudassem juntas com às demais, assim, estavam propondo uma ruptura do modelo que propunha a homogeneidade das turmas. Ela acreditava ser possível colocar crianças com alguma deficiência junto às crianças normais (JANNUZZI, 1992).

Retomando a discussão sobre o ensino técnico e profissional, em termos legais, a Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar diretamente do ensino técnico, profissional e industrial e determinava, em seu artigo 129, que

(...) o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria 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 Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.  
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever (...) (BRASIL, 1937).

As Escolas de Aprendizes e Artífices tornaram-se Liceus Profissionais em 13 de janeiro de 1937 com o papel de ofertar ensino profissional para todos os graus e áreas. A Reforma Capanema, ocorrida em 1941, impactou profundamente o ensino no Brasil e atribuiu o ensino profissional ao nível médio e exigia um processo seletivo denominado “exame de

admissão”, sendo estabelecidos dois ciclos para o ensino médio: o primeiro composto por cursos básicos de caráter industrial e artesanal, e o segundo por cursos técnicos industriais com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado. No ano seguinte, o Decreto-Lei nº 4.127 de 1942 (BRASIL, 1942a) passa a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário e os alunos formados nesses cursos podiam ingressar no ensino superior caso estes fossem da área equivalente ao de sua formação.

Avançando para a década de 40, destacam-se alguns eventos importantes como a criação, pelo Decreto-Lei nº 4.048, 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), cuja responsabilidade era a de organizar e administrar em todo o país as escolas voltadas para os industriários (BRASIL, 1942b). Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.621 cria então o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – responsabilidade da Confederação Nacional do Comércio (BRASIL, 1946a). No caso do meio rural, em 1946, é criado o Decreto-Lei nº 9.613, que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Agrícola – caracterizada por ser o ramo de ensino até o segundo grau preparatório dos trabalhadores da agricultura (BRASIL, 1946b).

Já a década de 50, impulsionada pelo crescimento da indústria automobilística promovida por Juscelino Kubitschek (1956-1961) e seu *Plano de Metas*, contempla o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. Em 1959, as escolas técnicas transformadas em autarquias, passam a ter a denominação de *Escolas Técnicas Federais* e alcançam autonomia didática e gestão própria (PEREIRA, 2003).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (BRASIL, 1971) torna todo o currículo de segundo grau em técnico-profissional, compulsoriamente. Nesse novo modelo, a formação de técnicos adquire caráter de urgência, havendo, inclusive, expansão das Escolas Técnicas Federais uma vez que a LDB estabelecia que o ensino médio deveria formar profissionais técnicos de forma integral ou parcial (que seria a formação de auxiliar técnico).

Nessa mesma linha, o interesse pela formação de profissionais técnicos de nível superior (principalmente engenheiros e tecnólogos) levou à criação, em 1978, dos *Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs*, anteriormente chamados de Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. No entanto, só no ano de 1994 – por meio do advento da Lei nº 8.948, (BRASIL, 1994), teve-se, de forma gradual, a transformação de outras *Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica*.

Nesse sentido, o pensamento neoliberal – que refutava toda e qualquer ação do Estado que pudesse limitar os mecanismos de desenvolvimento do mercado, instaurou a privatização de inúmeras empresas estatais, promoveu a transferência de serviços públicos ao setor privado e reduziu as responsabilidades e direitos sociais (principalmente os trabalhistas), além de ter legitimado os princípios econômicos capitalistas de forma acirrada e fomentado o processo de globalização (KOZIMA, 1997).

Os princípios neoliberalistas implantados desde a década de 1990 no cenário brasileiro têm refletido até a atualidade, podendo ser vistos, por exemplo, por meio da instabilidade da economia, desemprego, desigualdades sociais, valores e estilo de vida capitalista, “(...) o individualismo como elemento fundamental, a livre iniciativa, o livre mercado, a empresa privada e o poder de consumo como forma de realização pessoal” (TOMAZI, 2013, p. 138).

Diante deste cenário de globalização que tomou conta do país, a área educacional também sofreu mudanças para que pudesse atender às demandas de um mundo cada vez mais voltado aos interesses do mercado econômico, dispondo-se, inclusive, a aumentar a produtividade, reduzir a pobreza e acelerar o processo de inserção do Brasil no modelo globalizado. De acordo com o discurso neoliberal a respeito do papel da educação, três aspectos sobressaem, sendo eles:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Sendo assim, diante da competitividade do mercado de trabalho, a urgência na área educacional seria a formação de mão de obra qualificada para a rápida e eficiente absorção nele quando necessário, diluindo, desta maneira, a significação política da cidadania em prol dos ditames do mercado. Além disso, passaria a associar como um de seus papéis o ato de dissipar e legitimar conteúdos ideológicos neoliberais tais como o individualismo, a competitividade e a meritocracia.

A influência de instituições internacionais passa a se tornar presente no cenário nacional, sendo um dos exemplos mais conhecidos a atuação do Banco Mundial que, em nome da globalização dos mercados mundiais, foi responsável por orientar os países latino-americanos nas mais diversas áreas, inclusive na educacional, e a priorizar os mecanismos de qualificação de mão de obra. No Brasil, tal recomendação significou a criação de escolas profissionalizantes cujo enfoque técnico-profissional levou a potencializar uma qualificação voltada para atender os ciclos do sistema produtivo em detrimento do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, segundo Torres (1998), a intervenção do Banco Mundial em relação aos países em desenvolvimento se deu a partir de um pacote de medidas para a educação que foram aderidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso através de reformas que ocorreram de forma verticalizada, sem abertura para o diálogo e a participação democrática da sociedade. Assim, o que se constata é que o processo de mudanças na área educacional estava voltado “à busca de otimização dos vínculos entre educação e necessidade requeridas pelas novas relações de produção e consumo” (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Ou seja, havia o pleno entendimento da importância da educação para a preservação do sistema vigente e, em documentos que disseminavam as políticas existentes, notava-se a divulgação de expressões como “preparar para o trabalho” e “desenvolver aptidões para a vida produtiva”, as quais sinalizavam as expectativas direcionadas para a forma como o sistema educacional deveria funcionar.

Em 20 de novembro de 1996, em capítulo separado da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expõe a educação profissional em sua capacidade de inclusão social e de “democratização dos bens sociais de uma sociedade” (BRASIL, 1996), contemplando inclusive a certificação profissional para as competências adquiridas.

No ano de 1997 tem-se a criação do Decreto 2.208/1997, cuja responsabilidade era a de regulamentar a educação profissional e criar o *Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP*<sup>4</sup>, bem como dar continuidade ao processo de formação dos Centros Federais de Educação Tecnológica iniciado em 1978 (BRASIL, 1997).

A vitória do candidato Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002 trouxe ao país grandes mudanças, estruturadas a partir de uma organização comprometida com

---

<sup>4</sup> De acordo com a nova legislação sobre a Educação, à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no País, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis técnico e tecnológico.

a reforma social e realizadas por meio de políticas e programas sociais. Suas propostas e novo formato de governar trouxeram ao país um avanço na democracia brasileira.

No âmbito educacional, seu governo desenvolveu projetos que tinham como finalidade democratizar o ingresso em todas as etapas de ensino. Foram criadas estratégias para promover o acesso das camadas mais pobres ao ensino superior através da criação do sistema de cotas sociais e raciais, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para estudantes participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (HAAS; LINHARES, 2012).

A oferta da Educação profissional passa a ser reestruturada e, a partir do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), é trazida de volta a integração da formação profissional técnica ao ensino médio. Assim, a partir do ano de 2003, o termo Educação Profissional passa a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – terminologia que gradativamente passou a ser incluída em documentos oficiais e legislações (PENA, 2014).

No governo Lula várias políticas direcionadas à reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica foram adotadas. Entre as mais relevantes pode-se citar o *Brasil Profissionalizado* (com repasse de verbas federais para as redes estaduais modernizarem e expandirem as redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional), o *e-Tec Brasil* (com fortalecimento e efetivação de parâmetros para implementação da educação à distância por instituições de ensino técnico) e a *reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT* (SILVA; SANTOS, 2019). Já no ano de 2004, o Decreto nº 5.154 possibilitou a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio<sup>5</sup> (BRASIL, 2004).

As próximas grandes mudanças na educação profissional são consistentes com os movimentos anteriores: no ano de 2005, com a publicação da Lei 11.195 (BRASIL, 2005a), foi realizado 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 e transformação do CEFET - Paraná na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (considerada a primeira universidade do Brasil especializada nessa modalidade de ensino no Brasil). Em 2006, o Decreto 5.840 institui, no âmbito federal, o *Programa Nacional de Integração da Educação*

---

<sup>5</sup> Ocorria de forma integrada, oferecida somente a quem já tinha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

*Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*<sup>6</sup>, com o ensino fundamental, médio e educação indígena (BRASIL, 2006).

Outro acontecimento a ser mencionado foi a promoção, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em 2006, que se destacou como marco importante na educação brasileira. Contando com a participação de 2.761 participantes, foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história (OLIVEIRA, 2016).

Em 2007 houve o lançamento da segunda fase do *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, que teve como meta entregar à população mais 150 novas unidades, totalizando 354, abrangendo todas as regiões do país - com prazo até o ano de 2010. Suas ofertas envolviam cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, que deveriam estar de acordo com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Em 2008, a Lei 11.892, de 29 de dezembro (BRASIL, 2008a), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Com isso, a educação profissional e tecnológica assume valor estratégico, com atividades de ensino intensificadas e diversificadas visando atender os mais diversos públicos nas seguintes modalidades: presencial, semipresencial e à distância. O Governo Federal implantou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs dentro de uma proposta político-pedagógica totalmente inovadora que propunha ir além de uma mera formação tecnicista que atendesse as demandas do mercado de trabalho para uma formação que vinculasse o ensino científico, técnico, cultural, profissional e científica, os IFs destacam-se pela autonomia humana dentro de uma perspectiva contextualizada que fomenta princípios e valores em busca de uma participação cada vez mais qualitativa no mundo.

Os Institutos Federais, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), nascem com a propensão de possibilitar – em uma só instituição, diferentes modalidades de ensino de educação pública, conforme tratado no Art. 2o da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a):

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino,

---

<sup>6</sup> O PROEJA foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008a).

A designação “instituições de educação superior, básica e profissional” concedeu aos Institutos Federais um caráter único na medida em que, no sistema educacional brasileiro, não é comum atribuir à uma mesma instituição diversos níveis de ensino. Além de atuar em diversos *campus*, cada unidade deve servir à mesma atuação sistêmica, sendo autossuficientes mediante os limites dos preceitos regulatórios e avaliativos. Da mesma forma, de acordo com a sua área de atuação territorial, os IFs podem atuar ainda tal como uma universidade federal, criando ou extinguindo cursos, protocolando diplomas e outras providências pertinentes a uma instituição deste porte.

IFs ao oferecerem cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, e se constituíram em “instituições de educação superior, básica e profissional” (BRASIL, 2008a), para que pudessem cooperar para o desenvolvimento socioeconômico de áreas periféricas do país.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, no esteio desse paradigma, foi criado em 2011 por meio da Lei nº 12.513 e, no período 2011- 2014, 208 novas unidades são entregues e a Rede Federal atinge a marca de 562 unidades em atividade no País (FERES, 2015).

Só recentemente, no ano de 2021, estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais por meio da Resolução CNE/CP nº 01, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica bem como as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2021).

Deste modo, percebe-se que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está articulada a uma história de construção de 100 anos. Suas atividades iniciais eram instrumentos de uma política voltada para as “classes desprovidas” e, principalmente, com foco na formação de mão de obra técnica. A grande questão é como essa rede, ora formando para o “mercado de trabalho”, ora para o “mundo do trabalho”<sup>7</sup>, consegue contribuir para o ensino

---

<sup>7</sup> (...) a educação que entende o trabalho como princípio educativo (...) como o desenvolvimento de uma formação escolar ou acadêmica que não “seja para o mercado de trabalho ou para a vida”, mas

plural e diverso que permita a todas as pessoas terem efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Posto isso, essas instituições federais sinalizavam um elemento diferencial que estava no cerne da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidas neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia; o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Em 2020, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas nas 27 unidades da Federação (BRASIL, 2020a).

Nesse contexto, para uma melhor compreensão acerca do ambiente social e político em que ocorreu a criação dos IFs em nosso país, é preciso fazer um breve recorte histórico com o objetivo de sinalizar as influências que a doutrina econômica neoliberalista – recém-instaurada no Brasil exercia diretamente sobre a área da Educação como um todo.

O Neoliberalismo tem como principal característica a defesa sobre uma maior autonomia dos indivíduos nos setores político e econômico com a mínima intervenção estatal. Possui como finalidade a garantia, através do livre embate das forças do mercado, ao desenvolvimento natural da economia da nação (CARDOZO *et al.*, 2017).

Iniciado no governo de Fernando Collor de Mello e solidificado quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência em 1994, o Neoliberalismo possuía um cunho intervencionista baseado na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura com participação ativa do estado na economia. Com isso, passa a ter uma função reguladora com a criação de várias agências que tinham como objetivo implantar as ideias neoliberais que passaram a atuar no país (NOJOSA, 2015).

---

sim, uma “formação pelo trabalho e na vida”, visando ao exercício da cidadania e à ascensão cultural do sujeito (PDI – 2019-2023).

De acordo com a referida Lei, os Institutos Federais (IFs) trazem em seus aspectos legais, as seguintes finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008a).

Como objetivos dos IFs, essencialmente, são indicados: ministrar educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão, estimular e apoiar processos educativos, ministrar cursos superiores de tecnologia, licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2008a). As concepções e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, são expressas no documento do MEC publicado em 2008 e intitulado “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes” (BRASIL, 2008b), o qual destacava que, a partir de 2003, a política do governo federal em relação aos Educação Profissional e Tecnológica (EPTs) deveria orientar-se pelos seguintes aspectos:

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social. (BRASIL, 2008b, p. 16).

O documento evidencia que o novo formato de Educação Profissional e Tecnológica enquanto política pública tencionava a superação da posição de sujeição às exigências do mercado econômico, conforme determinava o governo anterior:

Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o

desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus* de forma a se tornarem credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2008b, p. 25).

Além disso, não desconsidera a relevância do trabalho como elemento essencial para a economia e produtividade do país, mas propõe e entende que

(...) essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas.

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (BRASIL, 2008b, p.34).

Apesar de reconhecer a existência da contradição que permeia o processo de formação profissional dentro de um sistema de acumulação capitalista – que muitas vezes se reduz à geração de mão de obra para ocupar as necessidades do mercado econômico, a atuação dos IFs vislumbra e considera também a possibilidade libertadora que pode vir a se concretizar através da formação Educacional Profissional e Tecnológica voltada para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva por meio da educação.

Para fins de organização, o Quadro 1 apresenta a seguir uma síntese dos principais eventos legislativos que envolveram a história dessa modalidade educacional:

QUADRO 1 - Síntese dos principais eventos legislativos

Ano	Eventos
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio
1927	O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país
1930	Criado o Ministério da Educação e Saúde que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da inspetoria do ensino profissional técnico

Ano	Eventos
1937	Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino profissional, técnico e industrial. É assinada a Lei nº 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em liceus industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus
1941	Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio;</li> <li>• o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão;</li> <li>• os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial</li> </ul>
1942	O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os liceus industriais em escolas industriais e técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário
1942	Esse decreto cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), no qual cabe ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, organizar e administrar, em todo país, escolas de aprendizagem para industriários
1944	A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira
1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola, no qual apresenta as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura
1946	Criado o SENAC, dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências, sendo de responsabilidade da Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial
1956 - 1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país
1959	As escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de escolas técnicas federais, com autonomia didática e de gestão
1961	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei nº 4.024, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional
1967	O Decreto nº 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência
1978	A Lei nº 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica

Ano	Eventos
1980 - 1990	A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção
1994	A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro: Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em Cefets e expande a oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino
1996	Em 20 de novembro, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a educação profissional num capítulo próprio
1997	O Decreto nº 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)
1999	Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
2004	O Decreto nº 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	Institui-se, pela Lei nº 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2006	O Decreto nº 5.773 trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
2007	Segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Foram previstas 354 unidades até 2010. O Decreto nº 6.302 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
2008	Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2009	Centenário da Rede Federal De Educação Profissional e Tecnológica
2003 - 2010	Entrega de 214 novas unidades da Rede Federal
2011	Lei nº 12.513, cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Lançamento do Guia Pronatec de cursos FIC
2011 - 2014	Rede Federal atinge a marca de 562 unidades em atividade no País
2012	Definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT
2017	EPT articulado ao Ensino Médio Regular
2018	Cursos Técnicos, Qualificações Profissionais e Aprendizagem
2020	4ª Edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
2021	Definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
2021	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E O NAPNE

Especificamente em relação ao *campus* pesquisado nesse estudo, está localizado em um município de médio porte do estado do Paraná, com população estimada em 2021, segundo o IBGE, de 580.870 pessoas (IBGE, 2022). De acordo com o Censo Escolar de 2021 o município conta com 62.364 matrículas no ensino fundamental e 18.983 no ensino médio, sendo 215 escolas de ensino fundamental e 85 de ensino médio (INEP, 2022). Para se entender o contexto da concepção e implantação local dessa instituição é importante apreender os fatos e as necessidades sociais que deram origem à expansão dos institutos federais no Brasil.

Para tanto, pode-se dizer que a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, conseqüentemente, da educação profissional e tecnológica, ganhou destaque no contexto social brasileiro. Vistas como ações concretas em relação às atuais políticas do país, essas instituições possibilitaram melhor desenvolvimento econômico e tecnológico em todo território brasileiro e contribuíram – e contribuem, com o processo de inserção de estudantes em uma formação de qualidade (PACHECO, 2011)

Foram criados Institutos Federais em todos os estados, apresentando características *multicampi*.<sup>8</sup> Posto isso, como critérios para a distribuição geográfica das unidades dos Institutos Federais, foram consideradas as mesorregiões socioeconômicas brasileiras (SILVA, 2009). Ainda em conformidade com a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais apresentam por algumas de suas finalidades:

[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008a, art 6).

De acordo com o que está disposto no Artigo 6, os Institutos Federais devem contemplar a Educação Profissional em diversos níveis, principalmente integrando-a à educação básica. A mesma Lei estabelece como objetivo dos Institutos Federais a oferta de EPTNM, prioritariamente, na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008a)

A proposta pedagógica de educação dos Institutos Federais parte do princípio da verticalização do ensino, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior. Possibilita

---

<sup>8</sup> São consideradas instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação à distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, e de diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2021).

ainda a atuação do corpo docente nos mais variados cursos que são ofertados, tais como ensino médio integrado, subsequente e superior e, para os estudantes, a oportunidade de uma formação de qualidade com professores com formação de mestres e doutores (PACHECO, 2011).

Para abranger grande parte do território brasileiro, a estrutura multicampi é fundamental na construção de caminhos orientados para o desenvolvimento local e regional. Assim, ao atuar nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, os IFs potencializam o desenvolvimento regional e vão além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mero instrumento para formação dos indivíduos no âmbito do mercado de trabalho, buscando, para isso, uma formação ampla de cidadãos críticos e conscientes.

No que diz respeito à utilização das tecnologias, os IFs atuam com o intuito de definir um propósito específico curricular para a educação profissional e tecnológica, promovendo uma formação repleta de conhecimentos, contextualizada com a sociedade e orientada por princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011).

Além disso, buscam articular a formação ofertada com o trabalho, a ciência e a cultura, com o propósito de derrubar as barreiras existentes entre o ensino técnico e científico. No que tange à formação pedagógica, não se orientam apenas pelos conhecimentos enciclopédicos, mas sim pelo objetivo de possibilitar a esses estudantes o desenvolvimento do pensamento analítico, construído por meio de uma formação crítica acerca do mundo do trabalho e na participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2011).

A literatura da área retrata que a formação humana precede à qualificação para o desenvolvimento de sujeitos críticos que passam por estas instituições e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em constante desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que se fundamenta nas ações de ensino, pesquisa e extensão nos IFs baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indispensáveis da vida humana, para alcançar a autonomia intelectual e promover essas competências (PACHECO, 2011).

Nesse contexto, partindo de reflexões a respeito das práticas escolares passadas, apenas a classe burguesa e a elite tinham direito à educação. A visão dos IFs rompe com essa perspectiva partindo da ideia de que o trabalho constitui no indivíduo um ato social e que o ato de estudar também significa uma forma de trabalho, ou seja, pelo trabalho e pela educação o sujeito constitui-se como homem e passa a sentir-se pertencente à sociedade em que vive (MORETTINI; URT; 2008). Posto isso, recorre-se a Saviani (2012), para quem o trabalho do

homem constitui-se como o “ato de agir sobre a natureza” (SAVIANI, 2012, p. 152) que faz com que garanta sua própria existência, de forma consciente e intencional.

Desta forma, o caráter da compreensão do trabalhado, ou seja, a capacidade de planejar mentalmente e de forma consciente e intencional as ações a serem desenvolvidas, de forma antecipada, constitui-se a gênese do ser social. Complementa Saviani (2007):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 143).

O autor apresenta a importância do trabalho na constituição do sujeito enquanto homem ser social quando ele afirma que a existência humana é um produto do trabalho, da ação do homem sobre a natureza, e que o aprender ser homem se constitui por meio de um processo educativo.

Manfredi (2002, p. 33), ao tratar o conceito de trabalho, afirma que, na sociedade capitalista em que se vive, o trabalho se caracteriza em “atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização do funcionamento da sociedade.” Nessa percepção apontada por Manfredi (2002), as relações desenvolvidas em torno do trabalho, determinam a configuração de nossa sociedade.

Manfredi (2002) complementa que havia articulação entre os conceitos de trabalho e educação nas diferentes sociedades de produção. Nas economias primitivas de subsistência, os meios de produção e instrumentos de trabalho estavam à disposição de todos, e as técnicas dominadas por qualquer pessoa que vivia nesse período, independentemente de escolaridade e recursos financeiros (MANFREDI, 2002).

Desta forma, pode-se observar que o conceito que tange a expressão trabalho muda substancialmente na passagem de produção para a subsistência para uma produção de troca, para os mercados, com o foco do capitalismo, o trabalho deixa de ser independente para ser comandado pelo capital e ser submetido às suas regras (MANFREDI, 2002).

Desta forma, o trabalho assalariado, surge com o aparecimento da grande indústria na passagem do século XVIII para o XIX, e de um processo de produção que antes era de caráter qualitativo, agora passa a ser um processo de economia de tempo, onde as etapas de produção são desmembradas de modo a produzir mais em menor tempo (MANFREDI, 2002)

Entretanto, compreender e diferenciar o trabalho manual e intelectual, onde existe o controle hierárquico e de disciplina para impor o ritmo e qualidade de produção, e por fim há a fragmentação do trabalho, abstendo do trabalhador o poder de decidir sobre a duração e intensidade de seu trabalho, ou sobre o que será produzido por ele (ENGUIITA, 1989).

Saviani (2012) aponta que, com o início da sociedade de classes bem como a divisão do trabalho, tem-se a origem da escola:

A palavra escola do grego significa o lugar de ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso às classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educa no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (SAVIANI, 2012, p. 152-153).

Como visto, a escola originalmente, foi criada para suprir as necessidades de formação daqueles que possuíam capital, para assim poder ocorrer a transmissão do conhecimento socialmente construído aos filhos dos proprietários dos meios de produção.

Posto isso, compreende que a educação para o trabalho, ou seja, a educação em uma sociedade capitalista torna-se um tanto contraditória, uma vez que, deve ao mesmo tempo, formar o cidadão, produtor e consumidor, sujeito conhecedor de seus direitos, que busca ampliar seu conhecimento embasado na participação cultural, política e econômica, e também formar o trabalhador, que exercerá funções cada vez mais simplificadas por conta dos avanços tecnológicos, em ambientes de trabalho no qual a reflexão e a criatividade são poucos exigidas. (KUENZER, 1997).

Em consonância com o referido documento, no que se refere à proposta pedagógica dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos *campi*, para que o docente fundamente sua prática torna-se necessário considerar que o indivíduo vive em um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que tendem a privar a humanidade de perspectivas de existência individual e social.

As instituições educacionais, sendo espaços privilegiados de formação, não se isentam dos determinantes sociais e, por isso, podem contribuir para a reprodução ou para a transformação da sociedade. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, na qual o PDI dessa instituição parte da pedagogia histórico-crítica, a classe dominada deve dispor do conhecimento historicamente produzido e fazer dele um instrumento de emancipação, enquanto a classe dominante já possui este conhecimento e faz uso dele com o objetivo de perpetuar sua dominação (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

Ao tratar sobre o ser humano, o PDI considera que este é um sujeito histórico-social que precisa produzir constantemente sua existência. Em vez de se adaptar à natureza, ele a adapta às suas necessidades e a transforma por meio do trabalho, que só pode ser realizado a partir do momento em que o homem antecipa mentalmente a finalidade da sua ação (ou seja, implica em ação intencional). Para Saviani (2012), ao mesmo tempo em que transforma sua realidade concreta, o homem se transforma pelas relações que estabelece no processo de produção, construindo assim sua humanidade e alterando sua visão de mundo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

Nesse sentido, ao se dirigir a respeito da escola, o documento a considera como sendo um espaço social responsável pela apropriação de diversos saberes, sendo sua tarefa primordial a difusão de conteúdos concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é, realmente, deixar claro quais são os objetivos na formação educativa a partir de uma realidade que se apropria do conhecimento popular existente na formação comum do ser humano para trazê-lo ao contraponto com o saber científico, estruturado cientificamente pela escola. Daí a existência de “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p. 18). Para que a escola sirva aos interesses populares, ela deve garantir a todos a apropriação crítica e histórica dos conteúdos escolares básicos e que tenham relevância na vida. A aquisição de conteúdos e a socialização preparam o estudante para atuar no mundo em suas contradições (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

O aporte teórico utilizado neste estudo parte de um olhar voltado para a pedagogia histórico-crítica, partindo-se de trabalhos como o de Gasparin (2011) e demais trabalhos da área, especialmente os de Saviani (1999, 2007 e 2012). Em consonância com o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal (PPP), compreender como ocorre a construção do conhecimento através da Pedagogia Histórico-Crítica se torna relevante uma vez que ela apresenta pressupostos que surgem como nova possibilidade frente aos métodos pedagógicos mais difundidos no Brasil.

Posto isso, essa pedagogia tem como fundamento o materialismo histórico-dialético (corrente que surge no Brasil na década de 1980) e, segundo a qual, “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2000, p. 89).

De acordo com Saviani (1997) são,

(...) as escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1997, p. 216).

Nessa perspectiva, conforme apontado por Saviani e com base na proposta dos IFs, essas instituições apresentam um modelo de formação geral pautados na ciência, tornando-se assim referência em educação profissional, científica e tecnológica em todo o país.

Fundamentada em conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e permanentemente reavaliados frente às realidades sociais, a Pedagogia Histórico-crítica defende que, para além do “ensinar”, os conteúdos devem ser ligados à significação humana e social para que, assim, a experiência prévia que o estudante vivencia possa, progressivamente, transformar-se em conhecimento científico sistematizado. Ou seja, não se trata de desvalorizar a apreensão da realidade inicial do estudante, mas sim de levá-lo a uma elaboração superior a ser mediada pelo professor (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

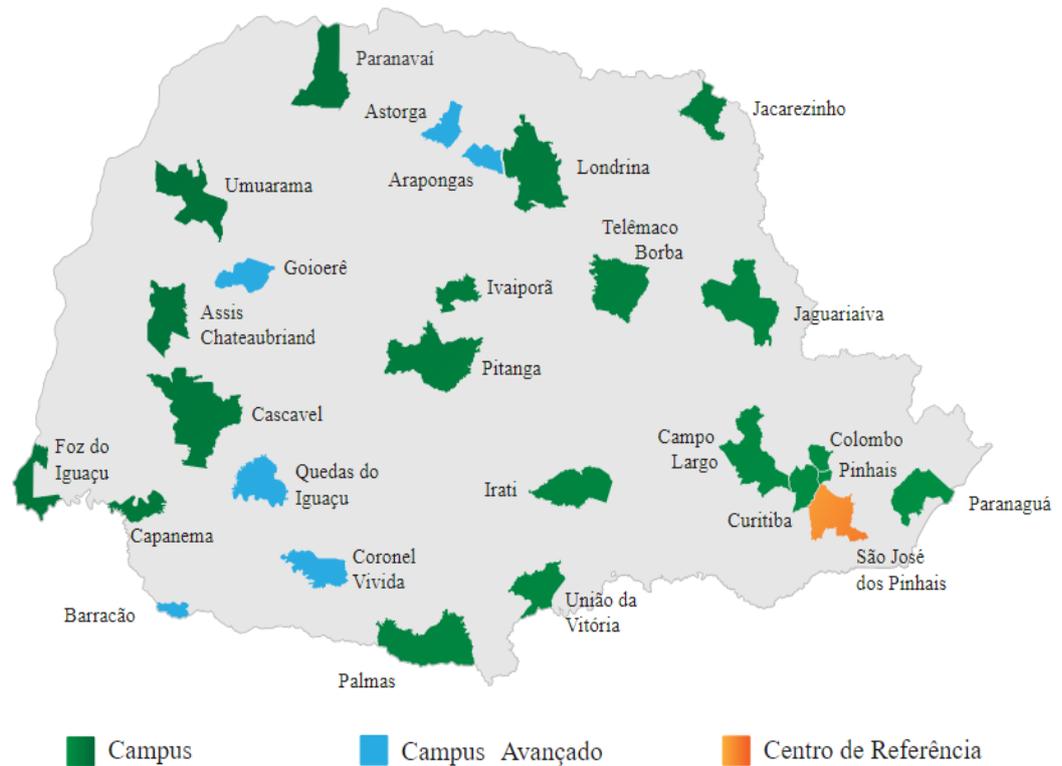
A seguir, serão apresentados, os *campis* que compõem o Instituto Federal do Paraná, bem como os cursos que são ofertados.

Como apresentado anteriormente, a instituição foi criada em dezembro de 2008 através da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 institutos federais hoje existentes no país. Com a Lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) foi transformada no IFPR, que hoje possui autonomia administrativa e pedagógica.

Cerca de oito anos após ser instituído formalmente, o IFPR possui 25 *campi* espalhados pelo estado do Paraná e continua em expansão (FIGURA 1). Foram implantados *Campus* Avançados: unidades que prioritariamente ofertam ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

FIGURA 1 – Cidades que possuem *campus* do IFPR

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2021c.

Atualmente, a instituição contempla mais de 26 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e a distância. O IFPR oferece 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 20 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade a distância.

Partindo desse contexto, o IFPR apresenta como missão: promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional. Além disso, possui como principal objetivo o de tornar-se uma instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica no Brasil, comprometida com o desenvolvimento social (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

No intuito de tentar assegurar a participação dos estudantes, um dos valores do IFPR apresentados no PDI é a inclusão social.

A inclusão social é afirmada no PDI e descrita da seguinte forma:

Manter e acompanhar o sistema de cotas a fim de garantir o IFPR como uma instituição inclusiva, bem como propiciar bolsas de inclusão social, nas mais diversas modalidades, assegurando aos discentes em situação de vulnerabilidade social condições de permanência e êxito, aumentando a eficiência da instituição. (p. 26).

Em síntese, o IFPR alinha-se às políticas públicas de cotas, pois são relevantes na medida em que geram oportunidades de acesso ao ensino a estudantes em condições socioeconômicas vulneráveis. Nesse sentido, Saviani (2008) entende que por meio da Educação é possível a equalização social, o que corrige distorções e integra o indivíduo à sociedade. A seguir será abordado sobre o núcleo de atendimento a pessoa com necessidades específicas bem como a quem está subordinado esse núcleo.

### 3.1 O NÚCLEO DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

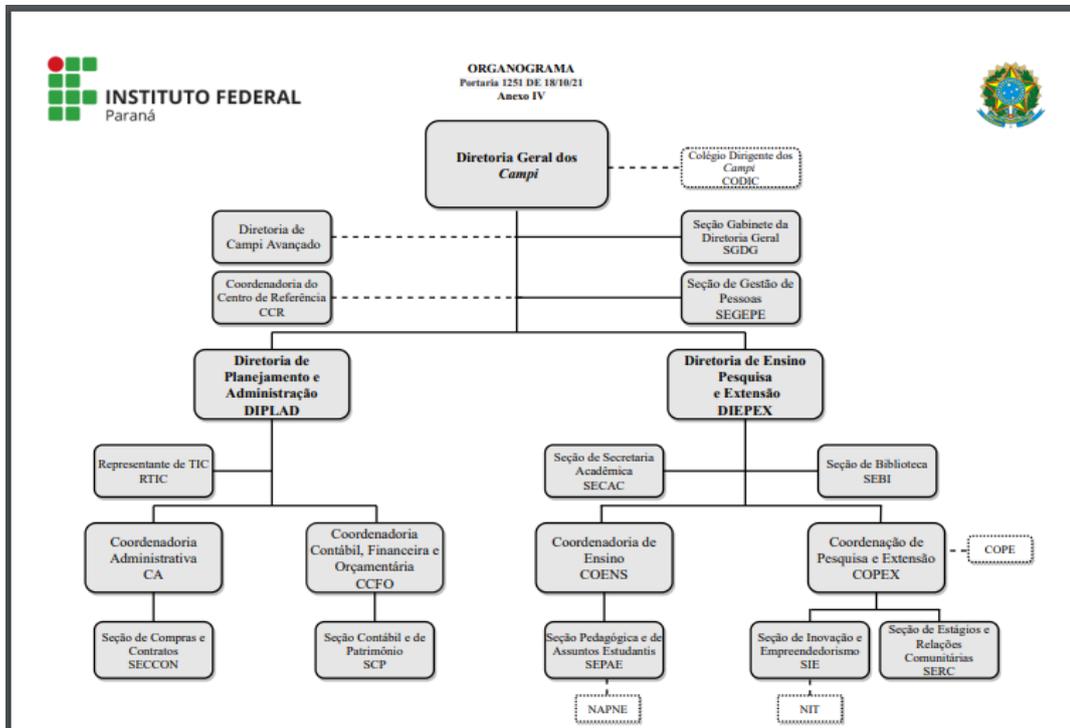
Vinculado diretamente à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, o Napne está subordinado à Diretoria de Ensino e à Diretoria Geral e, de forma comum a todos os *campi* dos IFs nos estados em que atua, tem uma composição multidisciplinar e prevista no Projeto Político Pedagógico, visando à promoção e ao estímulo à cultura educacional para a convivência, respeito às diversidades e, principalmente, redução dos obstáculos relativos à educação, comunicação, arquitetura, tecnologia e atitudes comportamentais no âmbito institucional.

Em síntese, é de competência do NAPNE de cada *campus*: I. Elaborar e implementar projetos, assessorias e ações educacionais; II. Contribuir com as políticas de inclusão; III. Mediar negociações e convênios; IV. Auxiliar no acesso, permanência e êxito dos alunos; V. Auxiliar na avaliação diagnóstica; VI. Avaliar as demandas dos estudantes; VII. Acompanhar o desenvolvimento das ações; VIII. Registrar em ata reuniões e atividades do NAPNE; IX. Manifestar-se sobre assuntos didático-pedagógicos e administrativos, relacionados à inclusão; X. Organizar reuniões e momentos de formação; XI. Participação no Conselho de Classe (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2021a).

Em relação ao público atendido, o conceito que subsidia o entendimento do estudante com necessidades específicas é aquele que determina modificações e ajustes para que o sujeito possa se apropriar de seus direitos de educar-se com a mesma – ou com a mais próxima igualdade de condições e oportunidades comparativamente aos outros estudantes. Estas modificações devem ser de caráter transitório ou permanente, segundo as necessidades do estudante e sempre no sentido de promover a acessibilidade, permanência no ambiente escolar

e êxito em sua formação. Para tanto, é importante compreender a organização posta da Rede Federal de Ensino, conforme o organograma institucional (FIGURA 2).

FIGURA 2 - Setores envolvidos com o NAPNE



Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2021b.

Como exemplificado na Figura 2, os setores diretamente ligados ao Napne são a Direção Geral, a Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão e a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis.

A Direção-Geral é o órgão responsável pela gestão do *campus* quanto aos aspectos técnico-pedagógicos, administrativo, orçamentário, patrimonial, disciplinar e de gestão de pessoas, bem como de articulação com a comunidade escolar e do entorno, como as empresas e os poderes públicos. Entre as principais funções descritas no manual de competências, cabe ao diretor-geral executar a política institucional no *campus*, garantindo a gestão democrática e participativa, além de coordenar as atividades administrativas, observando as normas em vigor e as diretrizes institucionais expedidas pelos Órgãos Colegiados e pela Reitoria. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2021a).

Segundo o Art. 62, do Regimento Geral do Instituto Federal do Paraná<sup>10</sup>, a direção geral do *campus* será responsável por planejar, implementar e acompanhar as políticas

<sup>10</sup> RESOLUÇÃO Nº 56 de 03 de dezembro de 2012.

institucionais do IFPR com base nas diretrizes homologadas pelo Conselho Superior e de acordo com as orientações determinadas pela Reitoria em consonância com o estatuto, com o Projeto Pedagógico Institucional, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com o regimento geral e o interno.

No que tange a Direção de Ensino, em seu Art.64 do mesmo documento, a diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão é a unidade responsável pela coordenação, orientação, execução, supervisão e avaliação das atividades da secretaria acadêmica, de ensino, de pesquisa, de extensão, de inovação e do empreendedorismo, de acordo com as diretrizes do IFPR estabelecidas pela Pró-Reitoria.

Em relação ao organograma dos *campi* do IFPR e considerando o tema deste trabalho, é importante ressaltar a estrutura e competências da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) no qual o Napne atua diretamente ligado. A SEPAE está subordinada à Coordenação de Ensino e à Direção Geral e tem sob sua responsabilidade o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Atualmente, a Seção é composta por 01 assistente social, 01 psicólogo, 03 técnicas em assuntos educacionais, 03 intérpretes de Libras, 03 pedagogas, 01 nutricionista e 02 assistentes de alunos.

Compreender a criação dos Napnes dentro do IF perpassa o contexto do programa TEC NEP. Este programa estabelece como uma das funções a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. Desta maneira, a ação do programa está ligado às Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e deverá mobilizar inúmeras parcerias com famílias, sistema de ensino, empresários, órgãos empregatícios etc., com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo cursos que habilitem ou os reabilitem para atividades laborais (ANJOS, 2006).

Uma das ações propostas pelo programa diz respeito à criação desses núcleos de apoio nas diversas instituições de ensino da rede federal e refere-se à forma de sistematizar o atendimento às pessoas com necessidades especiais nas Instituições Federais Técnicas – IFETs. O núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do programa TEC NEP, e tem como função, no âmbito interno, articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definir prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo, tem a

função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros.

Além disso, seu objetivo principal é o de criar na instituição a cultura da educação para convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (ANJOS, 2006).

Em sua abrangência, o Programa traz a concepção de desenvolvimento humano adotado pelas Nações Unidas que afirmam que um país desenvolvido deve ser também um país de cidadãos, onde se demanda a tarefa de dar ao país uma nova dimensão que inclua, como orienta a Constituição, a prevalência de Direitos Humanos mediante a não discriminação, solidariedade e ampliação de oportunidades para os segmentos hoje excluídos (ANJOS, 2006).

O Napne, por sua vez, tem uma composição multidisciplinar e deverá estar previsto no Projeto Político Pedagógico do *campus*, cabendo a ele promover e estimular a criação da cultura da educação para a convivência, respeito às diferenças e, principalmente, minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, de atitude e tecnológicas no âmbito do IFPR (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2021a).

Sendo assim, esse núcleo é composto por servidores que atuam na instituição, sendo eles professores e técnicos administrativos em educação e, até o momento da realização dessa pesquisa, 01 Assistente de aluno; 02 técnicos em assuntos educacionais; 01 psicólogo; 02 pedagogas e 08 professores.

### 3.2 INÍCIO DOS ATENDIMENTOS AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO LOCAL DE PESQUISA

Os primeiros relatos de atendimento aos estudantes PAEE no *campus* pesquisado, teve início com a entrada de um estudante com deficiência visual no ano de 2011. O estudante, no processo seletivo, optou pelo curso Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema – TADS. Na época, não havia uma equipe multidisciplinar para atender aos estudantes com necessidades especiais, apenas uma pedagoga auxiliava nesses atendimentos. A partir desse momento surgiram demandas de atendimento educacional especializado.

A coordenação do TADS, por receber o primeiro estudante com deficiência, começou a buscar ações fora da instituição a fim de tentar ofertar um ensino de qualidade para o aluno ingressante e recorreu ao Instituto Roberto Miranda, instituição especializada no atendimento à pessoa cega, ao qual solicitou a transcrição dos materiais para o Braille. Entretanto, diante da

alta demanda de transcrição que o Instituto Federal do Paraná solicitava, o Instituto Roberto Miranda indicou que fosse feita uma parceria com o CAP – Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Além disso, alguns professores do curso começaram a desenvolver determinados materiais adaptados com papelão. Apesar dos esforços feitos na época, o estudante optou por trocar de curso dentro da instituição.

No ano de 2012 o estudante mudou para o curso Técnico Subsequente de Massoterapia. Neste mesmo ano, no mesmo curso, a entrada de uma estudante com deficiência física (esclerose múltipla) exigiu cuidados para técnicas de massagem que precisavam ser desenvolvidas no chão, uma vez que a patologia a impossibilitava de realizar essas manobras, a solução consistiu em adaptações para desenvolver as manobras na maca.

O estudante que transferiu do curso superior TADS para o curso Técnico em Massoterapia, concluiu seu curso com algumas adaptações no currículo, pois mesmo cursando mais de uma vez algumas técnicas práticas o mesmo não obteve sucesso, em relação a estudante com deficiência física a mesma não finalizou o curso.

Posto isso, observa-se que as atividades do Napne já estavam começando a ser articuladas mesmo em pequenos passos, visto que com a chegada do primeiro estudante com deficiência em 2011 a instituição não estava preparada para receber esses estudantes e tampouco existia uma composição de servidores para realizar esse tipo de atendimento. Destaca-se ainda que, nessa época, as atividades desenvolvidas por esse núcleo de fato começaram a ser concretizadas oficialmente no *campus* em estudo em setembro de 2011, quando ocorreu o *I Encontro Regional Sul de Napnes em Bento Gonçalves (RS)* e em fevereiro de 2012 foi publicada a primeira portaria do NAPNE com a nomeação de seus participantes.

No ano de 2013, ingressou a primeira estudante surda no curso Técnico em Saúde Bucal e até o momento não havia o profissional tradutor intérprete de Libras. Durante alguns meses foi paga uma bolsa de professor tutor para uma intérprete fazer a interpretação para a estudante. Contudo, a intérprete entrou em licença maternidade e a estudante ficou sem intérprete aproximadamente por sete meses.

Nesse período, uma pedagoga e uma assistente de alunos digitavam os conteúdos que eram ministrados em sala de aulas para que a estudante surda tivesse acesso a aula que era ministrada pelo professor no momento da aula. Essa assistência pela falta do profissional intérprete de Libras ocorreu no período de novembro 2013 e maio de 2014, quando houve concurso para intérprete de Libras. Porém, antes de 2014 ingressaram alunos com deficiência visual, física e surdez e a partir de 2016 com a alteração na lei de cotas que inclui estudantes

com deficiência intelectual, TEA e com outras necessidades, aumentou o ingresso de estudantes com essas necessidades específicas.

A entrada de novos servidores, como: assistente social, pedagogas, assistentes de alunos, psicólogo, técnicos em assuntos educacionais e intérprete de Libras, para compor o setor nomeado como SEPAAE – Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis aumentou o número de participantes no NAPNE, pois, pela afinidade, a maioria dos servidores que compõem a Sepae também faz parte da portaria do Napne.

No ano de 2017, a instituição precisou se reorganizar para o atendimento aos estudantes com deficiência uma vez que nesse ano ingressaram 12 estudantes com deficiência visual no curso técnico em Massoterapia, porém por motivos de saúde dois desses estudantes precisaram trancar o curso.

O Instituto Federal do Paraná, nesse período entrou em contato com o (IBC) Instituto Benjamin Constant<sup>11</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, que organizou uma formação para os docentes do curso Técnico em Massoterapia de dois dias. Nessa formação, foram trabalhadas técnicas de como atender os estudantes com deficiência visual. Na turma, além dos 10 estudantes com deficiência visual, havia também um estudante com Síndrome de Down e outro com deficiência intelectual leve. Vale ressaltar que o Napne não atende somente estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, mas abrange estudantes com outros tipos de necessidades específicas como por exemplo estrangeiros e indígenas.

No que tange aos dez estudantes que ingressaram, o corpo docente solicitou à coordenação do Napne que auxiliasse em todas as aulas teóricas e, principalmente, na prática. O coordenador se mobilizou com os demais integrantes para auxiliar nessas atividades em sala de aula, sendo que em relação às aulas teóricas havia pelo menos duas pessoas do Napne acompanhando os docentes na sala de aula. Relativamente às aulas práticas (sempre trabalhando em dois docentes no curso) cada docente demonstrava as manobras em um estudante com deficiência visual, enquanto os outros servidores membros do Núcleo copiavam as manobras a serem feitas em outros estudantes com deficiência. Como o número de servidores não era o suficiente para atender os 10 estudantes, trabalhava-se em pares, videntes e deficientes visuais, a fim de que todos pudessem sentir a forma prática no mesmo tempo em que o docente da turma realizava as manobras.

---

<sup>11</sup> O Instituto Benjamin Constant é um órgão singular, dotado de autonomia administrativa limitada, ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação. Funciona em regime de externato, e, de acordo com a situação socioeconômica e o lugar de residência do aluno, em regime de semi-internato. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021).

Nas atividades avaliativas, não havia necessidade de adaptação de material, embora algumas provas contivessem imagens, pois o docente da turma, ao inserir a imagem, também acrescentava junto a descrição, para facilitar a descrição por quem fosse responsável em aplicar a prova. No início as avaliações eram feitas com cada estudante, os professores encaminhavam com antecedência de pelo menos três dias a solicitação do acompanhamento em dia de prova para que a equipe do Napne pudesse se organizar.

No dia de avaliação, os estudantes com deficiência visual eram retirados da sala de aula, bem como os estudantes com deficiência intelectual, onde cada servidor ficava responsável por fazer a leitura da avaliação para esse estudante e fazer as anotações de suas respostas. Por vezes o mesmo servidor aplicava a mesma avaliação para dois ou três alunos a depender da quantidade de servidores disponíveis.

Embora funcionasse bem esse modelo de aplicação de prova, após um curso ofertado de formação continuada pelo Instituto Roberto Miranda, trabalhando a temática: “materiais adaptados para pessoa com deficiência visual, Braille Fácil e orientação e mobilidade”, as avaliações começaram a ser desenvolvidas no laboratório de informática. Os professores encaminhavam as avaliações por *e-mail* e o coordenador do Napne, junto com uma assistente de alunos, preparavam dez computadores no laboratório e reorganizavam esses estudantes em cada uma das máquinas, uma vez que todos os computadores do laboratório e da biblioteca possuíam o leitor de voz NVDA <sup>12</sup>.

Em 2019, pelo alto número de pessoas com deficiência na instituição, a coordenação do Napne solicitou à direção de ensino e à direção geral a contratação via Processo Seletivo Simplificado – PSS, de um professor de educação especial, uma vez que além desses estudantes com deficiência visual, o *campus* tinha outros estudantes com necessidades específicas as quais demandavam atendimento educacional especializado.

Dessa forma, em 18 de março de 2019, ingressou a professora de educação especial via PSS que trabalhava diretamente com os estudantes com autismo bem como em co-docência (atuando diretamente com o docente em sala de aula, organizando conteúdos e atividades a serem desenvolvidos juntos) com os professores de ensino comum.

Deve-se ressaltar que, no início do ano letivo, há a semana pedagógica para todos os servidores com informes que são passados pela Reitoria, quando são disponibilizados três dias

---

<sup>12</sup> NVDA é uma plataforma para a leitura de tela, um programa em código aberto que vai “ler” o Windows para facilitar a inclusão digital de deficientes visuais. NVDA é um acrônimo para “NonVisual Desktop Access”, traduzido para o português, significa desktop de acesso não visual (PREFEITURA MUNICIPAL DE IBATIBA, 2022).

para formação docente. No ano de 2020, a coordenação do Napne e a professora de educação especial fizeram uma abordagem com todos os servidores da instituição, esclarecendo dúvidas bem como apresentando os pontos fortes que estavam sendo desenvolvidos por alguns docentes e os pontos que necessitavam de ajustes para o atendimento, dessa forma, com a troca de experiência entre o corpo docente e o trabalho de co-docência houve uma melhor compreensão do trabalho a ser realizado.

Em 2019, o Edital n. 8 de 21 de maio de 2019, rege o concurso público para provimento de cargos de professor de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico – Educação Especial, em todos os campi do Instituto Federal do Paraná. A docente aprovada no mesmo teve sua posse em 24 de janeiro de 2020 e nesse período havia ainda a professora de Educação Especial com carga horária de 40 horas semanais, professora contratada via processo seletivo, sendo essa temporária.

Além dos acompanhamentos feitos tanto pelas docentes de educação especial quanto pela equipe do Napne, muitos desses atendimentos como: grupo de estudo, contraturnos, atendimento individualizado, entre outros, não tiveram suas práticas registradas, acarretando a perda da memória dessas atividades com o tempo.

Embora os servidores que trabalham diretamente com o público atendido pelo Napne, bem como os professores de educação especial, agem no sentido de melhoria das ações de atendimentos, a alta demanda e a escassez de recursos humanos (pessoas) ainda são desafios para o Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Especiais.

### 3.3 DESCRIÇÃO DAS ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPNE

Com o objetivo de ilustrar o panorama quantitativo e aspectos da diversidade de atendimentos, apresenta-se uma lista de estudantes atendidos pelo NAPNE, no *campus* em estudo, com a descrição das atividades desenvolvidas e apoios/profissionais necessários, de acordo com a especificidade de cada estudante, no momento desse estudo.

#### **ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO**

Estudante (s)

- |    |  |
|----|--|
| 06 | Estudantes têm altas habilidades e necessitam de currículo suplementar, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. |
|----|--|

**DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Estudante (s)

- 01 Estudante com deficiência física.
- 02 O estudante possui deficiência física por necrose de bacia.
- 03 Deficiência física - sequelas de Acidente Vascular Cerebral (AVC): hemiparesia esquerda
- 04 Deficiência física – mão esquerda
- 05 Deficiência física - sinostose rádio ulnar bilateral (cotovelos anquilosados)

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Estudante (s)

- 01 O estudante possui Deficiência intelectual necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado e atendimento educacional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para o estudante.
- 02 O estudante possui Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. Necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada, acompanhamento direto de profissional especializado, atendimento educacional especializado para seu desenvolvimento acadêmico e dilação de tempo. Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para o estudante.
- 03 A estudante possui deficiência intelectual leve. Necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico.

**DEFICIÊNCIA VISUAL**

Estudante (s)

- 01 O estudante possui cegueira e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (leitor de tela, materiais táteis, gravação de aulas, leitura de textos didáticos). Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para o estudante.
- 02 O estudante possui cegueira e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (leitor de tela, materiais táteis, gravação de aulas, leitura de textos didáticos). Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para o estudante.
- 03 O estudante possui baixa visão e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (ampliação de materiais, gravação de aulas, leitura de textos didáticos).
- 04 O estudante possui cegueira e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (leitor de tela, materiais táteis, gravação de aulas, leitura de textos didáticos). Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para a estudante.
- 05 O estudante possui cegueira e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (leitor de tela, materiais táteis, gravação de aulas, leitura de textos didáticos). Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para a estudante.

- 06 O estudante possui cegueira e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (leitor de tela, materiais táteis, gravação de aulas, leitura de textos didáticos). Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para a estudante.
- 07 O estudante possui visão monocular. Necessita de atenção em relação a localização na sala de aula, tela de projeção e posicionamento do professor.
- 08 Baixa visão, necessidade de adaptação de materiais (ampliação, gravação de aulas, leitura de textos didáticos)
- 09 Baixa visão, necessidade de adaptação de materiais (ampliação, gravação de aulas, leitura de textos didáticos)
- 10 Deficiente Visual: completamente cega do olho esquerdo, resquícios de visão no olho direito.

### **SURDOCEGUEIRA**

Estudante (s)

- 01 Estudante possui surdocegueira, necessita de um atendimento educacional especializado diferente daquele destinado ao cego ou ao surdo, por se tratar de uma deficiência única com características específicas principalmente no que se refere à comunicação, à informação e à mobilidade. Necessita de currículo adaptado, metodologia e avaliação adaptadas, acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico. Necessidade de adaptação de materiais (leitor de voz, materiais táteis, gravação de aulas, leitura de textos didáticos) e guia-intérprete. Durante as avaliações é necessário o auxílio de um integrante do NAPNE que exerça função de leitor e transcritor para o estudante.

### **TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE -TDAH**

Estudante (s)

- 01 O estudante possui TDAH associado à dislexia e precisa de metodologia de ensino adaptada e acompanhamento especializado para seu desenvolvimento acadêmico.

- 02 O estudante possui TDAH e precisa de metodologia de ensino adaptada e acompanhamento especializado para seu desenvolvimento acadêmico.
- 03 Estudante possui TDAH e transtorno depressivo, precisa de metodologia de ensino adaptada e acompanhamento especializado para seu desenvolvimento acadêmico.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

### Estudante

- 1 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção, necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada, acompanhamento de professor especialista para seu desenvolvimento acadêmico.
- 2 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista e necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino adaptada e acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico.
- 3 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção, necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada, acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico.
- 4 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista. Está em acompanhamento da equipe pedagógica para avaliar necessidade de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada e/ou acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico.
- 5 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista, necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada, acompanhamento de professor especialista para seu desenvolvimento acadêmico.
- 6 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção, necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada, acompanhamento de professor especialista para seu desenvolvimento acadêmico.

- 7 O estudante possui Transtorno do Espectro Autista. Está em acompanhamento da equipe pedagógica para avaliar necessidade de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada e/ou acompanhamento direto de profissional especializado para seu desenvolvimento acadêmico.
- 8 Transtorno do Espectro Autista (TEA), necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada.
- 9 Transtorno do Espectro Autista (TEA), necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptada.

### **DEFICIÊNCIA AUDITIVA – SURDEZ**

Estudante (s)

- 1 Surdez, necessita de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
- 2 Surdez, necessita de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
- 3 Surdez, necessita de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

### **OUTROS ACOMPANHAMENTOS – NAPNE**

Estudante (s)

- 1 A estudante é portadora de Lúpus e desenvolve osteoporose e artrite em decorrência, necessita de adaptações e tempo diferenciado para entrega de atividades.
- 2 Mediação junto ao estudante para realização de trabalhos em grupo, acompanhamento na realização de atividades de pesquisa, acompanhamento junto à família das atividades desenvolvidas no curso.
- 3 Estudante estrangeiro, necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptadas.

- 4 Estudante estrangeiro, necessita de currículo adaptado, metodologia de ensino e avaliação adaptadas
- 5 Estudante estrangeiro intercambista, necessita de mediação para facilitar a socialização e atividades adaptadas.

Como visto, a diversidade de deficiências e, conseqüentemente, seus atendimentos, impõe a construção e o resgate de conhecimentos e estratégias para o enfrentamento do desafio. O profissional da educação entende, conforme participante da pesquisa com o nome fictício de (Karina) que: “... a gente tem sim certo preparo na vida acadêmica, mas quando você percebe que cada estudante é único, vem o entendimento de que qualquer estudante precisa de estratégias novas pra aprender, né, em alguns momentos. (...) uma nova estratégia a ser traçada, talvez levantasse algum estudo específico. Mas em momento nenhum eu senti como algo ruim, mas sabendo que eu deveria adaptar algumas das minhas práticas pra poder possibilitar uma aprendizagem mais potencial pra esses alunos.”.

#### 4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A discussão realizada nesta revisão sistemática da literatura pretende apontar os aspectos que têm sido enfatizados nos estudos sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tal como nos Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas. Sabe-se que há dificuldades destes locais em se desenvolverem para contemplar o que está posto pelas políticas públicas de inclusão e justifica-se a revisão sistemática por oferecer um panorama significativo sobre o tema que pode apontar várias dimensões da mesma questão.

A relevância do levantamento parte do pressuposto de que a revisão sistemática possibilita a compreensão histórica do objeto de estudo e auxilia na condução do percurso metodológico e analítico (ROTHER, 2007; SAMPAIO; MANCINI, 2007; COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Rother (2007) afirma que as pesquisas de revisão são uma forma de trabalho que utilizam de fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas, para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com a finalidade de fundamentar teoricamente um determinado objeto de estudo. Pode ser considerada como uma revisão planejada no intuito de responder um questionamento específico, utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), as revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de pesquisas realizadas separadamente sobre um determinado objeto de estudo que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Tendo em vista as nuances que circundam a realização de uma revisão sistemática segundo parte da literatura, é necessário apontar os elementos que compuseram sua realização nesta dissertação. Primeiramente, foram escolhidos os Portais para a busca, que, no total, foram três. Em segundo, os critérios de inclusão e exclusão foram definidos, para que, por fim, as tabelas com os resultados quantitativos fossem devidamente apresentadas.

As buscas ocorreram no campo “busca avançada”, nas bases de dados: a) Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e; c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para as plataformas da SciELO e CAPES, foram considerados como critérios de inclusão os artigos em língua portuguesa que disponibilizassem o arquivo completo do artigo. Para a plataforma da BDTD, foram consideradas as dissertações e teses que tratavam sobre os IFs e as práticas de inclusão dos Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNEs). Foram excluídos os artigos que não contemplaram esses critérios.

Apesar do maior número possível de trabalhos terem sido incluídos nesta revisão, convém apontar que não pode ser considerada uma discussão completa diante do número de base de dados utilizados e do recorte temporal que ocorreu de 2017 a 2021. Optou-se por selecionar os anos entre 2017 e 2021 por se tratarem dos últimos cinco anos completos, fazendo com que fossem eleitos, preferencialmente, as produções brasileiras mais recentes que tratem sobre a temática explorada.

É possível ilustrar os critérios de exclusão e inclusão assim como posto na Figura 3.

FIGURA 3 - Critérios de inclusão e de exclusão utilizados na presente revisão bibliográfica.



Fonte: elaborado pelo autor.

Na Tabela 1, foram apresentados os termos de busca e suas combinações utilizadas, o total de trabalhos encontrados e aqueles que foram selecionados para esta dissertação. Essa tabela é referente aos portais CAPES e SciELO. Após a Tabela 1, foi colocada à disposição a Tabela 2, que conta com as combinações e textos acadêmico-científicos verificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Ambas as tabelas serão, posteriormente, discutidas e terão seus refinamentos apresentados.

TABELA 1 – Levantamento realizado no Portal CAPES e no Portal SciELO.

<b>Busca</b>	<b>1º termo</b>	<b>Booleano</b>	<b>2º termo</b>	<b>Resultado</b>	<b>Seleção</b>
Qualquer, (é) exato	Educação Especial	AND	educação profissional e tecnológica	33	5
Qualquer, (é) exato	Educação Especial	AND	instituto federal	121	4

Qualquer, (é) exato	Educação Especial	AND	rede federal	25	0
Qualquer, (é) exato	Educação inclusiva	AND	educação profissional e tecnológica	30	5
Qualquer, (é) exato	Educação inclusiva	AND	instituto federal	104	5
Qualquer, (é) exato	Educação inclusiva	AND	núcleo de acessibilidade	30	1
Qualquer, (é) exato	Educação especial	AND	núcleo de acessibilidade	37	3
Qualquer, (é) exato	instituto federal	AND	núcleo de acessibilidade	9	0
Qualquer, (é) exato	instituto federal	AND	núcleo de acessibilidade	3	1
Qualquer, (é) exato	instituto federal	AND	Napne	18	3
TOTAL					27

Fonte: elaborado pelo autor.

As combinações “educação especial AND rede federal”; “instituto federal AND núcleo de acessibilidade”, não apresentaram resultados nas buscas, tanto no Portal da Capes, quanto no SciELO.

As demais combinações apresentaram, no máximo, 5 trabalhos em uma só faixa de resultados “educação especial AND educação profissional e tecnológica”; “educação inclusiva AND educação profissional e tecnológica” e; “educação inclusiva AND instituto federal”.

Os 27 trabalhos encontrados podem indicar que a discussão sobre a temática vem tomando um lugar na academia que trata sobre a educação de pessoas com deficiência. Os estudos instituídos no ambiente de instituto federal terem somado 27 estudos é coerente, haja vista a importância da discussão do ensino de pessoas com deficiência sob a ótica das questões sociais, históricas e culturais. No entanto, há outro modo de se interpretar esse quantitativo, que é a insuficiência, quando se considera o Brasil enquanto um país de grandes dimensões, que pode prover relatos sobre a trajetória de estudantes com deficiência nos institutos com um número maior do que 27.

TABELA 2 – Levantamento realizado na BDTD.

<b>Busca</b>	<b>1º termo</b>	<b>Booleano</b>	<b>2º termo</b>	<b>Resultado</b>	<b>Seleção</b>
Qualquer, (é) exato	Educação Especial	AND	educação profissional e tecnológica	384	1
Qualquer, (é) exato	Educação Especial	AND	instituto federal	593	4
Qualquer, (é) exato	Educação Especial	AND	rede federal	691	3
Qualquer, (é) exato	Educação inclusiva	AND	educação profissional e tecnológica	87	0
Qualquer, (é) exato	Educação inclusiva	AND	instituto federal	168	2
Qualquer, (é) exato	Educação inclusiva	AND	núcleo de acessibilidade	25	1
Qualquer, (é) exato	Educação especial	AND	núcleo de acessibilidade	28	1
Qualquer, (é) exato	instituto federal	AND	núcleo de acessibilidade	15	0
Qualquer, (é) exato	educação profissional e tecnológica	AND	núcleo de acessibilidade	13	0
Qualquer, (é) exato	instituto federal	AND	Napne	12	1
<b>TOTAL</b>					<b>13</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao realizar as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nota-se que as combinações “educação inclusiva AND educação profissional e tecnológica”; “instituto federal AND núcleo de acessibilidade” e; “educação profissional e tecnológica AND núcleo de acessibilidade” não apresentaram resultados nas buscas.

Por meio das buscas na BDTD, foram selecionados 13 trabalhos, os quais foram lidos e analisados. Após a leitura e análise, foram selecionados um total de 3 trabalhos, sendo 2 teses e 1 dissertação.

Em seguida, foram aplicados os critérios de inclusão exclusão, que resultaram na seleção de 8 trabalhos, apresentados na Tabela 3. As produções científicas foram lidas na íntegra e analisadas, destacando-se determinados elementos, tais como: tema de estudo, abordagem metodológica e núcleos de acessibilidade.

TABELA 3 – Estudos lidos na íntegra e analisados.

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
Ana Lídia Braga Melo Cunha	A Produção do Conhecimento Sobre O Programa Tec Nep Nos Programas De Pós-Graduação No Brasil – 2000-2014	2018	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica
Andréa P. Sonza; Carla A. R. Vilaronga; Enicéia G. Mendes	Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação	2020	Revista Educação Especial
Luana Tillmann Judith Mara de Souza Almeida	A Oferta Da Educação Especial Sob A Perspectiva Da Educação Inclusiva Na Educação Profissional E Tecnológica	2020	Revista Metodologias e Aprendizado
Wanessa Moreira de Oliveira Edicleia Mascarenhas Fernandes	Possibilidades E Limites Na Educação Profissional E Tecnológica	2020	Revista de Educação, Ciência e Tecnológica
Fernanda Souza da Silva Álvaro Itaúna Pereira Francisco Adelton Ribeiro	A Práxis Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica.	2020	Revista Educação e Emancipação
Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Nos Institutos Federais: Quem São?	2021	Revista de Educação Ciência e Tecnológica
Carla Ariela Rios Vilaronga Michele Oliveira da Silva Ana Beatriz Momesso Franco	Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo	2021	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Lucilia Vernaschi de Oliveira Solange Franci Yaegashi Nathália Fafarão Ruiz	Educação Profissional técnica e tecnológica no IFPR: a educação especial em questão	2021	Revista. Diálogo Educação

Fonte: elaborado pelo autor.

Os trabalhos foram encontrados na sua maioria concentrados em revistas direcionadas para a Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, em periódicos específicos da área da educação.

Sobre a abordagem metodológica, a prevalência foi por trabalhos de natureza documental, recorrendo-se a pesquisas de abordagem qualitativa, a fim de compreender o fenômeno estudado. A pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “(...) pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nos artigos selecionados nas plataformas da CAPES e SciELO, os trabalhos encontrados apontam para dois temas principais: a) a importância das políticas públicas no direito à escolarização de estudantes com deficiência e; b) o papel dos NAPNEs no direito dos estudantes com deficiência.

#### 4.1 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, CONFORME ESTUDOS EM ANÁLISE

Tillman e Almeida (2020) refletiram sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EPT e analisaram alguns aparatos legislativos, documentos oficiais e discursos de teóricos que discorrem sobre o processo de inclusão social e escolar. Para isso, destacam a Lei Brasileira de Inclusão, pensando na perspectiva da legitimação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Dentre tais direitos, o direito à educação é existente e fundamental para o exercício da cidadania dessa parcela da população. Por fim, as autoras consideram que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como um direito à emancipação da pessoa com deficiência, instrumentalizando-a para o decorrer de sua trajetória de vida e sucessos pessoais.

Apesar de a legislação assegurar estes direitos para a pessoa com deficiência, Oliveira e Delou (2021) apontam que a acessibilidade ainda não é garantida de forma plena para todos os indivíduos com necessidades especiais. A acessibilidade deve permear os diversos contextos que fazem parte da vida da pessoa com deficiência, incluindo os ambientes educacionais, no que diz respeito à questão de acessibilidade.

Para Oliveira, Yaegashi e Ruiz (2021), a educação especial, como modalidade de ensino, busca efetivar, por meio de dispositivos legais, recursos e serviços de acessibilidade no atendimento às especificidades do seu público. Ressaltam que a educação especial está bem amparada legalmente no país, porém as práticas inclusivas não caminham em consonância com a legislação em vigor.

Em relação à inclusão e atuações dos Núcleos de Apoio às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, Vilaronga, Silva, Franco e Rios (2021), vão ao encontro de Tillman e Almeida (2020) sobre a legislação que ampara a pessoa com deficiência. Esses autores apontam a necessidade de melhoria na qualidade do atendimento educacional na escolarização de alunos PAEE. Defendem, ainda, a perspectiva voltada para o desenvolvimento de estratégias educacionais que se relacionassem ao planejamento, implementação de recursos humanos e materiais e avaliação processual de todos esses elementos que compusessem, com base nos direitos dispostos na legislação brasileira, as ações que viabilizassem a legitimação dos direitos do campo da educação (BRASIL, 2015).

#### 4.2 O PAPEL DOS NAPNES E O DIREITO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, CONFORME ESTUDOS EM ANÁLISE

Cunha e Silva (2015) analisaram a produção do conhecimento sobre o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalizante para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) e ações desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) para a inclusão de estudantes com deficiência. Os autores ressaltam ainda que, embora tenham ocorridos avanços, há também limites e desafios que têm dificultado o trabalho dos NAPNEs como o baixo número de matrículas, falta de estrutura física, material, recursos humanos e financeiros. Cunha e Silva (2018) apontaram ainda a relevância de contemplar programas e as ações desenvolvidas na RFEPCT, chegando à conclusão de que o maior de todos os desafios dentro da instituição é a construção de um ambiente inclusivo e que seja capaz de preparar as pessoas com deficiência para o mundo do trabalho.

Silva, Pereira e Ribeiro (2020) abordaram o tema da práxis da inclusão e a relação com os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Por considerar a necessidade de discussão sobre a temática IFs, é imprescindível citar os NAPNEs, espaços formais que promovem e executam a legitimação das diretrizes de inclusão das pessoas com deficiência. Isso é realizado, em partes, por meio de ações e práticas de atendimento educacional especializado, a fim de colaborar com a entrada, permanência e saída com êxito dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Os NAPNEs configuram esse relevante papel no âmbito do instituto federal, mas sendo mais como um local de referência e não o único a estar responsável pela acessibilidade. O instituto todo, de gestores a alunos com

e sem deficiência, devem compor a inclusão (CUNHA; SILVA, 2015; SILVA; PEREIRA; RIBEIRO, 2020). A atenção à acessibilidade atitudinal de todos é um elemento que perpassa a trajetória inteira do discente com deficiência, possibilitando que algumas barreiras sociais sejam previamente superadas, contando com princípios de alteridade (MELO; PLETSCHE, 2020).

Oliveira e Fernandes (2020) apontam pontos positivos para o processo de inclusão, a começar pelas próprias diretrizes de trabalho concebidas para a atuação da rede EPCT, com objetivo de privilegiar o desenvolvimento local, econômico e social dos NAPNEs, buscando, da melhor maneira possível, atender as demandas dos estudantes que ingressam na instituição, atrelando de forma alinhada com o trabalho de pesquisa, ensino e extensão.

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020)<sup>13</sup> indicam que os NAPNEs, apesar de assumirem parte considerável do papel de ensino, pesquisa e extensão, têm apresentado diversas fragilidades.

Para tratar as possibilidades e limites no trabalho inclusivo na educação profissional e tecnológica, Oliveira e Fernandes (2020) destacam no local de pesquisa elementos que dificultam o processo de inclusão, como a falta de capacitação de servidores e escassez de investimentos (tanto de recursos humanos quanto de recursos materiais). Em consonância com tal afirmação, Melo e Pletsch (2020) destacam também a questão atitudinal para com os estudantes PAEE, que acaba por ser um fator preponderante em diversos episódios vinculados à permanência desse público nos institutos.

A constituição histórica do que foi apresentado possibilita compreender a estrutura dos institutos federais para efetivação destes serviços que são propostos. Ao anunciar este aspecto, a revisão sistemática proporciona a reflexão sobre as práticas inclusivas estabelecidas nas legislações e articuladas com a Educação Profissional e Tecnológica.

Posto isso, os trabalhos apresentados sustentam a discussão acerca das dificuldades de tornar efetivas as diretrizes vigentes no âmbito dos IFs, bem como alinhar essa legislação com os trabalhos que são desenvolvidos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

---

<sup>13</sup> As autoras refletem ainda sobre a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), das medidas individuais que demandam uma rede multiprofissional capacitada e ressaltam que ele, por sua vez, responde à necessidade de construção colaborativa da instituição.

TABELA 4 – Teses e Dissertações selecionadas

AUTOR (A)	PRODUÇÕES	TÍTULO	ANO	OBJETIVO E TIPO DE ESTUDO
Rosilene Lima Da Silva	Dissertação	O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades Específicas (NAPNE) nos institutos federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas	2017	Caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos NAPNEs no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos IFs da Região Nordeste, considerando os documentos institucionais que orientam suas ações. (revisão bibliográfica e levantamento documental)
Katiuscia Aparecida Moreira De Oliveira Mendes	Tese	Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros	2017	Investigar as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial. Abordagem qualitativa (pesquisa de levantamento, bibliográfica e documental).
Fernanda Silva Maekava	Tese	Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE	2020	Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de campus do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) a partir da percepção destes e de seus professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) (Pesquisa qualitativa)

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, foram 3 trabalhos, sendo duas teses e uma dissertação. Duas dessas produções são do ano de 2017 e uma de 2020. Os temas de pesquisas tratavam, todos, sobre parte das realidades vivenciadas nos IFs brasileiros.

Silva (2017) destaca o NAPNE nos institutos federais da Região Nordeste, colocando em xeque alguns desafios políticos e parte das perspectivas pedagógicas verificadas no decorrer da realização da dissertação da autora.

Mendes (2017), em sua tese, fala sobre a educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e os elementos que acrescentam a isso, destacando também os desafios que ocorrem no processo inclusivo verificado na realidade pesquisada pela autora.

Em 2020, a tese de Maekava (2020) apresentou os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo, mas contando principalmente com a perspectiva de alunos PAEE, professores do instituto e outros membros que compõem o NAPNE.

*a) A educação especial nos institutos federais em uma perspectiva macro*

Algumas autoras não descentralizam o impacto do contexto macro do país com os fatores que tangenciam o campo dos institutos federais. Mendes (2017) indica que o polo político do Brasil tem participação nas potencialidades e nas dificuldades que essas instituições possuem ao gerenciar o ingresso, a permanência e o sucesso de estudantes com deficiência.

Aspectos históricos sociais somam-se aos impactos da trajetória nos institutos dessa população, assim como uma possível omissão do poder público. O histórico não tão recente de exclusão da sociedade pode afastar o alunado da educação nos institutos. O reajuste dessas frentes para um caráter mais propositivo para a educação poderia influenciar em uma mudança positiva sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil (MENDES, 2017; SILVA, 2017). Esforços perante a organização, assim como apresentado por Mendes (2017), devem ser uma frente emergente de trabalho nos institutos federais, com intuito de promover o ensino e a estruturação física e de planejamentos.

A própria legislação parcialmente não dialoga com as legitimações que podem haver nos contextos dos institutos federais. Essa desarticulação macro permeia até a rotina dos poucos profissionais que atuam na educação especial desse ambiente. A interlocução federal com esses locais de ensino, recomenda-se, deve se tornar mais latente com a criação de novas diretrizes específicas e maior investimento em formações docentes (MENDES, 2017; SILVA, 2017; MAEKAVA, 2020).

*b) Práticas pedagógicas*

As práticas nos institutos se situam nas convergências entre recursos materiais, tecnológicos, adaptações e metodologias de ensino diferenciadas, buscando fomentar estratégias de curto, médio e longo prazo para os estudantes com deficiência (MAEKAVA, 2020).

Segundo Silva (2017), discussões conceituais e éticas sobre a educação de pessoas com deficiências vem sendo realizadas, assim como vem sendo criado um ambiente de socialização e começo de acessibilidade atitudinal, fazendo institutos serem reconhecidos por parte da sociedade pelo ensino de pessoas com deficiência (MAEKAVA, 2020). Nessas qualidades, Haas e Sozo (2020) somam que a atenção a adequar o currículo é, paulatinamente, mais frequente nos institutos, assim como apoios pedagógicos, tutoria de pares, planos individuais e início de produções de materiais acessíveis. Contudo, ainda há o que se aprimorar em todas as frentes citadas pelas autoras, como elas próprias colocam.

Sobre as práticas pedagógicas, Maekava (2020) destaca que existem práticas individualizadas, baseadas nas diferenças dos estudantes, sendo realizadas. Silva (2017) indica que essas ações individuais reconhecem as diferenças e podem resultar em bons resultados nas aprendizagens de discentes com deficiência. Por outro lado, Mendes (2017) informa que as questões pedagógicas mais centralizadas em identidades dos alunos acabam ficando de lado, principalmente quando se compara com as preocupações arquitetônicas (tanto nas diretrizes quanto nas práticas pedagógicas). Por fim, Maekava (2020) pontua que práticas assistencialistas não podem ser majoritárias como aparecem em alguns lugares, e que processualmente devem ser superadas e trocadas por práticas mais profissionais, que reconheçam o funcionário do instituto como alguém que não é filantrópico e sim formado para atuação com pessoas com deficiências (MENDES, 2017; SILVA, 2017).

### c) Compreensão de acessibilidade

O cenário das práticas pedagógicas pode nos indicar como a gestão desses locais de ensino compreende a acessibilidade, muito influenciada pela cultura educacional brasileira em torno desta parcela da população com deficiência. Isso, pelo motivo de que um local se inclina a um entendimento plural da acessibilidade, enquanto outro remete a uma compreensão alocada a rampas e escadas, por exemplo. É preciso se atentar para todas as esferas da acessibilidade, da maneira mais próxima possível (MENDES, 2017). Haas e Sozo (2021) colocam, para institutos federais, uma urgência no aprimoramento dos conhecimentos referentes à acessibilidade curricular, que vem sendo um eixo frágil dentre os eixos de acessibilidade nestes ambientes educacionais.

Os entendimentos educacionais tradicionais, segundo Silva (2017), precisam, paulatinamente, ser superados pelas instituições federais, a fim de possibilitar um entendimento amplo dos elementos que compõem a acessibilidade de discentes com deficiência. Alguns estudos endossam que o conhecimento amplo sobre o que é acessibilidade e as estratégias para materializá-la são relevantes para quaisquer níveis de ensino (CABRAL, 2021).

Contudo, Mendes (2017) mostra que certos institutos possuem centralidade no pensamento arquitetônico no que tange à acessibilidade, sendo que isso nem sempre se traduz em uma “facilidade” de implantar a acessibilidade arquitetônica de forma plena no ambiente. Por outro lado, Silva (2017) diz que a falta de infraestrutura em alguns institutos é notória, sendo talvez a preocupação mais latente para se gerenciar.

*d) Recursos humanos*

É preciso se discutir a cultura destes locais e as atribuições de tarefas que, muitas vezes, podem ter um caráter distante da perspectiva biopsicossocial ou podem sobrecarregar os poucos recursos humanos (MENDES, 2017; SILVA, 2017). A discussão da acumulação de funções deve ser realizada até em benefício dos trabalhos realizados em atendimento educacional especializado (AEE).

Abordando o AEE, Zerbato e Oliveira (2018) trazem que é nesse local que os estudantes surdos são acolhidos para o ensino do português escrito como segunda língua, tendo como frente o ensino todo feito em língua de sinais. Logo, esse local (não só por causa do público surdo, mas de todos) não pode ter ausência de recursos materiais, tecnológicos e humanos.

O AEE pode sofrer com a insuficiência de contratação de profissionais e de acúmulo de funções de grupos gestores locais (MENDES, 2017). Mendes (2017), ao explanar a falta de contratação, faz com que seja preocupante a percepção de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) sobre a importância que tem o ensino colaborativo (que envolve a colaboração entre dois ou mais recursos humanos) para impulsionar a inclusão em institutos. Como o ensino colaborativo poderia ser realizado com poucos recursos humanos e com recursos humanos que, muitas vezes, possuem formação insuficiente (MENDES, 2017; MAEKAVA, 2020).

O ensino colaborativo nesses locais é de relevância segundo Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 330), ao explanarem que “a soma de conhecimentos e práticas dos diferentes profissionais que compunham a equipe de apoio foi muito importante na tomada de decisões e elaboração de estratégias junto aos professores do ensino comum”. Isso é favorável ao ensino de pessoas com deficiência, essa interlocução entre recursos humanos e a não sobrecarga sobre eles, para que possam manter a atenção e qualidade aos trabalhos de planejamento, implementação e avaliação.

Uma vez que a gestão desses locais está sobrecarregada, o trabalho fica mais dificultoso, segundo Mendes (2017), de se desenvolver. É necessário afastar, nos institutos, a ideia de “improvisações” que, conforme Silva (2017), são vistas no AEE. É preciso um trabalho de operacionalização, para que isso seja superado, se atentando minuciosamente às etapas de planejamento do instituto para a educação especial e implementação e avaliação disto, em uma proposta colaborativa, envolvendo gestão, docentes e até alunos e famílias (MAEKAVA, 2020).

e) Formação docente

Mendes (2017) e Maekava (2020) destacam a formação de professores nos institutos federais. Elas indicam que isso é uma forma de ampliar o entendimento sobre acessibilidade. Haas e Sozo (2021) destacam em suas considerações que a urgência para os institutos federais são as formações docentes continuadas, principalmente se essas conterem o tema acessibilidade curricular como pilar.

Logo, instrumentalizar os docentes em relação às ações pedagógicas da educação especial é necessário, realizando uma formação de professores que, de acordo com Maekava (2020), não seja somente *on-line* e facultativa. Maekava (2020) informa que a indicação de insuficiência na formação é com base nos relatos dos próprios profissionais. Tal formação, ainda segundo a autora, deve conter mais investimentos financeiros, para ser desenvolvida com êxito.

Entender o caráter de um instituto federal no momento de planejar essa formação é viável, tendo em vista que “(...) alguns dos professores que compõem o quadro, em especial os que lecionam nos cursos técnicos, não são formados em cursos de licenciatura, visto que possuem formações em bacharelado e aprendem a ser professores na prática” (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021, p. 325). Ou seja, é uma formação que deve abarcar não só a educação especial, mas a educação em si, ao se propor uma formação que tenha como princípio a interlocução do professor com os elementos que compõem as minorias políticas que conseguem acessar a educação nesses ambientes. É uma formação para além do professor especialista, e sim do docente que, processualmente, consiga desenvolver um trabalho de compreensão do aluno e, também, dos desafios que podem estar imbricados na rotina educacional destes discentes com deficiência. Haas e Sozo (2020) corroboram com esse cenário, uma vez que membros do NAPNE e a própria coordenação não possuem a formação em educação especial que frise o sujeito enquanto vir a ter suas habilidades e competências desenvolvidas para o mundo do trabalho ou para formações acadêmicas posteriores.

Essa formação necessita ser colocada, pelas instituições, de forma mais assertiva, com um planejamento que mostre aos professores que obter essas experiências é relevante para: a) a legitimação de direitos das pessoas com deficiência e; b) o cumprimento do que se entende por direitos humanos. Mendes (2017) corrobora com a informação apresentada por Maekava (2020), sobre a instituição possuir dificuldades em prover formação continuada aos docentes. Além disso, deve ser frequente e com diálogos sobre o tema educação especial (SILVA, 2017) e conter “(...) ênfase no aprofundamento do entendimento sobre a concepção social de

deficiência, quebra de barreiras, acessibilidade, desenho universal e tecnologias assistivas” (HAAS; SOZO, 2020, p. 65).

## 5 REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentado no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, neste capítulo serão elucidados os conceitos que buscam explicar a função da escola e do trabalho uma vez que estão atrelados ao PDI dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Partindo da proposição de uma vertente pedagógica que se opõe em relação a outras tendências de ensino, tais como a Pedagogia Tradicional, Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a existência de uma prática docente comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, que promova o desenvolvimento e a promoção humana dos educandos, de modo a romper com uma concepção que entende o ensino como reprodução de comportamentos. A partir disso, pressupõe-se que a escola não deve mais se configurar como lugar de condutas alienadas.

Posto isso, a Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta corrente teórica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material e da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2000). Consequentemente, entende-se que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2000, p. 89).

Saviani (2012, p. 14) defende o papel da escola como instituição a serviço da socialização do saber sistematizado ao defender que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”. Assim, entende-se que a educação escolar, em sua especificidade pedagógica e educativa, tem como função a socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos produzidos pelo homem ao longo da história.

Nessa perspectiva, a escola fica incumbida de desenvolver tal ação no corpo discente, de modo que

(...) o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 13).

A educação é entendida como processo de criação e recriação de conhecimentos e tanto o docente como o discente são considerados sujeitos do processo ensino-aprendizagem. A apropriação do conhecimento é também um processo que demanda trabalho e disciplina, sendo valorizados a problematização – a partir da qual o discente é levado a refletir acerca do mundo em que vive de forma crítica, implicando em uma análise reflexiva sobre a realidade-problema e, conseqüentemente, seu desvelamento. É ir além das aparências e entender o real significado dos fatos (GASPARIN, 2012).

Nesse contexto, de acordo com a proposta da pedagogia histórico-crítica, o saber objetivo é necessário para a educação e permite-nos refletir acerca da seguinte questão: Qual é o lugar em que se pode obter esse saber objetivo? A resposta é evidente para Saviani, que compreende a Escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2000, p. 18). Entretanto, para que a escola obtenha seu objetivo – que é a transmissão do saber sistematizado, Saviani (2000) pontua que

(...) a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2000, p. 23).

Sendo uma das finalidades da escola a transmissão do saber sistematizado, seu papel é insubstituível e incontestável, diferente das outras instituições, pois possui significado essencial na sociedade. Saviani (2012) elucida o papel dela como instituição à serviço da socialização do saber sistematizado, tal como se pode observar no excerto de sua obra quando destaca que ela “(...) diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à “popular” (SAVIANI, 2012, p. 14).

Defende-se, portanto, a educação escolar em sua especificidade pedagógica e educativa, em sua função da socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos produzidos pelo homem ao longo da história com a finalidade de serem instrumentos para a transformação e libertação da classe dominada.

No que tange a aspectos voltados para o trabalho, este é compreendido no contexto de uma relação que envolve o homem e a natureza, na qual a ação do homem se institui para atender suas próprias necessidades (MARX, 1980; SAVIANI, 2007). Dessa forma, entende-se que o homem se produz por meio do trabalho.

Relativamente ao trabalho, a espécie humana se difere dos outros animais na questão biológica e, principalmente, no que diz respeito às ações de comunicação, desenvolvimento cognitivo e compreensão do trabalho desenvolvido:

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história. (MARTINS, 2013, p. 24).

Para Saviani (2007), o trabalho é a essência do homem e é produzido por ele num processo histórico no qual se entende que a existência humana é garantida por ele – que se torna produto desse trabalho. Dessa forma, constitui-se, ao longo do tempo, pela sua atuação e tem como resultado o “próprio ser dos homens”, fundamentando-se histórica e ontologicamente (SAVIANI, 2007, p. 155).

Assim, o homem transforma a natureza para proveito próprio por meio do trabalho e este o diferencia dos outros seres vivos uma vez que produz historicamente o que necessita. Em outras palavras, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, a escola é o espaço mais apropriado para que o homem se desenvolva e se aproprie do saber elaborado e sistematizado, sendo um instrumento de superação da dominação imposta pela elite. Cabe ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica não rejeita o saber popular, mas sim, compreende que a escola não deve pautar-se somente nele uma vez que para libertar-se das amarras da dominação é preciso apreender os saberes clássicos, concebidos como aqueles que são produzidos historicamente, sistematizados e que devem ser transmitidos aos estudantes.

Partindo-se, então, do princípio do saber sistematizado adquirido por meio do âmbito educacional, a escola é capaz de preparar o corpo discente numa perspectiva mais elaborada e que faça com que os indivíduos possam refletir criticamente na sociedade na qual estão inseridos.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo apresenta enfoque qualitativo e delineamento descritivo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador preocupa-se com a busca e a análise dos dados em sua riqueza, respeitando o máximo possível a forma em que foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com Creswell (2010), a abordagem qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Denzin e Lincoln (2006) consideram que a pesquisa qualitativa deve atuar dentro do campo histórico e ter um significado diferente em cada um desses momentos. Para os autores, essa abordagem localiza o observador no mundo e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretações que dão visibilidade ao mundo, ou seja, o pesquisador estuda o objeto de estudo a partir do cenário no qual ele pertence, com o intuito de entender ou interpretar os fenômenos em termos de significados construídos pelos sujeitos pesquisados.

Em razão de a pesquisa estar voltada para a identificação e análise dos serviços e atendimentos aos alunos com necessidades específicas, entende-se a importância de obter fundamentos de sistematização de atividades e, com este intuito, o primeiro subtópico desse capítulo trata do delineamento de hierarquias e do ordenamento do trabalho, a saber, conceitos e considerações sobre as ferramentas organizacionais organograma e o fluxograma.

### 6.1 ORGANOGRAMA E FLUXOGRAMA

Segundo Stoner e Freeman (1999), um organograma trata-se de um diagrama da estrutura de uma organização, que tem como objetivo apresentar as funções, departamentos ou posições na organização bem como a relação entre eles. Para Oliveira (2006), ele é a representação gráfica de determinados aspectos da estrutura organizacional.<sup>14</sup>

Em contrapartida, a estrutura informal não é planejada e surge, naturalmente, da interação social dos membros de uma organização uma vez que é

(...) a rede de relações sociais e pessoais que não é estabelecida ou requerida pela estrutura formal. Surge da interação social das pessoas, o que significa que se desenvolve espontaneamente quando as pessoas se reúnem. Portanto, apresenta relações que usualmente não aparecem no organograma (OLIVEIRA, 2006, p. 65).

---

<sup>14</sup> Como visto, no Capítulo 2, na Figura 1, consta a representação gráfica do Organograma comum aos campi do IFPR, no qual pode ser visualizado o Napne e o grupo das respectivas instâncias onde se insere.

De acordo com Daft (2002), a estrutura organizacional deve realizar duas coisas para a organização: ela precisa fornecer um referencial de responsabilidades, relações de subordinação e arranjos, além de mecanismos para vincular e coordenar os elementos organizacionais em um todo coerente. A estrutura formal, portanto, se reflete no organograma.

O organograma simplesmente reflete o que as pessoas deveriam fazer e quais são as suas responsabilidades. Seu propósito é encorajar e dirigir os funcionários para atividades e comunicações que permitam à organização alcançar suas metas.,o diagrama é uma diretriz para estimular as pessoas a trabalharem juntas, mas, a administração precisa implementar a estrutura e sustentá-la.

Cury (2006) destaca que organograma é a representação gráfica e abreviada da estrutura da organização, sendo utilizado para representar os órgãos componentes da empresa e as funções que cada um desenvolve, as vinculações de interdependência entre os órgãos, os níveis administrativos que compõem a organização e a via hierárquica. Já para Chinelato Filho (2008, p. 59), “organograma é o gráfico que representa a estrutura formal, ou seja, a disposição e a hierarquia dos órgãos”.

Com relação à definição de fluxograma, para Llatas (2011), ele se constitui como sendo a representação gráfica que apresenta a sequência de um trabalho de forma analítica, caracterizando as operações, os responsáveis e/ou unidades organizacionais envolvidos no processo. Em outras palavras, pode ser considerado um recurso gráfico utilizado para reformulação de um processo administrativo. Outros autores também fazem sua contribuição quanto ao estudo desta ferramenta quando afirmam que “de maneira geral ele procura apresentar a rotina passo a passo, ação por ação. Toda ocorrência em um determinado processamento deve merecer o registro na folha de fluxograma” (ARAUJO, 1985, p. 82).

Já para Chinelato Filho (2008), fluxograma é a representação gráfica dos diversos processos executados entre as diferentes unidades da organização. Ele representa um importante instrumento para compreensão e análise do funcionamento dos sistemas, uma vez que, por meio dele, pode-se visualizar a sequência, a eficiência e a possível presença de duplicidade nas operações de um sistema.

Para complementar o significado do fluxograma, Araújo (1985) afirma que ele consiste na representação dos passos de um processo, configurando-se como uma ferramenta útil quando se deseja determinar como um processo realmente funciona.

## 6.2 ASPECTOS ÉTICOS

Foram seguidos todos os procedimentos durante a realização da pesquisa. Os dados foram coletados após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cumprindo com as exigências da Resolução 510/2016, específica para Ciências Humanas, com o número do CAEE 35750220.3.0000.5504. A folha de aprovação encontra-se em anexo neste trabalho (ANEXO A).

Tendo em vista a proteção devida às pesquisas científicas envolvendo seres humanos, foram coletadas as assinaturas dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado aos participantes via *Google Forms*. Nele, foi destinado um campo para que cada um pudesse assinalar se concordava ou não em participar, declarando, dessa forma, ciência quanto aos objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa. Além dessa versão via *Google Forms*, foi enviado a cada participante e responsável, uma versão do respectivo Termo assinado pelo pesquisador, para que tivessem garantido uma via do documento. Nele foi disponibilizado o endereço para contato do pesquisador.

## 6.3 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo servidores técnicos administrativos em Educação e docentes de um *campus* do Instituto Federal do Paraná. Para a entrevista semiestruturada foram selecionados 04 professores, sendo eles: 01 de educação especial; 01 do ensino médio integrado; 01 do curso subsequente e 01 do curso superior. Os técnicos administrativos em educação selecionados foram: 01 pedagoga e 01 técnica em assuntos educacionais, que trabalham diretamente com os estudantes atendidos pelo Napne.

Assim, para a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) foram selecionados, ao todo, 06 participantes e, no caso do questionário (APÊNDICE B) – aplicado para complementar as respostas da entrevista semiestruturada, este foi encaminhado a todos os participantes do Napne.

Dessa forma, o instrumento foi encaminhado para os 13 servidores que compunham a portaria do Napne, não havendo a devolutiva de três deles, a saber: um psicólogo, um assistente de aluno e uma pedagoga.

É pertinente destacar que, pela verticalização de ensino no Instituto Federal, ou seja, o fato de este atender estudantes da educação básica até a educação superior, a seleção dos

docentes participantes se deu com o objetivo de perpassar todos os níveis de educação no intuito de obter um panorama geral em relação às respostas dos docentes selecionados.

#### 6.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Sobre os critérios de inclusão dos participantes definiu-se: ser servidores de uma unidade do Instituto Federal do Paraná localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado; estar envolvido com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência antes da pandemia e durante a pandemia.

##### 6.4.1 Critérios de Exclusão

Não foram incluídos nesse processo os indivíduos que não se enquadraram no critério de inclusão ou que não apresentaram interesse em participar da pesquisa. O contato inicial foi feito via *e-mail* institucional.

#### 6.5 LOCAL DA COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida remotamente. Cabe esclarecer que, em função da pandemia, o estudo não foi realizado em ambientes físicos, sendo desde o convite aos participantes até a coleta de dados realizados de forma *on-line*. Por essa razão, os procedimentos da pesquisa não representaram riscos à saúde dos participantes no cenário da pandemia da Covid-19.

#### 6.6 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Foram utilizados para a coleta de dados: *notebook*, gravador, impressora, *internet* e folha de sulfite A4.

#### 6.7 RISCOS E BENEFÍCIOS

É importante ressaltar que a contribuição dos participantes da pesquisa foi voluntária. Todos tiveram total liberdade para recusar sua participação e, mesmo concordando e

autorizando inicialmente, foram informados de que poderiam retirar seu consentimento a qualquer instante, sem a existência de qualquer prejuízo ou custo financeiro.

De modo geral, caso alguma pergunta contida no questionário e/ou roteiro de entrevista, sob a ótica do participante, trouxesse certo constrangimento e/ou desconforto por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, este poderia ou não responder ou parar quando identificasse ser conveniente.

Quanto aos benefícios, destacou-se que com sua participação, além da relevância social e científica, o participante contribuiria para a ampliação da pesquisa sobre as condições de acesso e permanência no contexto educacional da pessoa com deficiência no Brasil.

## 6.8 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo eles:

- **Entrevista Semiestruturada:** trata-se de um instrumento elaborado pelo pesquisador e submetido à validação de conteúdo por juízes. Além de apresentar uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas, permite a realização de perguntas necessárias à pesquisa e também a relativização de tais perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, podendo ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (MANZINI, 2003; OLIVEIRA, 1982). Os roteiros foram elaborados e validados com o auxílio dos integrantes do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial” - NEPEDE’EEs/UFSCar.

- **Formulário:** Optou-se pela utilização do questionário por este possibilitar a caracterização dos participantes de forma dinâmica. A construção do instrumento se deu por meio do *Google forms*.

Segundo Aaker (2007), a coleta de dados utilizando o *e-mail* pode proporcionar algumas vantagens como 1) os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias com maior velocidade; 2) maior velocidade também no recebimento das respostas; 3) os questionários podem ser respondidos de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado.

## 6.9 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os procedimentos foram realizados na seguinte sequência:

- (a) Contato com o diretor do IFPR, via *e-mail* institucional ou *WhatsApp*, apresentando a carta de autorização para o desenvolvimento da pesquisa bem como os seus objetivos;
- (b) Reunião com os profissionais da instituição via *Google Meet* para apresentar o estudo e identificar o interesse em participar da pesquisa;
- (c) Encaminhamento Formulário *Google Forms*;
- (d) Agendamento individual para entrevista semiestruturada com cada participante;
- (e) Entrevista com o técnico em assuntos educacionais;
- (f) Entrevista com o pedagogo;
- (g) Entrevista com o professor de educação especial;
- (h) Entrevista com o professor do ensino regular;
- (i) Entrevista com o professor do subsequente;
- (j) Entrevista com o professor do ensino superior;
- (k) Transcrições das entrevistas.

As entrevistas foram transcritas, apresentadas aos participantes e posteriormente analisadas. Sua realização ocorreu de maneira remota por meio dos aplicativos *Google Meet*, *Skype* ou chamada de vídeo no *WhatsApp*, em dia e horário escolhidos pelos entrevistados. O roteiro de entrevista semiestruturado foi o mesmo para todos os participantes.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir de quatro principais eixos temáticos identificados nas entrevistas e respostas do formulário, sendo eles:

- Eixo 1 – Processo seletivo e acesso: descrição, fragmentos de entrevistas e análise;
- Eixo 2 – Atendimentos, recursos e estudantes do NAPNE: descrição, fragmentos de entrevistas e análise;
- Eixo 3 – Atendimentos do Napne em tempos de pandemia: descrição, fragmentos de entrevistas e análise;
- Eixo 4 - Planejamentos e Procedimentos: subsídios para a composição de um fluxograma de atendimento

Os Eixos 1 e 2 referem-se, principalmente, ao percurso do estudante na instituição, do processo seletivo, acesso e permanência. O Eixo 3 está pautado nos Atendimentos do Napne em tempos de pandemia. O Eixo 4 está centrado na análise de enunciados dos respondentes que revelam possíveis propostas de organização e sistematização dos atendimentos oferecidos pelo Napne.

### 7.1 EIXO 1 - PROCESSO SELETIVO E ACESSO: DESCRIÇÃO, FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS E ANÁLISE

O processo seletivo é a porta de entrada para o estudante ingressar na instituição. Nessa perspectiva, o edital é o primeiro contato para a vaga no curso pretendido e é por meio deste que o estudante encontra subsídios para concorrer à vaga com o amparo legal pertinente. O documento que orienta essa etapa de seleção descreve as formas de ofertas dos cursos, o enquadramento em cursos técnicos de nível médio, integrado ou subsequente e superior e a participação no processo seletivo por meio de cotas (caso da maioria dos estudantes ingressantes).

De forma geral, os editais apresentam as seguintes diretrizes: 60% (sessenta por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma. Elas são reservadas, tanto para cursos com forma de oferta integrada ou para aqueles de oferta subsequente. Participam candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os que obtiveram

certificado de conclusão com base no resultado do exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2019).

Sendo assim, a distribuição das vagas ocorre da seguinte maneira: destes 60%, (1) 50% (cinquenta por cento) são destinados aos candidatos que possuem renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* (R\$ 1.497,00), havendo reserva de vagas para candidatos: (a) autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência; (b) autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (c) pessoas com deficiência; (d) demais candidatos; (2) 50% (cinquenta por cento) destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* (R\$ 1.497,00), havendo reserva de vagas para candidatos: (a) autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência; (b) autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (c) pessoas com deficiência; (d) demais candidatos.

Do total de vagas ofertadas 20% são destinadas às demais cotas distribuídas da seguinte maneira: (1) 10% (dez por cento) cada curso e turma são reservados aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos; (2) 5% (cinco por cento) de cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas; (3) 5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos com deficiência; (4) 20% (vinte por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas à ampla concorrência (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2019).

Relativo ao sistema de cotas para estudantes com deficiência, o Edital prescreve que os candidatos inscritos nas Cotas de Pessoas com Deficiência deverão digitalizar o atestado ou laudo médico contendo a Classificação Internacional de Doenças (CID) e a declaração de que não possuem escolaridade de nível superior. São consideradas pessoas com deficiência, de acordo com as legislações vigentes e para efeito das cotas C1; C3; C5; C7; C11, aquelas que têm 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 (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2019).

As vagas nessa categoria obedecem aos seguintes critérios:

C1 são aquelas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco)

salário mínimo (R\$1.497,00) *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental;

C3: Vagas reservadas para candidatos com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo (R\$1.497,00) *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental;

C5: Vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com deficiência, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo (R\$1.497,00) *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental;

C7: Vagas reservadas para candidatos com deficiência, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo (R\$1.497,00) *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental;

C11: Vagas reservadas para candidatos com deficiência (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2019).

Os candidatos com deficiência têm direito a alguns recursos conforme suas necessidades, tais quais: prova em braille; prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas); prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas); tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); guia-tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para pessoa surdocega e guia-intérprete para pessoa cegasurda; ledor; transcritor; leitura labial; sala de fácil acesso e mobiliário acessível; tempo adicional de até 25% do tempo total de realização da prova (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2019).

Sobre o processo seletivo e acesso do aluno com deficiência na instituição de ensino, os entrevistados, quando questionados acerca do cumprimento dos direitos dos alunos e em relação à documentação específica comprobatória de formação para atuar com os estudantes com deficiência no processo seletivo, destacaram os seguintes aspectos em seus relatos de fala: Todo o participante contém nome fictícios

*Elizandra: Não foi pedido nenhum certificado quando eu atuei, eles pegavam qualquer pessoa e colocavam lá. Eu falei que deveriam ser os servidores da SEPAE;*

*Diana: Não, nenhum;*

*Liana: Não, não foi pedido nenhum tipo de certificação, apenas os profissionais que atuassem como ledor teriam que ter ensino superior, mas não tinha uma área específica de formação ou algum curso de ledor ou de transcritor, não tinha nada disso.*

É possível visualizar por meio dos relatos uma grande preocupação com a superficialidade da escolha dos envolvidos nas intermediações dos alunos especiais. Isso porque

a falta de profissionais qualificados no processo seletivo pode comprometer seriamente não apenas esta etapa como também os futuros anos de formação.

Conforme constatado, o edital procura abranger todas as necessidades e especificidades do candidato com deficiência, no entanto, a operacionalização *in loco* acaba sendo fragilizada uma vez que a entidade responsável pelo processo seletivo não gerencia da melhor forma a captação e contratação dos profissionais que atuam no acompanhamento dos estudantes com deficiência no processo seletivo. Como exemplo, pode-se citar a não solicitação dos documentos comprobatórios da formação profissional específica, ocasionando insegurança nos integrantes do Napne sobre os resultados alcançados. É importante destacar que a mediação na avaliação seletiva deve ser equilibrada sem dificultar ou facilitar a realização pelo aluno. Em relação à atuação específica dos servidores da instituição que compõem o Napne no processo seletivo dos alunos com deficiência e do público-alvo da educação especial, os entrevistados informaram sobre a não obrigatoriedade de participação “Elizandra: Dos anos que trabalho na instituição nós atuamos quando nos prontificamos a trabalhar no processo seletivo, caso contrário, fica tudo a cargo da reitoria.” Observa-se que há um distanciamento dos servidores com este processo de entrada na instituição:

*Diana: Antes, a gente, a pedido da organizadora participava de alguns processos seletivos, a organizadora também tinha a possibilidade de contratar pessoas de fora, como ledores, intérpretes (...);*

*Liana: O processo seletivo é uma prova feita por terceiros, por outra empresa, no caso, a gente não consegue ter esse acesso inicial com os estudantes.*

As falas apresentadas pelos entrevistados informam que o processo seletivo é efetuado por uma empresa terceirizada pela reitoria e, algumas vezes, os servidores que atuam no Napne se dispõem a atuar, a partir de iniciativa pessoal, visto que a empresa poderia contratar outras pessoas para os atendimentos. Porém, nesse procedimento, há uma perda significativa de qualidade pelo despreparo dos organizadores, segundo os respondentes, Elizandra: “No dia, nós do Napne estamos lá e conversamos com o coordenador do prédio para organizar essa questão dos atendimentos que foram solicitados. Porque às vezes nem o coordenador da prova ali no prédio sabe como proceder nesta questão; Diana: A gente sempre procurou se envolver nesse processo para garantir o atendimento dos estudantes com certa qualidade, garantir que eles não sejam prejudicados durante a prova; Liana: No dia da prova é organizado na hora quem fica com qual aluno com deficiência, apenas os intérpretes de Libras que ficam com os surdos, os demais são organizados na hora”.

Nota-se, na fala dos participantes, a preocupação e o desconforto com a eventual falta de conhecimento dos profissionais envolvidos nos processos avaliativos uma vez que, sem a

expertise necessária, alunos podem ser prejudicados e resultados podem não ser fidedignos sobre as condições reais de ingresso do aluno na instituição.

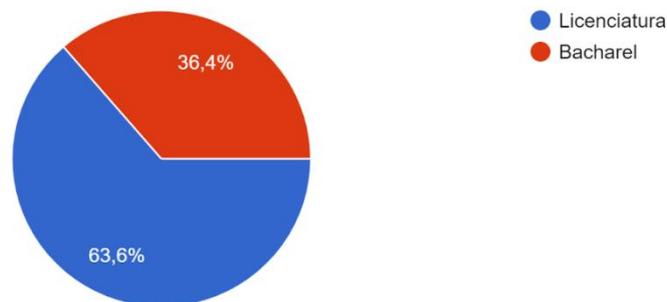
Aparentemente, a deficiência com atendimento menos problemático é a surdez, para quem os intérpretes de Libras são naturalmente destacados. Porém, organizar “na hora” as intermediações pode prejudicar o desempenho do aluno na avaliação e dar ao ingressante um primeiro impacto com a instituição que não é condizente com a realidade da proposta educativa.

É importante ressaltar que os servidores participantes do Napne e desse estudo, encontram-se, de certa forma, mais preparados para a complexidade de atuar com PNEEs no momento do processo seletivo devido à experiência e vivência do dia a dia. Porém, a sua formação/capacitação ainda está muito longe do ideal conforme pode ser observado nos Gráficos 1, 2, 3 e 4.

GRÁFICO 1 – Formação acadêmica dos servidores doem pesquisa Napne

Qual a sua formação acadêmica?

11 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

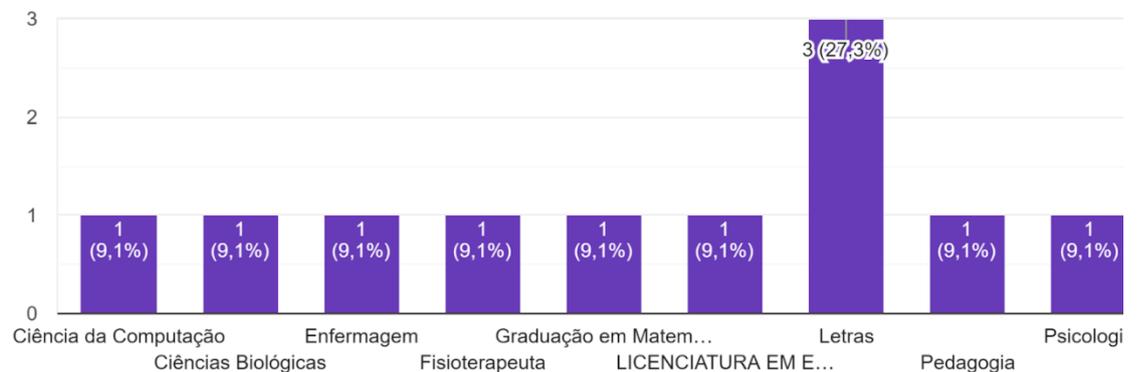
Relativamente à formação de licenciados, o que oportunizaria maior instrumental pedagógico para o processo ensino-aprendizagem, observa-se que apenas 63,6% dos participantes possuem diplomas nessa modalidade. Considera-se este um índice baixo pelo fato dos bacharéis enfrentarem dificuldades maiores em sala de aula uma vez que não possuem preparo teórico e prático para a didática necessária em aulas. Quando se trata de educação especial o problema se agrava, pois além dos bacharéis, os docentes com Licenciatura que atuam na instituição formaram-se em anos anteriores à legislação que estabeleceu a disciplina de educação especial Libras como integrante obrigatória do currículo oficial de formação de professores (com exceção de um docente). Desse modo, o participante formado em Ciências Biológicas teve sua formação no período de 2004 – 2007; no que se refere aos formados em

Letras três participantes sendo a data de início e término dessa formação respectivamente, a primeira e a segunda participante no período de 2003 – 2006, e o terceiro participante de 1973 a 1975; o entrevistado com formação em Pedagogia de 2002-2005; em Licenciatura em Matemática de 2002 a 2005; e, por fim, em Educação Especial no período de março de 2009 e janeiro de 2013.

Vale assinalar que o Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, incluiu a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, inclusive nos cursos de nível médio e superior, em todas as esferas administrativas: Estados, Distrito Federal e dos Municípios. O Decreto nomeia taxativamente os cursos abrangidos pela lei, além dos cursos de licenciatura “o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial”. Para os demais cursos a Libras é considerada optativa (BRASIL, 2005b).

GRÁFICO 2 – Formação Inicial dos servidores do Napne

Ensino Superior - Curso  
11 respostas



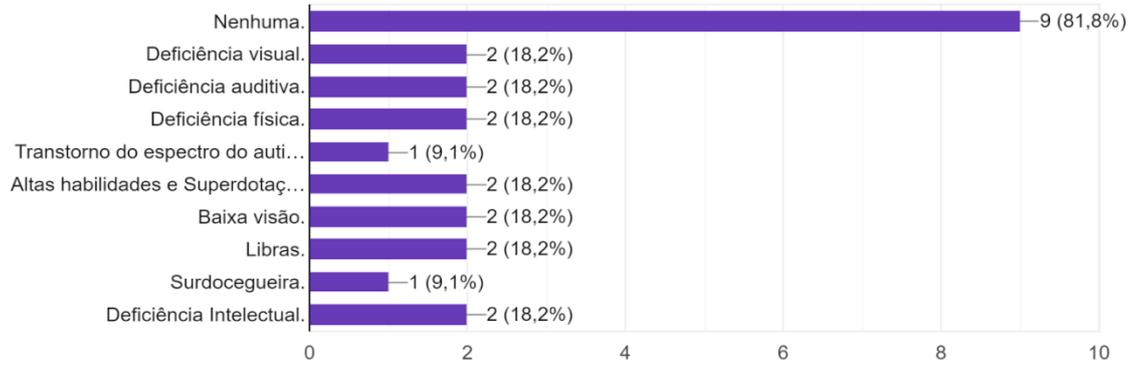
Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre a formação inicial dos participantes que atuam no Napne, pode-se perceber que há uma grande variação nas áreas de estudo, sendo formações em bacharel e licenciaturas, destas, uma formação em bacharel temos, em Ciência da computação, uma em Enfermagem, uma Fisioterapeuta, uma em Psicologia e as demais formações em licenciatura, sendo elas, uma em Ciências Biológicas, uma Graduação em Matemática, três em Letras, uma em Pedagogia e por fim uma em Educação Especial a de educação especial é pela UFSCar.

**GRÁFICO 3 – Resultado do questionamento sobre ter ou não disciplina que contemplasse público da educação especial.**

Durante sua formação inicial você teve alguma disciplina que contemplou o público alvo da educação especial?

11 respostas



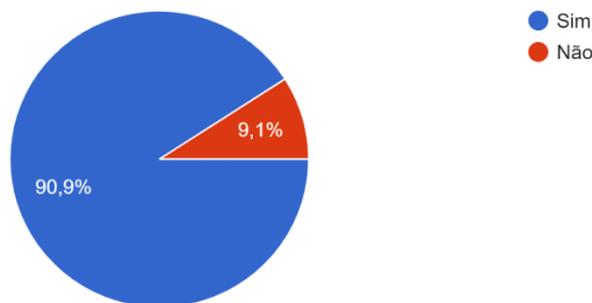
Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme Gráfico 3, pode-se perceber que a maioria dos participantes não tiveram nenhuma disciplina que contemplasse o público-alvo da educação especial, sendo de 11 entrevistados apenas 2 tiveram contato com alguma disciplina que tratasse sobre a temática. Essas duas participantes que tiveram contato com disciplinas que abrangesse a área de educação especial respectivamente são em formação em Educação Especial e Pedagogia.

**GRÁFICO 4 – Quantidade de servidores do Napne que possuem ou não pós-graduação**

Você possui Pós-graduação?

11 respostas



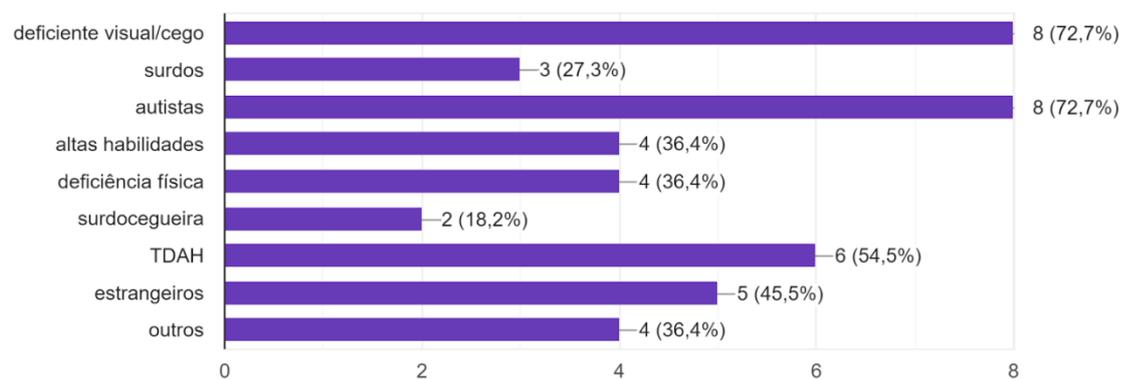
Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre as áreas de pós-graduação (GRÁFICO 4), os respondentes informaram: 1.Doutorado em Ciências da Reabilitação, 2.Biologia Aplicada à Saúde; Orientação, Supervisão e Gestão Escolar; Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva,3.MESTRADO - PPGES/UFSCAR, Cursando Doutorado PPGEES/UFSCAR, 4.Análise do Comportamento e Transtorno do Espectro do Autismo, 5. Gestão Escolar; Educação Especial; e Gênero e Diversidade na Escola, 6. Mestrado em Informática Aplicada (PUCPR) e Doutorado em Ciência da Informação (UNESP)7. Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso (UFMG); doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), 8.Doutor em Ciências - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), 9.Ensino de Ciências e Educação Matemática, 10. Mestrado em Letras.

GRÁFICO 5 – Estudantes com deficiência ou necessidade específica com os quais o servidor estabeleceu contato.

Do público atendido pelo NAPNE, qual/quais estudantes você possui contato?

11 respostas



Os participantes informaram que, devido às circunstâncias de demanda de trabalho, não estabeleceram contato com todos os estudantes. No entanto, estiveram em contato com no mínimo dois tipos de necessidades específicas, em sua maior parte deficiente visual/cego, autistas e TDAH (GRÁFICO 5). Esclarece-se que o sentido do termo “contato” nessa questão tem um sentido mais amplo, pois se refere a atividades extras, fora do âmbito da obrigatoriedade, como mediação em sala de aula ou acompanhamentos de avaliação.

## 7.2 EIXO 2 - ATENDIMENTOS, RECURSOS E ESTUDANTES DO NAPNE: DESCRIÇÃO, FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS E ANÁLISE

A acolhida dos estudantes no Instituto Federal é feita pelos servidores da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis – SEPAE, que é o órgão responsável por auxiliar os docentes e estudantes nas ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem articulado com a Assistência Estudantil. Os servidores que compõem atualmente esse setor são: 3 pedagogas, 2 assistentes de alunos, 1 psicólogo, 1 assistente social, 3 técnicos em assuntos educacionais, 3 intérpretes de Libras e 1 nutricionista.

No que diz respeito à assistência estudantil, trata-se de um conjunto de ações e programas implantados pela Diretoria de Assuntos Estudantis – DAES, da Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, através da Coordenadoria de Assistência Estudantil – CAES, voltados ao estudante para garantir seu acesso, permanência e êxito no Instituto Federal do Paraná – IFPR. Esses programas, em sua maioria, são voltados àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São ofertados, por meio da Política de Assistência Estudantil do IFPR, programas que contemplam as seguintes áreas: Alimentação; transporte; moradia; aquisição de materiais didáticos; projetos educacionais, monitoria, esporte e eventos e, por fim, o Napne.

Para participação nos programas, são priorizados os estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que o principal indicador, sem prejuízo de outros fatores sociais e econômicos, é o critério de renda estabelecido legalmente em um 1 1/2 salário (um salário mínimo e meio) *per capita*. Isto é, a renda total do núcleo familiar, dividida por seu número de membros, deve ser menor do que este valor indicado. ( SEPAE/NAPNE, 2020).

Além da SEPAE os estudantes, na primeira semana de aula, têm contato com os outros setores da instituição, a biblioteca é um deles. De grande importância no processo de desenvolvimento educacional do estudante, a biblioteca do *campus* é o órgão encarregado de apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio da disponibilização de produtos e serviços de informação e auxiliando no desenvolvimento da comunidade do IFPR. O acervo direcionado aos alunos com necessidades especiais não é grande e conta com poucos materiais – que são especialmente em Braille para alunos cegos ou de baixa visão. Além do material impresso nesse formato, os computadores são dotados de leitor de tela, o que os habilita a desenvolver atividades com pouco ou nenhum auxílio (SEPAE/NAPNE, 2020).

O Napne, no *campus* estudado nesta pesquisa, conta com um acervo de materiais e equipamentos disponíveis a serem utilizados pelos estudantes conforme a Tabela 5:

TABELA 5 - Inventário materiais Napne 2021

<b>Material Didático Pedagógico</b>	<b>Quantidade</b>
Bola com guizo	01
Kit de lupa com manual	01
Kit de material escrita	01
Kit de material escrita	01
Alfabeto móvel e sílabas	01
Dominó tátil	01
Tesoura adaptável	01
Caixa com números	01
Caixa tátil em madeira	01
Material dourado	01
Quebra-cabeça de peças plásticas	01
Alfabeto em Braille	01
Tapete alfabético	01
Jogo de memórias numerais	01
Esquema corporal	01
Plano inclinado	01
Fones de ouvidos com microfone, tipo headset	05
Scanner de voz para deficiente visual	01
Notebook com recursos de acessibilidade para deficiente visual	01
Teclados para baixa visão	02
Fones de ouvidos	05
Lupas simples para baixa visão	02
Impressora Braille	01
Notebook	01
Tablets Samsung	05
Gravador de voz	10

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme apresentado, é possível observar a série de materiais didáticos pedagógicos disponibilizados para os estudantes público-alvo da educação especial dentro da instituição e que atendem estudantes dos cursos técnico integrado, subsequente e superior. Não é difícil notar que os materiais carregam certos equívocos como no caso do “tapete alfabético” (inapropriado para a faixa etária e nível de aprendizagem dos estudantes). No Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais há equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, conforme pode ser observado nos Quadros 2 e 3.

QUADRO 2 - Equipamentos e materiais didático/pedagógicos Sala Tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: BRASIL, 2010.

A sala de tipo II (QUADRO 3) contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual:

QUADRO 3 - Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógicos Sala II

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL, 2010.

Como apresentado na Tabela 5, nota-se que os materiais disponibilizados em sua maioria contemplam recursos que estão disponíveis para as salas de recursos do tipo I. Isso porque o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e contribuem com apoio financeiro e técnico às instituições de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e à oferta do AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010).

O manual de orientação para implementação das salas de recursos multifuncionais considera alunos com deficiência e público-alvo do AEE aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Fazem parte os autistas ou síndromes do espectro do autismo, psicose infantil; alunos com altas habilidades ou superdotação que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, embora os Institutos Federais contemplem a educação básica, grande parte desses recursos permanentes são disponibilizados, mas não atendem às reais necessidades dos estudantes.

Após as etapas de aprovação no processo seletivo e efetivação da matrícula dos estudantes com deficiência e público-alvo da educação especial, foram questionados nas entrevistas os aspectos do processo de inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem e as necessidades cotidianas que surgem da interação estudante/docentes/turma ao longo da formação. O acompanhamento contínuo ocorre individual e coletivamente e, por vezes, são oferecidos em forma de projetos:

*Elisandra: Esses atendimentos nós já fizemos projetos, vários servidores, desde professores e técnicos, acompanhavam esses alunos pelo menos uma vez por semana para ver como que tava as atividades deles bem como tem alunos que têm necessidade de atendimento individual, devido à dificuldade pra entendimento de conteúdo ou alguma questão de acessibilidade que o conteúdo não tem.*

Há ainda a necessidade de acompanhamento, em tempo real, da execução de atividades pelo estudante:

*Então, de modo geral, no dia a dia, nós fazemos isso, né... durante os horários de aula, os atendimentos que precisam pra que o aluno consiga fazer as atividades dele no horário de aula regular”.*

Fica claro que, embora não se apresente um padrão consolidado nos atendimentos, os servidores, intuitivamente, mesmo de forma improvisada, buscam estratégias para lidar com a situação, buscando informações junto à família e escolas anteriores:

*Diana: A partir do que a gente conversa com o estudante, conversa com a família, das informações que a gente tem das escolas anteriores, quando é necessário entrar em contato com as escolas anteriores, a gente traça algumas estratégias: pode ser acompanhamento em contraturno, a gente chamar ele em alguns momentos pra auxiliar com a organização da rotina escolar, pra fazer adaptação de material.*

Tereza e Elisandra destacam que o mapeamento da situação dos estudantes configura uma prática que propulsiona os princípios de inclusão. Logo, essa concepção ratifica a ótica da diferença a ser reconhecida e previamente trabalhada para fins de equiparação de oportunidades, com base no saber do impacto que questões anteriores ao acesso à instituição podem causar na aprendizagem. Observa-se que o campo da educação compreendeu que os elementos referentes à vulnerabilidade social podem fazer com que o ensino seja dificultado, que a aprendizagem tenha barreiras para acontecer de maneira coerente ao estudante com deficiência (FREITAS, 2007; MADRUGA, 2016).

Para além da preocupação em verificar o contexto educacional do estudante com deficiência, Tereza diz que o Napne no qual atua também busca averiguar a questão familiar do aluno. Isso, para saber até que ponto ele tem ou deixa de ter apoio, para compreender a realidade do ambiente ao qual o estudante vive. Alguns outros estudos do campo da educação especial buscam compreender acentuar a relevância de se entender como os familiares interagem a educação de seus filhos ou filhas com deficiências (BAGATINI, 2021; MACHADO; DAVI, 2021).

Com base nas informações desse cenário social e familiar, passa-se a identificar a importância de compreender as perspectivas dos profissionais inseridos no Napne. Elisandra fala sobre isso em seu relato, destacando que o instituto em que atua tem como uma das frentes de trabalho referentes à inclusão a compreensão dos relatos dos profissionais de ensino do instituto – além, é claro, dos relatos dos próprios professores pertencentes à educação especial. Essa colaboração entre professores no que tange à responsabilização sobre o ensino dos estudantes é relevante para não centralizarmos na figura do professor de educação especial a imagem de “super-herói” (ANDRADE, 2004).

Apesar de determinados aspectos positivos, observa-se que o Napne, porém, assume um protagonismo que não lhe pertence uma vez que muitas de suas atuações não são realizadas por profissionais da Educação Especial, as quais constituem atribuições do professor dessa modalidade:

*Liana: Então, a gente costuma usar muito a linha da co-docência, que é o que a gente defende: a inclusão que utilize a co-docência.*

Outra dimensão importante consiste em compreender que um cenário de previsão e planejamento pode estimular um ambiente que seja propício à construção de uma lógica de trabalho que envolva de forma mais acentuada a colaboração entre professores. O planejamento de ensino em conjunto de todos os atores (professores, técnicos, entre outros) possíveis a serem envolvidos na lógica de trabalho do instituto deve ser estruturado (Elisandra). Além disso, deve

estar alinhado: a) por um acompanhamento periódico de uma vez ou mais por semana em certos momentos da trajetória desses alunos no instituto federal (Elisandra) e; b) pelo fundamento proposto pelo ensino colaborativo e suas perspectivas, principalmente práticas.

Conforme relatos de Liana e Tereza, a colaboração entre professores de educação especial e outros recursos humanos têm denotado muita importância no trabalho conjunto e na formação continuada (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Um elemento que tangencia isso é o ensino colaborativo, destacado por Tereza:

*quando é possível se tem sempre um profissional lá com o professor, que tá guiando esse aluno, auxiliando no seu ensino durante a aula, durante a sala de aula e... também, é... em tarefas ou em coisas que podem ser realizadas à distância, por exemplo: computador ou pesquisas.*

O ensino colaborativo e suas estruturações práticas devem integrar a formação aos docentes e demais servidores do Napne. Tendo isso em vista, Karina endossa a formação de professores e seus desdobramentos dentro do instituto ao qual atuou durante os últimos anos:

*houve também incentivo para realização de cursos, disponibilização de materiais, né, e o próprio NAPNE que também no começo foi essencial porque trouxe algumas discussões que eu não havia pensado, né. Então alguns recursos já foram discutidos, algumas estratégias, e isso acaba orientando pra que eu tivesse mais condições de atuar nas salas de aula.*

Dentro dos dados coletados, nota-se um princípio de reconhecimento do professor de educação especial para orientar, para trabalhar em conjunto, para acompanhar atividades referentes ao ensino dos estudantes com e sem deficiência (Karina e Tereza). Isso se destaca na fala de Tereza, que notabiliza a importância do professor de educação especial, ao dizer que:

*eu acho que é um suporte muito bom, muito grande realizado, mas, dependendo da demanda, da época do curso ou da disciplina que é dada, a gente sabe que em alguns momentos, na disciplina prática, a gente precisaria de pessoas que ficassem durante todo o tempo, né, não só com um aluno.*

Soma-se ao mencionado acima que esse reconhecimento da importância do docente é muito embasado, segundo Tereza, pelas práticas que esses profissionais desempenham para o instituto. No contexto Napne, o professor de educação especial auxilia nas atividades para serem feitas pelo aluno em sua casa. Essa condição estrutura uma organização de trabalho que, apesar de não tão coletiva, é assertiva no sentido da concretização do ensino individualizado e pautado no reconhecimento das identidades dos estudantes com deficiências. Em outras palavras, informa Tereza, os estudantes desenvolvem a sua aprendizagem no Napne com o apoio da estrutura geral, mas também com apoio de partes dessa estrutura, como o professor de educação especial auxiliando individualmente no ensino diferenciado e colaborativo.

Esse apoio é tão reconhecidamente relevante que Tereza destaca que poderia ser maior, não no sentido de qualidade, mas sim de quantidade. Tereza identifica, sob sua ótica pessoal, que os docentes de educação especial, numericamente falando, são insuficientes no NAPNE. Mais profissionais seriam relevantes para trabalhar nas demandas de aprendizagem dos alunos. Prioritariamente no que tange ao campo de ações da educação especial enquanto unidade vinculada ao instituto, Tereza sugere que mais contratações sejam realizadas. Ou seja, que mais profissionais estejam atuando dentro do Napne. A necessidade da maximização de recursos humanos, de acordo com a perspectiva da entrevistada, decorre do seguinte cenário:

*Tereza: só que aí a gente tentava se organizar com o que é possível, então, muitas coisas ficam a desejar porque a gente precisa de mais pessoas trabalhando naquilo. E a gente sabe que é uma questão complicada porque, perante, né, o Instituto, um concurso ou uma vaga de profissional não é todo ano que essa demanda é igual.*

Nas entrevistas, foi posto em xeque o ponto da formulação de um ensino diferenciado refletido por planejamentos que resultem, prioritariamente, em atendimentos e em estratégias individualizadas. Foi feita uma observação por Tereza sobre o instituto estar, se organizando no que se refere à observação sobre a existência de eventuais barreiras. O norteador para isso é se questionar se algum elemento que compõe a acessibilidade está ou não deixando de estar presente no contexto do Napne no qual Tereza atua.

Os desdobramentos aparecem nos atos de dar encaminhamento à estratégia de atender o aluno individualmente. A compreensão de Elisandra denota que esses atendimentos individuais visam suprir as necessidades específicas que alguns alunos tinham durante o processo de aprendizagem deles. A partir da identificação nas entrevistas sobre as falas que tangem a temática, foi possível notar que as estratégias de atendimentos individual mais comuns e que mais foram realizadas pelos institutos, foram: a) acompanhar os estudantes com deficiência no contraturno (Diana e Tereza) e; b) estruturar uma organização de rotina escolar, do dia a dia e no acompanhamento próximo referente ao fluxo de aprendizagem dos estudantes com deficiência (Diana e Tereza).

Em síntese, reconhecer as diferenças tensiona positivamente os atos de elaboração de estratégias e adaptações no ensino dos alunos. Conseqüentemente, algumas estratégias de adequação para o ensino puderam ser notadas nas entrevistas por meio de relatos das participantes Diana, Elisandra e Tereza.

Para ilustrar quais estratégias foram sendo feitas por parte dos NAPNEs explorados, foi confeccionada uma tabela descrevendo os elementos que compuseram os entendimentos das participantes sobre a temática. Sistematizar tais estratégias nos faz ter ciência de pontos de

partida e de ações potencialmente já consolidadas no contexto de ensino de alunos com deficiência incluídos em institutos.

Logo, a tabela traz descrições sobre o campo das adequações no currículo (Elisandra), na didática (Elisandra e Tereza) e nos materiais (Diana, Elisandra e Tereza):

Tabela 6: Estratégias e adaptações de ensino no Napne

<b>ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES DE ENSINO NO NAPNE</b>		
<b>CURRÍCULO</b>	Remanejamento de algumas questões pontuais do currículo para poder adequá-lo às necessidades do alunato de alguma maneira (Elisandra)	
<b>ADEQUAÇÃO DIDÁTICA</b>	Adequação didática na emissão do conhecimento	Ler em voz alta os textos (Elisandra); Se utilizar do recurso humano como alguém que transpõe a mensagem do texto de modo claro e didático para o aluno com deficiência (Elisandra) e; Apoiar os alunos no momento da escrita dos trabalhos de maneira a fazer com eles e não para eles (Elisandra)
	Adequação didática nas avaliações	Apoio no momento de revisar como o conteúdo de uma prova pode ser colocado nela, como a informação na avaliação pode ser melhor destacada para o entendimento do alunato (Tereza)
<b>ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS</b>	Importância de ter materiais e da adaptação de materiais e de recursos tecnológicos (Diana e Tereza); Ampliação de textos para alunos com baixa visão quando os professores porventura não tinham ainda feito essa adequação nos materiais (Elisandra)	

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Com base nos relatos referentes aos atendimentos dos estudantes com deficiência no Napne é possível compreender que uma profunda mudança na cultura desse ambiente de ensino pode estar, paulatina e minimamente, começando a ser feita, uma vez que se atribui maior valor aos preceitos de inclusão e as nuances que a formam.

Para esclarecer essa concepção foi possível sistematizar três formas que constituem a ilustração do cenário o qual traduz uma mudança de cultura no Napne – no que se refere ao atendimento educacional de pessoas com deficiência. A saber: 1) Cultura de trabalho que propõe que os docentes vão procurar mais os profissionais especialistas nos procedimentos inclusivos para tirar dúvidas sobre os processos que tangem a concretização da acessibilidade nas didáticas, nos materiais e nas práticas pedagógicas em geral (Elisandra); 2) Cultura de trabalho que conscientiza os professores que não são da educação especial a ponto deles próprios realizarem algumas adequações curriculares, como ampliação de fontes de textos (Elisandra) e; 3) Cultura de trabalho de orientar ou informar os professores sobre os processos que precisam existir para haver a inclusão (Liana, Diana). Sobre o terceiro ponto, *Diana* destaca especificamente que é passado ao docente aquilo que

*a gente conversa com o estudante, conversa com a família, das informações que a gente tem das escolas anteriores, quando é necessário entrar em contato com as escolas anteriores (Diana)*

Sendo assim, percebe-se que estruturar uma cultura implica em fomentar serviços de apoio à acessibilidade, assim como outras frentes de construção e mudanças que perpassem pelo ato de concretizar a inclusão de aprendizes com deficiência no contexto em que atua o Napne.

### 7.3 EIXO 3 – OS ATENDIMENTOS DO NAPNE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESCRIÇÃO, FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS E ANÁLISE

Em razão da pandemia do Covid-19, o isolamento social foi implantado em muitos países ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Dessa forma, ocorreram diversos impactos em praticamente todos os setores da sociedade, principalmente na saúde e na educação, entre outros (CAVALCANTE, *et al.*, 2020; DIAS; PINTO, 2020).

Cavalcante e colaboradores (2020) descrevem o cenário pandêmico inicial em uma perspectiva que aponta os primeiros cuidados e providências conforme a realidade daquele momento:

Em 3 de fevereiro de 2020, o país declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), antes mesmo da confirmação do primeiro caso. A consolidação dos dados sobre casos e óbitos por COVID-19, coletados e disponibilizados pelas Secretarias Estaduais de Saúde, vem sendo realizada desde o início da pandemia pelo Ministério da Saúde brasileiro. Isso permite o conhecimento da dinâmica da doença no país e, conseqüentemente, o estabelecimento de políticas para desacelerar o incremento no número de casos” (CAVALCANTE *et al.*, 2020, p.16).

Logo, ações para mitigar a contaminação do vírus foram feitas. O modelo remoto foi implantado no Brasil, em razão das barreiras de contenção do vírus, principalmente o isolamento social que visava proteger a saúde dos cidadãos e reduzir os danos do vírus contra a população. Como resultado, esse cenário fez com que ocorressem alterações bruscas de perspectivas sobre o funcionamento dos setores do país. Dentre esses setores, a educação estava inclusa, seja na educação básica ou no nível de educação a que se referem os institutos federais de ensino (CAVALCANTE, *et al.*, 2020; DIAS; PINTO, 2020; ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021).

Desta forma, considerando a publicação da Resolução nº 02, de 16 de março de 2020/IFPR ficaram suspensas as atividades acadêmicas no âmbito do IFPR no período de 17 de

março de 2020 a 30 de março de 2020, em todos os *campi* e em todos os níveis de ensino, pesquisa e extensão (cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação) e o atendimento ao público presencial enquanto durar a suspensão das aulas presenciais e a distância. Essa foi a primeira suspensão oficial, que marcou o início de uma nova rotina educacional e se prolongou por mais de dois anos.

Nesse sentido, diante da condição emergencial, os institutos federais e os profissionais que atuam nesse contexto precisaram se adequar ao modelo de trabalho que demandava para aquele momento, assim como os demais atores da educação. Os impactos da mudança decorrente do presencial para o ensino remoto foram de diversa ordem. As dificuldades dos profissionais que atuam na área do ensino, professores, bem como os técnicos administrativos em educação, estavam fortemente ligadas ao fato do profissional ter ou não habilidades no manejo de ferramentas tecnológicas para desenvolver um trabalho similar ao que era efetivado no ambiente presencial. Devido ao inesperado da situação, sem nenhum planejamento ou modo de capacitação para atender às exigências do trabalho remoto, a maioria procurou, por recursos próprios, adquirir este conhecimento para continuar atuando. Assim, por não ter tido um planejamento expressivamente coerente por parte de autoridades brasileiras, foi dificultoso para diversos âmbitos de ensino, pois, o trabalho em formato remoto foi rapidamente implantado de forma emergencial.

Especificamente sobre o atendimento aos estudantes, estes passaram a frequentar as aulas que os profissionais ministravam de maneira on-line sendo aulas síncronas e assíncronas, sem cuidados prévios em alguns pontos (como, por exemplo, a observação em relação ao uso de computadores ou até se os estudantes possuíam ou não esses equipamentos necessários para acompanhar essas aulas nesse novo formato, necessitando de computadores, celulares, *tablets*, enfim). Deve-se ressaltar que, historicamente, quando se trata da educação de um ou mais alunos pertencentes a uma minoria, como as pessoas com deficiência, os desafios tornam-se mais acentuados—como diz Mendes (2010).

Em busca de tentar amenizar a dificuldade de acesso às aulas remotas, o IFPR criou o Programa Institucional de Inclusão Digital – PRODIGI, por meio do edital n 181/2021. O documento visou três frentes, sendo elas: (a) empréstimo de equipamentos; (b) concessão de auxílio para aquisição de equipamentos; e (c) concessão de auxílio para custeio parcial de despesas com planos de acesso à Internet, aos discentes matriculados no Instituto Federal do Paraná para fins de acesso aos recursos tecnológicos, visando o processo de ensino-aprendizagem nas plataformas digitais de ensino.

Abrindo um parêntesis, deve-se dizer que no cenário macro brasileiro é possível compreender que o Covid-19 constituiu uma pandemia que maximizou as desigualdades já previamente existentes no país e mostrou isso mais claramente para os cidadãos. A sociedade, especialmente as classes mais vulneráveis, com o isolamento social denominado *lockdown*, teve mais desafios e mais elementos adversos para acentuar suas condições de existência, tendo em vista a negatividade de um sistema capitalista, preocupado prioritariamente com o capital, o que resulta em uma população “mal cuidada” por seus governantes. Esse contexto mostra que no Brasil estavam sendo reproduzidas, devido à omissão governamental, o que vertentes teóricas pertencentes às Ciências Humanas chamam de mecanismos excludentes de partes sociais menos favorecidas em comparação com a norma social (GOFFMAN, 1988; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; MELO; BEAVIN; GOMES, 2019; ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021).

De volta ao cenário desse estudo, apesar do PRODIGI, muito ainda se via em relação às dificuldades de professores e estudantes com e sem deficiência. Especificamente sobre a educação especial, foram notados desafios sobre dupla vulnerabilidade e pessoas com deficiência à margem no quesito do ensino-aprendizagem. Isso se reproduziu para além do contexto da educação básica, alcançando os outros níveis de ensino, subsequente e superior.

Desta maneira, questiona-se: compreender os atendimentos dos NAPNEs durante a pandemia, especificamente quando se fala sobre pessoas com deficiências e necessidades específicas, pode nos ajudar no ato de suscitar possibilidades? A resposta pode ser positiva por proporcionar uma descrição dos desafios e a possibilidade de categorizá-los de forma operacionalizada e científica. Contribuindo não só para a sociedade acadêmica, mas para a realidade social brasileira que, atualmente, vive movimentos sociais que buscam cada vez mais a legitimação de direitos à educação de pessoas com deficiência e o cumprimento das premissas dos direitos humanos e cidadania. Essa luta social vem de uma constância histórica, que busca caminhos práticos embasados nas vivências de profissionais da educação e do apoio da Ciência.

As esferas de descrições e discussões a serem apresentadas podem contribuir para o conhecimento científico na área da inclusão no instituto federal, uma vez que categoriza operacionalmente elementos empíricos pertencentes ao campo da educação especial.

Deve-se considerar que as práticas de inclusão têm se tornado multifacetadas à medida que necessitam de reflexões desde o planejamento, o qual consiste em entender o contexto do estudante, da família, do lugar que reside, da sociedade, economia e da cultura. O campo das políticas vem sinalizando, juntamente aos preceitos cidadãos e de direitos humanos, na

concretização da inclusão enquanto ação que precisa contar com um planejamento pautado na questão social, na questão de valia do ambiente ao qual o estudante se situa. Isso, para que certos mecanismos sociais de exclusão não preponderem em relação às ações de profissionais que buscam realizar esse mapeamento da situação de vida do grupo de estudantes com deficiências, no intuito de reduzir as possibilidades de não participação desses estudantes nas atividades previstas no currículo de ensino de institutos federais ou de quaisquer outras esferas de ensino, aprendizagem e inclusão (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; MELO; BEAVIN; GOMES, 2019).

Desta forma, quando perguntado aos participantes da pesquisa de acordo com sua experiência no Napne, como podem descrever os atendimentos aos estudantes antes e durante a pandemia? Obteve-se as seguintes falas:

*Renata No que se refere às atividades presenciais, o atendimento aos estudantes sempre foi realizado, conforme necessário. Percebi um empenho dos professores, equipe pedagógica e membros do NAPNE, para que os atendimentos e a inclusão ocorressem da melhor forma possível.*

Anete, reitera essa afirmação da seguinte forma,  
*antes da pandemia, estava bem encaminhado na evolução dos atendimentos aos estudantes com necessidades específicas.*

No entanto, mesmo tendo destaque essas falas de Renata e Anete em relação ao comprometimento e esforço do Napne e da equipe pedagógica, Anete pontua em sua fala que:

*ficou nítida a falta de parâmetros, diretrizes e orientações que nos livrassem dos imprevistos cotidianos. Creio que o próximo passo deva ser a consolidação dos acertos de forma mais científica e homogênea, fazendo com que possamos ganhar mais eficiência no atendimento a esses estudantes.*

A fim de consolidar a preocupação de Teresa e Elisandra, Antônio destaca a seguinte ideia em sua fala:

*Antes da pandemia pude verificar e acompanhar o trabalho feito com os alunos especiais através de uma equipe multidisciplinar que atuava dentro e fora de sala de aula, com atendimento em contraturno, inclusive. Na pandemia acredito que esse atendimento acabou sendo prejudicado.*

Como observado pelas falas dos participantes, antes da pandemia, mesmo não apresentando uma estrutura consolidada de atendimento, o Napne e a equipe pedagógica, de certa forma, conseguiam suprir as necessidades de atendimentos no dia a dia, entretanto, com a pandemia, pode se observar que alguns fatores dificultaram o processo de ensino e aprendizagem por parte dos estudantes, como exemplificado na fala de Elisandra, no que se refere ao atendimento remoto

*Então, os atendimentos eles são desenvolvidos pela internet, não tá tendo contato físico... por enquanto, daqueles que procuraram porque, dependendo do curso, tem cursos que tem mais demanda e cursos que tem menos demanda né? Os cursos que eu atuo têm menos demanda e também eles procuram a gente... a gente marca reunião no Meet ou então nós conversamos pelo WhatsApp ou por e-mail e daí tentamos resolver por esses recursos.*

Importante salientar que mesmo os estudantes sem deficiência possuem dificuldades com equipamentos eletrônicos, na utilização de computadores, *tablets*, celulares ou qualquer dispositivo eletrônico tecnológico para o uso acadêmico. Este é o caso de estudantes com deficiência visual, onde a maioria deles não possui familiaridade com os programas leitores de voz em seus aparelhos o que, conseqüentemente, acarreta prejuízo acadêmico para aqueles que não dominam essa tecnologia.

Em 2020, (p. 01) Saviani problematizou a proposta do "ensino remoto" para suprir a ausência das aulas. O autor aponta que a expressão "ensino remoto" "está sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente".

Nesse contexto há a necessidade de se pensar em questões que são distintas uma vez que o ensino EaD é um ensino estruturado nesse formato, planejado e estruturado para ser desenvolvido, diferentemente da proposta que está sendo aplicada no período pandêmico, onde não há um preparo para ser desenvolvido. Desta forma, o ensino remoto não pode ser entendido como equivalente ao ensino à distância.

Entretanto, apesar das insuficiências e falta de planejamento do ensino remoto alguns estudantes beneficiaram-se especialmente desse contexto. Conforme Diana, houve situações positivas em relação aos estudantes com TEA, pode-se destacar o seguinte trecho:

*Positivas nos casos dos estudantes com TEA, eles estão se sentindo mais confortáveis, porque no momento que eles precisam se ausentar um pouco da sala, eles têm oportunidade de sair, de deixar de participar daquele encontro síncrono e eles não perdem aquele conteúdo porque aquele conteúdo fica gravado.*

Nesse sentido, pela questão da dificuldade de socialização, característica peculiar a alguns indivíduos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, certamente quando há essa dificuldade na interação com o outro, ou pela questão do estudante não ter interesse naquele determinado conteúdo no momento em que está sendo exposto pelo docente, acaba por se tornar viável o estudante poder rever em outro momento a aula que estará gravada. Entretanto, a forma de compreensão do conteúdo não se dá da mesma maneira que ocorre no modelo presencial uma vez que o estudante não poderá sanar eventuais dúvidas no momento em que estiver revendo a aula gravada ou a aula assíncrona.

Vale ressaltar, como mencionado anteriormente, que o *campus* estudado oferta cursos técnicos médio integrado, subsequentes, e superiores, profissionalizantes, dessa forma, essencialmente, são cursos que demandam fortemente atividades práticas, sendo mais prejudicados pelo modelo remoto, como se pode observar na fala de Teresa “A gente tem duas turmas, então, a turma que era mais antiga tinha conteúdos práticos para serem ministrados, mas não é possível via computador, né, ou via sala online, então nós estamos dando prioridade só pra conteúdos teóricos”.

Teresa reconhece que o ensino à distância é diferente do modelo remoto que foi imposto para os professores e estudantes a fim de suprir a tempo de isolamento, com a seguinte colocação em sua fala

*o ensino à distância ele tem toda uma forma de ser ministrado e que a gente, por mais que tente fazer, né, muitas vezes a gente não consegue. Então assim, eu acho que são esses desafios naturais pra todo mundo, né, tanto para o professor como para o aluno.*

Para condensar essas informações é possível pontuar um esforço dos técnicos administrativos e docentes que buscaram desenvolver suas atividades da melhor forma no ensino remoto, embora fique evidente que tais profissionais não tinham preparo para aplicar esse tipo de serviço e tampouco receberam treinamento para este objetivo. O contexto inclui também outros fatores que precarizam a educação nesse período, como a falta de equipamentos necessários, ora por parte dos docentes e instituição bem como por parte dos estudantes, dificuldades de acesso e a falta de conhecimento no que tange ao uso das tecnologias necessárias. Esses fatores, quando relacionados à pessoa com deficiência mais se agravam uma vez que esses sujeitos não tem o acompanhamento necessário para que se possa desenvolver de forma exitosa. Além disso, a situação penaliza as famílias que não conseguem dar suporte para a realização das atividades, o que pode atrasar a formação e deixar lacunas em conteúdos necessários para esses indivíduos, fato esse que irá impactar na vida desses futuros profissionais.

#### 7.4 EIXO 4 – TIPOS DE SERVIÇOS PEDAGÓGICOS, PLANEJAMENTOS E PROCEDIMENTOS: SUBSÍDIOS PARA A COMPOSIÇÃO DE UM FLUXOGRAMA DE ATENDIMENTO

Devido à diversidade dos alunos com necessidades especiais, os serviços prestados pelos servidores participantes do Napne também são de várias naturezas e categorias e exigem ações e habilidades diferentes:

*Elisandra: os alunos cegos - que são os alunos com os quais eu mais tenho contato e com baixa visão, eles nos procuram pra pedir ou a ampliação dos textos quando os professores já não enviam ampliado - porque ultimamente eles já sabem que tem que enviar com ampliação pra quem tem baixa visão ou então eles solicitam que a gente pegue aquele texto e leia... transforme em voz ou alguma coisa... ou alguma imagem.*

Em prol da aprendizagem, os docentes, por sua vez, variam os métodos e as exigências:

*Elisandra: "Eles precisam fazer trabalhos em grupos ou trabalhos individuais pra casa que o professor passa, e daí eles nos procuram pra gente auxiliar na hora de escrever o trabalho, tirar alguma dúvida, coisas assim".*

Uma importante consequência dessa dinâmica, estudante/docente/Napne é que o docente, ao produzir sua atividade, integra naturalmente o servidor do Napne em sua execução, auxiliando não apenas o aluno especial como também os demais:

*o que ocorre no dia-a-dia: às vezes, um professor precisa dar uma atividade avaliativa, ele precisa que algum servidor que esteja ligado ao NAPNE ajude o aluno a fazer essa atividade ou leve o aluno para outra sala pra fazer, por exemplo... Pode ser uma prova como pode ser um trabalho valendo nota e, por exemplo, pra um aluno com autismo, a gente às vezes precisa tirar ele da sala porque ele fica nervoso por causa do barulho. Então pra que ele não seja prejudicado um dos profissionais do NAPNE tira esse estudante pra fora. (Elisandra)*

Outro fator de atendimento a ser abordado encontra-se na dimensão dos transtornos psicológicos, conforme Liana:

*tem alunos que têm transtornos psicológicos que daí no caso nós temos psicológicos e psiquiátricos. "o que nós fazemos é acompanhar esse aluno, tentar acalmá-lo também." A atenção exigida pelos alunos com este perfil é prestada de forma individual, em local reservado e tranquilo continua Elisandra: "Ele vem no contraturno no horário marcado, aí a gente vê como que estão as atividades dele e eu ajudo a fazer as atividades, eu ajudo a entender os trabalhos, os conteúdos e tal. E também a gente, nesse momento, acaba meio que fazendo uma avaliação das condições - como que o aluno tá.*

Nesse ponto, onde se encontram o ideal da inclusão e as exigências da realidade, é pertinente questionar o quão preparado deve estar (e se está) um servidor para um atendimento de tal complexidade. Importante também mencionar que relativamente aos aspectos materiais, as atividades exigidas envolvem habilidades técnicas e tecnológicas para modificar e ajustar o

material a fim de deixá-lo acessível: Diana (...) leitura de alguns textos porque não é um material que é acessível só com leitor digital,- tanto no celular quanto no *notebook* (...) encaminhamento da leitura (...) descrição das ilustrações que aparecem nas atividades e que aparecem nos textos de apoio. Foi confeccionado material tátil já pra alguns estudantes do subsequente.

Outro ponto refere-se à ambientação do estudante e sua necessidade de mobilidade (principalmente os cegos e os de baixa-visão) uma vez que é importante incentivar a autonomia, o autocuidado, a capacidade de dominar o espaço da escola e exercitar seu direito de ir e vir.

Nessa perspectiva, se para o aluno com deficiência física as barreiras materiais podem ser impeditivas de seu progresso, no caso de alunos com transtornos mentais ou psicológicos como o fator relacionamento – seja ele com colegas, servidores docentes ou técnicos, faz toda a diferença, pois esse aluno depende essencialmente de sentir-se seguro e acolhido para ter um bom desempenho:

*Diana “Estudantes com TEA que tem uma certa dificuldade de relacionamento tem todo um cuidado com a adaptação desse estudante no ambiente novo, também no início do curso”.*

Um ponto abordado nas entrevistas relaciona-se à necessidade dos integrantes do Napne, muitas vezes, precisarem se apropriar do conteúdo da disciplina, adentrando o espaço docente para poder acompanhar o aluno:

*Liana: “(...) eu trazia os conceitos que eram apresentados em sala, principalmente nas disciplinas que eram mais práticas ou até mesmo quando era mais próximo as provas a gente trabalhava algumas partes teóricas, então eu organizava pra esses alunos e com eles também a ordem da massagem, ou a gente fazia alguns jogos (...)”*

A outra abordagem descrita por uma das entrevistadas tem seu foco nas atitudes e comportamentos do estudante Liana:

*(...) eu auxiliava a organização de material, postura, maneira de sentar na sala, maneira de se comportar, os momentos que poderiam falar, que não poderiam falar, era extremamente comportamental com um aluno.*

Importante destacar que, em momento à parte dos horários de aula, a entrevistada assessorava o docente na adaptação das provas, procurando não estigmatizar o aluno especial com um material discriminatório: Liana continua:

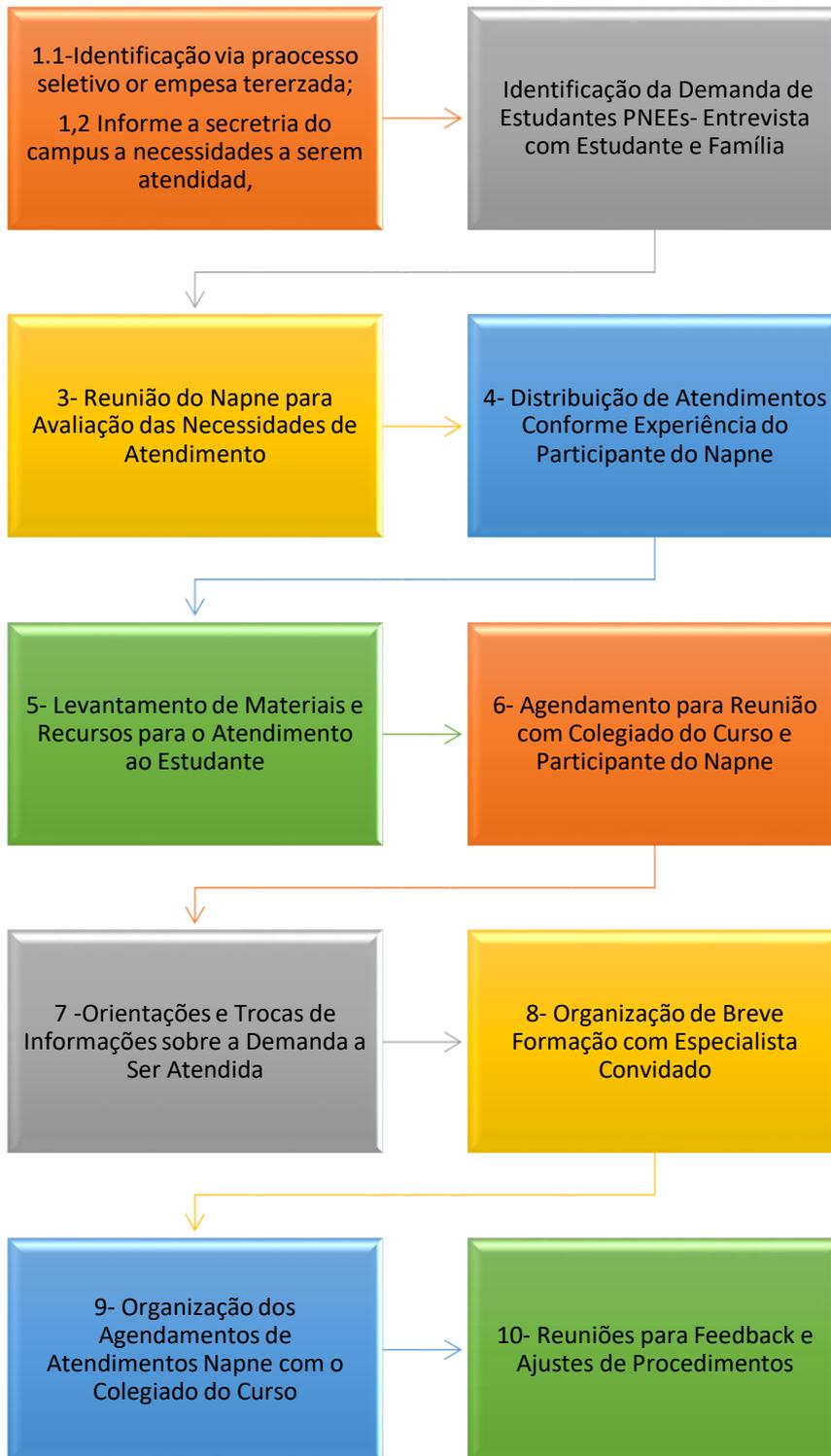
*auxiliava também os professores com adaptação das provas quando necessário, pensando em uma prova que atendia a todos, como redução do número de questões, ou enunciados mais claros, outra situação era dividir a sala em duas, uma parte ia comigo, estudantes com autismo e sem autismo também.*

Os modos de atendimento ao aluno com deficiência variam: passam pelo gerenciamento de recursos, trabalho das atitudes comportamentais até as questões pedagógicas.

Os integrantes do Napne participam ativamente das aulas, principalmente nos cursos com muitas práticas, como é o caso da Massoterapia. Os trabalhos em grupo também exigem a mediação entre alunos com necessidades especiais e os colegas de classe que muitas vezes também precisam de atenção, pois se deparam, pela primeira vez, com uma condição desconhecida e não sabem como lidar, como se comportar ou estabelecer vínculos com o colega.

Outro fator importante é a variação das necessidades especiais que exigem um conjunto totalmente diferente de habilidades e recursos, dificultando a capacitação e o foco dos servidores envolvidos. Quando o IFPR remete à inclusão, está se referindo principalmente à inclusão social em um sentido mais amplo e não apenas à inclusão específica associada ao termo utilizado na Educação Especial, ou seja, atende além do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), atingindo uma população maior, fazendo uso do termo: Necessidades Educacionais Específicas. A inclusão social está no bojo dos valores defendidos pelo IFPR, sendo seu objetivo manter e acompanhar o sistema de cotas a fim de garantir o IFPR como uma instituição inclusiva, nas mais diversas modalidades, assegurando aos discentes em situação de vulnerabilidade social o seu direito à educação.

Considerando a complexidade desse quadro e em busca de uma possibilidade de organização que envolva, se não todos, mas ao menos a maioria das implicações que garantem um atendimento de qualidade, sugere-se a utilização de um fluxograma que facilite a sistematização do trabalho, como pode ser visto na Figura 4, a seguir.



- – **Identificação via processo seletivo**
- – **Identificação de matrícula dos alunos a serem atendidos pelo Nnpne e AEE**
- – **Identificação da Demanda de Estudantes PNEEs**

Conforme apresenta o edital IFPR n 18/2019, são consideradas pessoas com deficiência, aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com uma ou mais barreiras, tem obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Para fins de concorrência à reserva de vagas para PcD, inclui-se, pessoa com (I) deficiência física; (II) deficiência auditiva; (III) deficiência visual; (IV) deficiência mental; (V) - deficiência múltipla; (VI) Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O referido edital, no § 1º, estabelece que os candidatos inscritos nas vagas para pessoas com deficiência terão o atestado ou laudo médico submetido à banca de validação para atestar a condição de deficiente. Sendo atestada, conforme comprovação do laudo exigido, o candidato solicita o recurso necessário, conforme apresentado no eixo I. Para a realização da prova, segundo o Art. 45 desse edital. A solicitação de atendimento especializado e específico será realizada no ato da inscrição.

Posto isso, a instituição responsável pela aplicação da prova, se organiza para esse atendimento especializado, após aprovação no processo seletivo, esses candidatos são identificados na inscrição. Em relação aos demais estudantes que não solicitam nenhum tipo de cota específica é aplicado uma ficha cadastral com os estudantes, para levantamento de possíveis necessidades, o documento citado encontra-se em no ANEXO A, com o levantamento das questões 4,5,6 e 7 é possível identificar estudantes que possam demandar atendimento pelo Napne.

## **2 – Entrevista com Estudante e Família**

Além dos estudantes que no ato da inscrição optam por cotas de pessoa com deficiência, há os identificados por meio da aplicação da ficha cadastral. Para esses a equipe do Napne entra em contato diretamente com cada estudante maior de idade e para os menores de idade é feito contato com o estudante e seus familiares. O objetivo desse encontro é conhecer o percurso traçado na vida acadêmica desses estudantes anteriores a sua entrada no IFPR, a fim de saber quais as estratégias que já foram utilizadas para o seu desenvolvimento e quais as adaptações que esse estudante possa vir a precisar. Caso a família e o estudante não consiga trazer todas as informações a respeito das estratégias de sua trajetória acadêmica, a equipe entrará em contato com as instituições anteriores que o estudante frequentou.

### **3 - Reunião do Napne para avaliação das necessidades de atendimento**

Após a reunião com o estudante/e ou família é realizada uma reunião com integrantes do Napne, onde são identificadas e descritas as estratégias utilizadas anteriormente, conforme seu relato e o de familiares referentes ao seu percurso acadêmico e que foram utilizadas em seu processo de formação. De posse desses dados avalia-se em quais é possível dar continuidade e quais novas estratégias podem ser disponibilizadas.

### **4 – Distribuição de Atendimentos Conforme Experiência do Membro do Napne**

Atualmente, o Napne estudado atende estudantes com todas as deficiências a algumas necessidades específicas, sendo elas: (I) deficiência física; (II) deficiência auditiva - surdez; (III) deficiência visual - cegos; (IV) deficiência intelectual; (V) - Surdocegueira; (VI) Transtorno do Espectro Autista (TEA), (VII) Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); (VIII) Altas Habilidades/Superdotação; (IX) estrangeiros. Posto isso, em reunião com a equipe que compõe o Napne, apresentar a demanda que o *campus* possui bem como os estudantes que necessitam desses atendimentos e buscar estratégia de divisão por grupos, organizando por deficiência e ou necessidade específica, por exemplo: no estudo apresentado verificou-se a possibilidade de 9 categorias de atendimentos, entretanto não há recursos humanos para fazer subgrupos com membros do Napne para todos os grupos conforme apresentado, desta forma, alguns grupos necessitam de um apoio mais próximo como os grupos (II),(III) ,(IV), (V), (VI). Uma possível alternativa é separar os membros do Napne em 5 grupos, ficando cada grupo responsável por uma determinada categoria de estudantes, as outras categorias tais como (I), (VII), (VIII) e (IX), todos contribuem com estratégias e sugestões no auxílio desses estudantes.

### **5 – Levantamento de Materiais e Recursos para o Atendimento ao Estudante**

Conforme apresentado no item 7.2 Eixo 2 – Atendimentos, recursos e estudantes do Napne, na Tabela 5, Inventário materiais Napne 2021, são apresentados os materiais e recursos que o *campus* possui para desenvolver os atendimentos aos estudantes público-alvo da educação especial, verificar com a equipe entre os materiais que compõem a Tabela 5 quais são possíveis de serem utilizados a fim de promover e auxiliar o desenvolvimento dos estudantes. Caso os itens não contemplem a real necessidade dos estudantes, elaborar, com base no relato apresentado pelo estudante e seus familiares, solicitação dos recursos necessários para

desenvolver esses atendimentos esclarecendo para a coordenação de ensino e direção-geral a necessidade de providenciar os equipamentos.

## **6 – Agendamento para Reunião com Colegiado do Curso e Participante do Napne**

Essa etapa é um passo fundamental para promover um melhor atendimento para os estudantes público-alvo da educação especial. Os professores do colegiado devem conhecer os estudantes que necessitam de tais demandas de atendimentos especializado, compreendendo estratégias que possam ser desenvolvidas com os estudantes a fim de promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem e receber suporte da equipe responsável por cada grupo de estudantes. Nessa etapa ainda, vale ressaltar que será comunicado o percurso do aluno em relação às adaptações realizadas no período de sua vida acadêmica, conforme apontado no item 2, entrevista com o estudante e família.

## **7 – Orientações e Trocas de Informações sobre a Demanda a Ser atendida**

Os membros do Napne, em reunião com seus respectivos grupos de atendimentos, nessa etapa buscarão compreender o perfil do estudante e aprofundar seu estudo sobre a deficiência ou necessidade específica no qual irá atuar em busca de promover a troca de informações sobre cada caso e pensar estratégias e orientações a serem desenvolvidas.

## **8 – Organização de Breve Formação com Especialista Convidado**

Como foi contextualizado no item 3.2 Início dos atendimentos ao público-alvo da educação especial, a parceria com outras instituições como: Instituto Roberto Miranda, Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual e Instituto Benjamin Constant, são parcerias fundamentais para apropriação de conteúdos por meio de formação básica e continuada e ainda buscar formação das outras áreas não apenas para os membros atuantes desse núcleo de atendimento e sim para todos os servidores sendo técnicos administrativos e docentes e, posteriormente, ser replicados para os demais estudantes que não tenham deficiência por meio de palestras e encontros a fim de promover e difundir conhecimentos sobre a temática da educação especial.

## **9 – Organização dos Agendamentos de Atendimentos Napne com o Colegiado do Curso**

Este processo consiste na etapa em que se organiza com o Colegiado os atendimentos/acompanhamentos dentro e fora da sala de aula, diária ou mais espaçadamente,

conforme a necessidade do estudante. Espera-se, nesse momento, que o grupo de atendimento tenha recebido a formação básica através das parcerias estabelecidas com outras instituições, possua conhecimentos das reais necessidades dos estudantes, e suas respectivas estratégias já tenham sido discutidas. Além de agendar o atendimento ao estudante, deve-se também organizar e agendar as reuniões de ajustes com o Colegiado a fim de ouvir dos docentes quais as dificuldades que eles têm encontrados com os estudantes público-alvo da educação especial, compreender as potencialidades dos estudantes, averiguando os pontos fortes que esse estudante desenvolve e os pontos que devem ser melhores desenvolvidos.

### **10 – Reuniões para *Feedback* e Ajustes de Procedimento**

Momento importante para refletir sobre as ações que foram desenvolvidas, ouvir todos os grupos, registrar os pontos assertivos no trabalho desenvolvido até o momento, ajustar os pontos em que houver necessidade uma vez que os estudantes público-alvo da educação especial não tenham obtido o resultado esperado pelo docente. Nessa etapa o passo mais desafiador é compreender se há falhas no processo de inclusão, dialogar com as estratégias desenvolvidas, alinhar a teoria apreendida durante esse percurso, através das formações ofertadas pelas parcerias estabelecidas em conjunto com a prática do dia a dia, a fim de fortalecer práticas de ações que estão dando certo bem como aprimorar as falhas nesse percurso.

Ressalta-se, nessa sugestão, principalmente, a importância de se estabelecer uma cultura institucional que valorize a criação e a consolidação de sistemas para o melhor atendimento dos estudantes, assim como o melhor desempenho dos servidores.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão nos Institutos Federais, como processo que é, encontra-se em construção e é perpassado por muitos desafios e muitas incertezas. Os dados colhidos nesse estudo apontam para a necessidade de refletir sobre alguns aspectos práticos em busca de aplicar no cotidiano dos estudantes de educação especial ações que os ajudem na travessia desse percurso.

As experiências relatadas pelos entrevistados depõem a favor de um grande esforço de autoaprendizagem e demonstram não somente as dificuldades, mas, êxitos parciais no preenchimento das lacunas encontradas. Entretanto, o que sobressai fortemente nas falas dos participantes desse estudo é o caráter de improviso das ações, a fragmentação, a falta de conhecimentos sólidos apropriados, a angústia de não se sentir preparado para atuar em ambiente de tamanha complexidade. A ajuda entre os profissionais docentes e técnicos, centrada principalmente na troca de informações, discussões em busca do que “deu certo” e do que “não deu certo” tem sido uma constante, embora o tipo de conhecimento à base de tentativa e erro não seja o ideal. Como agravante, todas essas ações acumulam-se com aquelas do público não alvo da educação especial, diminuindo o tempo de dedicação necessário para esses estudantes.

Além disso, ao se considerar que as instituições tradicionais lidam com as deficiências em modo especializado (cegos em instituições para cegos, surdos em instituições para surdos, deficientes mentais em instituições para deficientes mentais, etc) o Instituto Federal ao incluir estudantes em suas diversas deficiências, mentais ou físicas, enfrenta o desafio de aprender a atender às necessidades educacionais desses sujeitos ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com profissionais sem formação específica e que precisam se reinventar a cada momento conforme a exigência do momento. Necessário lembrar também que tais servidores não atendem ao Napne com exclusividade e enfrentam o problema de limite de tempo uma vez que também atuam em outros setores institucionais.

Ao considerar os eixos de análises, pode-se concluir que no Eixo 1, em relação ao processo seletivo para o ingresso na instituição, reside uma das mais significativas dificuldades causadas pela falta de formação adequada para o acompanhamento dos candidatos da cota para deficientes. O receio deve-se à possibilidade de não conduzir a mediação da prova de forma justa e que demonstre com fidedignidade o nível de preparo do candidato.

No que tange ao Eixo 2, em relação aos atendimentos, recursos e estudantes do NAPNE, os integrantes do Napne multiplicam-se em atendimentos baseados em decisões

muitas vezes subjetivas procurando a melhor forma de atender ao aluno com necessidades especiais sem, no entanto, terem suas ações organizadas em uma rotina estabelecida em nível de seção ou da instituição como um todo. Desse modo, apesar da positividade das ações, é possível notar que as falas mostram caminhos diferentes de acordo com as ideias e formação de cada servidor.

No Eixo 3 – Os Atendimentos do Napne em tempos de pandemia, considera-se o aumento das dificuldades causadas pelo isolamento social que fez necessária a migração das aulas presenciais para o ensino remoto. Essa mudança implicou em impactos de diversos tipos, principalmente, para os estudantes com necessidades específicas. Ao contrário da modalidade EaD, que conta com planejamento antecipado, práticas consolidadas e legislação própria, o ensino remoto feito de forma emergencial revelou o despreparo da escola em atender a todos os alunos, não apenas os de educação especial, embora estes, devido as suas vulnerabilidades, certamente tiveram um prejuízo acadêmico de amplitude maior.

E, por fim, no Eixo 4 - Planejamentos e Procedimentos: subsídios para a composição de um fluxograma de atendimento, foi elaborada como sugestão uma sequência de etapas que pode nortear a atuação do Napne. O fluxograma abrange o início, momento do ingresso do estudante na instituição, acolhendo-o e interessando-se por suas necessidades a fim de identificar a melhor forma de atendimento e as possíveis estratégias pedagógicas para seu aprendizado. Em seguida, os dados e informações coletadas são compartilhadas com o corpo docente para adoção e complementação das ações de ensino-aprendizagem, deixando claro sua flexibilidade, ou seja, a possibilidade de mudanças e correções conforme o desempenho do aluno

Considerar a importância de procurar soluções para a melhoria, a organização e sistematização dos serviços e atendimentos pode contribuir para a otimização do tempo de técnicos e docentes e, principalmente, na qualidade dos serviços ofertados. Nesse sentido, o achado mais significativo desse estudo consiste em expor a ausência de protocolos e a importância de implantá-los. Embora não tenha sido o objetivo desse estudo focar exclusivamente na sistematização, entende-se que as informações coletadas e esboçadas em um fluxograma inicial e seu respectivo embasamento podem fornecer fundamentos úteis para uma próxima etapa de evolução do Napne e dos educadores envolvidos. Espera-se, portanto, que as concepções e significados extraídos do referencial teórico, das falas dos participantes das entrevistas e suas respectivas análises, traga subsídios para apoiar o desenvolvimento de um fluxograma eficiente de serviços e atendimentos para estudantes do Napne a fim de beneficiá-los e aos profissionais envolvidos.

## REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. **Construindo marcas fortes**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

ANDRADE, R. Desfazendo o mito do super-herói docente. **Linguagens & Cidadania**, 6(2). 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28978>>.

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>. Acesso em: 24 out. 2020.

ARAÚJO, L. C. G. **Organização e Métodos: integrando comportamento, estrutura estratégica e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

BAGATINI, B. COVID-19: impactos na oportunidade de participação em lazer de crianças com paralisia cerebral. 2021. 106 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da União] -Seção 1**, Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.421, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. **Diário Oficial da União – Seção 1**, Rio de Janeiro, p. 18653, 26 ago. 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html#:~:text=Paragrafo%20unico.,qualquer%20estabelecimento%20oficial%20ou%20equiparado>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127. de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União – Seção 1**, Rio de Janeiro, p. 2957, 27 fev. 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União – Seção 1**, p. 1231, 24 jan. 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União – Seção 1**, Rio de Janeiro, p. 542, 12 jan. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União – Seção 1**, p. 12019, 23 ago. 1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. 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 – Seção 1**, Brasília, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União – Seção 1**, Brasília, p. 18882, 09 dez. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União – Seção 1**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. 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 - Seção 1**, Brasília, p. 7760, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao par. 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União - Seção 1**, edição extra, Brasília, p. 1, 18 nov. 2005a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11195&ano=2005&ato=817UTWU5EMRpWTb78>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, p. 28, 23 dez. 2005b. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, p. 7, 14 jul. 2006. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-norma-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, p. 1, 30 dez. 2008a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. [Brasília]: MEC, 2010. Disponível em: .

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)  
Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. 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: seção 1**, Brasília, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

**Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, p. 19, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, [2020a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CABRAL, L. S. A. **Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular.** Cadernos CEDES [online], Campinas, v. 41, n. 114, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CARDOZO, E. N. R. *et al.* Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724\\_12514.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf). Acesso em: 01 mar. 2021.

CAVALCANTE, J. R. *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.L.], v. 29, n. 4, p. 15-19, ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:

<https://www.scielo.org/pdf/ress/2020.v29n4/e2020376/pt>

CHINELATO FILHO, J. **O &M integrado à informática: uma obra de alto impacto na modernidade das organizações.** 13 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In.:* KOLLER, S.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica.** Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 55–70.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil–2000–2014. *In: COLÓQUIO NACIONAL “A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”*, 3., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-24.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CURY, A. **Organização e métodos: uma visão holística.** 8.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

DAFT, R. L. **Organizações: teorias e projetos.** São Paulo: Pioneira/Thomson; São Paulo: Learning, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept. 2020. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300545](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545)

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERES, M. M. **Pronatec.** Brasília, 05 maio 2015. Arquivo em PowePoint, apresentado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=24631-audiencia-publica-camara-dep-pronatec-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=24631-audiencia-publica-camara-dep-pronatec-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2021.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28. Campinas, SP: 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. [Anais...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557\\_2608.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf). Acesso em: 23 out. 2020.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc. Tradução: Mathias Lambert. 1988.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bqD9kT8FGbNz5W5CZvMDJWB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

HAAS, C.; SOZO, C. M. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 5, n. 10, p. 52-72, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150>. Acesso em: 02 nov. 2021.

IBGE. **Londrina** [S. l.: s. n.]. [2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/londrina/panorama>. Acesso em: 14 jul. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Instituto Benjamin Constant**. 18 out. 2021. Disponível em: <http://antigo.abc.gov.br/o-abc>. Acesso em: 14 jul. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR 2019-2023**. [Curitiba]: IFPR, 2018. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consup-2019.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital IFPR nº 18/2019. [...] torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2020 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2020, considerando a política de inclusão do IFPR para o ingresso de estudantes nos cursos. **Sistema Eletrônico de Informações**, 19 jun. 2019. Disponível em:

<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/editais/EDITAL%2018%20MEDIO%20TECNICO%202020.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Manual de competências:** atualizado conforme organograma: Portaria nº 592 de 25/05/21. [Curitiba]: IFPR, [2021a]. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/mc-592-210525.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Organograma.** Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Anexo-1251.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021b.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. REBELO, A. S. OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

KOZIMA, J. W. **Neoliberalismo e direito:** aspectos político-jurídicos da crítica neoliberal. 1997. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_bbd3f5ff810d622a3b8328be49a48951/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_bbd3f5ff810d622a3b8328be49a48951/Details). Acesso em: 24 jun. 2021.

KUENZER, A.Z. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LLATAS, M V. (org.). **OSM Organização, Sistemas e Métodos:** uma visão contemporânea. Pearson. São Paulo: Pearson, 2011.

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

MACHADO, L. B.; DAVI, M. L. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial.** v. 8 n. 1. 2021.

MADRUGA, S. Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva. 2016.

MAEKAVA, F. S. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193464/maekava\\_fs\\_dr\\_mar.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193464/maekava_fs_dr_mar.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y). Acesso em: 01 mar. 2021.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. *In:* GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O capital**: livro 4: teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, F.C.D., BEAVIN, J. H., GOMES, M. J. Gramsci e a Educação Especial (1ª ed.). Rio de Janeiro: **Brasil multicultural**. 2019.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 22, p. 93-110. 2010. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>>.

MENDES, K. A. M. O. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017. 167 f. Tese – (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MORETTINI, M. T.; URT, S. C. O professor como sujeito da aprendizagem e as implicações da escola de Vigotski. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 443–466, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276>. Acesso em: 02 nov. 2021.

NOJOSA, Z. C. **Os impactos negativos do neoliberalismo sobre os direitos sociais**. 2015. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito Constitucional e Direito Processual) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/07/os-impactos-negativos-do-neoliberalismo-sobre-os-direitos-sociais.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas, Organização e Métodos**: uma abordagem gerencial. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, L. V.; YAEGASHI, S. F. R.; RUIZ, N. F. Educação profissional técnica e tecnológica no IFPR: a educação especial em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1739-1765, out. 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2021000401739&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401739&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 jul. 2021.

OLIVEIRA, W. M.; DELOU, C. M. C. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são? #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 10 agosto 2021.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e31/1–19, 2021.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: [https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67\\_Institutosfederais.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HKFU8/1/tese\\_geralda\\_aparecida\\_de\\_carvalho\\_pena\\_\\_vers\\_o\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HKFU8/1/tese_geralda_aparecida_de_carvalho_pena__vers_o_final.pdf). Acesso em: 12 out. 2021

PEREIRA, L. A. C. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003. Disponível em: [https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2012/10/luiz\\_agosto\\_caldas\\_pereira.pdf](https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2012/10/luiz_agosto_caldas_pereira.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IBATIBA. **O que é um leitor de tela – NVDA?** Ibatiba: <https://www.ibatiba.es.gov.br/pagina/ler/2078/ acessibilidade-leitor-de-tela-nvda>. Acesso em: 30 maio 2022.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970@1>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol.10, p 01-25, e020063,2020.

SILVA, F. S.; PEREIRA, Á. I.; S.; RIBEIRO, F. A. A. A práxis inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua relevância na educação profissional e tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14955>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, R. L. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos institutos federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4528/2/2017%20-%20Rosilene%20Lima%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313162288069/313162288069.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TILLMANN, L.; ALMEIDA, J. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, [s.l.], v. 1, p. 123-129, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1123>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TORRES, R. M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.

VILARONGA, C. A. R.; SILVA, M. O.; FRANCO, A. B. M.; RIOS, G. A. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan. 2021. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812021000100283&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812021000100283&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jul. 2021.

ZERBATO, A. P.; OLIVEIRA, S. P. S. O atendimento educacional especial no Instituto Federal Baiano: concepções iniciais da experiência no Campus Uruçuca. *In*: CONGRESSO

BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL,8., 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-atendimento-educacional-especializado-no-instituto-federal-baiano--concepcoes-iniciais-da-experiencia-no-campus-urucuc>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p.319-336, jan.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/#>. Acesso em: 23 abr. 2021.

## APÊNDICE A

*1 - Professores do ensino regular/ técnico e superior.*

### ***Situação de inclusão escolar.***

*1. Alguns professores ficam sabendo que irão ter um estudante com deficiência em sua sala de aula somente no início das aulas. No seu caso, quando e como você soube que iria trabalhar com esse estudante?*

*2. No momento em que você soube que teria um estudante com deficiência na sua classe, o que você sentiu? - Por quê?*

*3. Qual a condição de deficiência dos estudantes que você atende na Instituição? E quantos são?*

*4. Qual o tipo e como ocorrem os serviços e apoio oferecidos para os estudantes com deficiência no campus em que você atua?*

*5. Você acredita que a sua formação é suficiente (contempla) essas questões para trabalhar, avaliar estudantes com deficiência e necessidades específicas no NAPNE?*

*6. O estudante com deficiência que você trabalha é diferente dos outros estudantes se sim, em que? Como você lida com esta diferença?*

*7. Do seu ponto de vista, como ocorrem os atendimentos realizados para estudantes do Napne? Como isso ocorre?*

*8. Como você gostaria que tivesse sido feita a matrícula/acesso do estudante com deficiência e necessidades específicas em sua sala de aula?*

*9. De que forma são realizados os registros de atendimentos desenvolvidos*

*Para os estudantes atendidos pelo Napne pelo docente?*

*10. Em sua opinião deveria ter um registro por parte dos professores desse atendimento, com estudantes com deficiência e necessidades específicas? Como poderia acontecer?*

*11.. Pensando em como está acontecendo a apropriação dos conteúdos escolares/acadêmicos dos estudantes em sua sala de aula, aponte pontos negativos e positivos antes e depois da pandemia.*

*12. Do seu ponto de vista descreva quais seriam as estratégias mais adequadas para atender estudantes com deficiência e necessidades específicas*

13. *Em sua opinião, houve diferença na participação dos estudantes com deficiência e necessidade específica antes e durante a pandemia? Se sim, quais?*

14. *Durante a pandemia como tem acontecido o fluxo de atendimento pelo professor? Qual o caminho, passo a passo desenvolvido com o aluno com deficiência e necessidade específica?*

15. *O fato de ter um estudante com deficiência em sua sala de aula acarreta alguma diferença no seu trabalho?*

*- Se sim, o que muda?*

*- Se não, por quê?*

16. *Há alguma informação relevante que não foi contemplada nas questões acima que você gostaria de relatar?*

## **2 - Técnico Administrativo em Assuntos Educacionais**

1 - *A equipe do NAPNE atua no processo seletivo dos alunos com deficiência e do público-alvo do NAPNE? De que maneira isso ocorre?*

2 - *O aluno com deficiência ou público-alvo do NAPNE, ao ingressar na Instituição pelo processo seletivo realiza a matrícula. A partir deste ponto, ao iniciar as aulas, como é conduzido este estudante para que ocorra o processo de inclusão?*

3 - *Como ocorre os atendimentos realizados para estudantes do NAPNE?*

4 - *No dia a dia dos alunos com deficiência e público-alvo atendido pelo NAPNE em sala de aula e no ambiente institucional, o NAPNE colabora de alguma forma? Se sim, de que maneira e, se não, como que deveria isso acontecer?*

5 - *Em uma turma existe mais de um estudante com deficiência ou público-alvo com TDAH, com outra demanda que depende do NAPNE pra ser atendido?*

6 - *Se há estudantes com mais de uma necessidade específica por turmas, como é o processo avaliativo desses estudantes?*

7 - *Você acredita que a sua formação é suficiente, que a sua formação contempla essas questões para trabalhar e avaliar esses estudantes que são atendidos pelo NAPNE?*

8 - O NAPNE desempenha/desenvolve alguma atividade que favoreça a formação continuada para vocês dentro da instituição?

9 - Você acredita que o NAPNE prepara os técnicos em assuntos educacionais para atender estudantes com deficiência ou necessidades específicas? Se sim, como é, se não, o que poderia ser melhorado?

10 - Em sua opinião, existem pontos fortes no atendimento desenvolvido pelo NAPNE que você gostaria de destacar? E se existe, quais são esses?

11 - Em sua opinião, você acredita que existem pontos que devem ser melhorados nos atendimentos aos estudantes através do NAPNE? Quais são esses pontos que precisam ser melhorados?

12 - De que forma que o técnico em assuntos educacionais realiza os registros de atendimento desenvolvidos pelo NAPNE?

13 - Relate como estão sendo realizados os apoios pelo técnico em assuntos educacionais nas atividades dos estudantes com deficiência e público-alvo do NAPNE durante a pandemia.

14 - Na sua opinião, houve diferença na participação dos estudantes antes e durante a pandemia? Comparando o presencial e comparando agora na pandemia teve diferença na participação dos estudantes?

15 - Durante a pandemia como que tem acontecido o fluxo de atendimento pelo técnico em ações educacionais? E quais os caminhos e estratégias estão sendo usados para esses atendimentos?

16- Há alguma informação relevante que não foi contemplada nas questões que a gente já discutiu que você gostaria de relatar?

### **3 - Pedagogo**

1 - A equipe do NAPNE atua no processo seletivo dos alunos com deficiência e do público-alvo do NAPNE? De que maneira isso ocorre?

2 - *O aluno com deficiência ou público-alvo do NAPNE, ao ingressar na Instituição pelo processo seletivo realiza a matrícula. A partir deste ponto, ao iniciar as aulas, como é conduzido este estudante para que ocorra o processo de inclusão?*

3 - *Como ocorre os atendimentos realizados para estudantes do NAPNE?*

4 - *No dia a dia dos alunos com deficiência e público-alvo atendido pelo NAPNE em sala de aula e no ambiente institucional, o NAPNE colabora de alguma forma? Se sim, de que maneira e, se não, como que deveria isso acontecer?*

5 - *Em uma turma existe mais de um estudante com deficiência ou público-alvo com TDAH, com outra demanda que depende do NAPNE pra ser atendido?*

6 - *Se há estudantes com mais de uma necessidade específica por turmas, como é o processo avaliativo desses estudantes?*

7 - *Você acredita que a sua formação é suficiente, que a sua formação contempla essas questões para trabalhar e avaliar esses estudantes que são atendidos pelo NAPNE?*

8 - *O NAPNE desempenha/desenvolve alguma atividade que favoreça a formação continuada para vocês dentro da instituição?*

9 - *Você acredita que o NAPNE prepara os pedagogos para atender estudantes com deficiência ou necessidades específicas? Se sim, como é, se não, o que poderia ser melhorado?*

10 - *Em sua opinião, existem pontos fortes no atendimento desenvolvido pelo NAPNE que você gostaria de destacar? E se existe, quais são esses?*

11 - *Em sua opinião, você acredita que existem pontos que devem ser melhorados nos atendimentos aos estudantes através do NAPNE? Quais são esses pontos que precisam ser melhorados?*

12 - *De que forma o pedagogo realiza os registros de atendimento desenvolvidos pelo NAPNE?*

13 - *Relate como estão sendo realizados os apoios pelo pedagogo nas atividades dos estudantes com deficiência e público-alvo do NAPNE durante a pandemia.*

14 - Na sua opinião, houve diferença na participação dos estudantes antes e durante a pandemia? Comparando o presencial e comparando agora na pandemia teve diferença na participação dos estudantes?

15 - Durante a pandemia como que tem acontecido o fluxo de atendimento pelo pedagogo? E quais os caminhos e estratégias estão sendo usados para esses atendimentos?

16- Há alguma informação relevante que não foi contemplada nas questões que a gente já discutiu que você gostaria de relatar?

#### **4 - Professor de Educação Especial**

1 - A equipe do NAPNE atua no processo seletivo dos alunos com deficiência e do público-alvo da educação especial? De que maneira isso ocorre?

2 - O aluno com deficiência ou público-alvo do NAPNE, ao ingressar na Instituição pelo processo seletivo realiza a matrícula. A partir deste ponto, ao iniciar as aulas, como é conduzido este estudante para que ocorra o processo de inclusão?

3 - Como ocorrem os atendimentos realizados para os estudantes e público-alvo do NAPNE?

4 - Os servidores para atuarem com estudantes com deficiência e público-alvo do NAPNE, recebem um treinamento? Fazem curso? Como funciona?

5 - No dia a dia dos estudantes com deficiência e público-alvo atendido pelo NAPNE, em sala de aula, no ambiente institucional, de que maneira a equipe colabora com esses atendimentos e quais as atividades e como são realizadas? No dia a dia, na forma prática.

6 - Em uma turma, existe mais de um estudante com deficiência ou público-alvo do NAPNE e como se desenvolvem essas atividades avaliativas para cada estudante?

7 - De que maneira o NAPNE prepara os professores e os demais servidores para atender estudantes público-alvo da Educação Especial e como isso ocorre?

8 - Quais são os pontos fortes no atendimento desenvolvido pelo NAPNE? Consegue citar alguns exemplos?

9 - *Quais os pontos que devem ser melhorados através desse atendimento aos estudantes do NAPNE?*

10 - *De que forma são desenvolvidos esses registros de atendimento desenvolvido pelo NAPNE? São realizados? Como são realizados esses registros?*

11 - *Relate como estão as atividades dos estudantes com deficiência e o público atendido pelo NAPNE durante a pandemia.*

12 - *Ainda em relação a pandemia, houve diferença na participação desses estudantes antes, durante e agora na pandemia?*

13 - *Como estão se desenvolvendo os atendimentos durante a pandemia dos estudantes que são atendidos pelo NAPNE e estudantes com deficiência?*

14 - *Há alguma informação relevante que não foi contemplada nas questões que a gente já discutiu que você gostaria de relatar?*

## APÊNDICE B

### Questionário

#### 1. Pessoal

Nome completo ou abreviação caso não queira se identificar:

Endereço de e-mail:

Idade:

Data de nascimento: / /

Raça/cor

preta  branca  indígena

parda  amarela  outros

Identidade de gênero

homem  mulher  outros

Estado civil

casado  separado  divorciado  viúvo  solteiro

#### 2. profissional

Qual a sua formação acadêmica?  Licenciatura  Bacharel

Superior

Ensino médio

Curso:

Local:

Local:

Início:

Início:

Término:

Durante a sua formação acadêmica teve disciplinas voltadas para a educação especial?  Não  Sim, quais?

Você possui Pós-graduação?

Não  Sim, qual área?

Seu cargo como servidor público federal é:

Efetivo  Temporário  Outros

Tempo de atuação no magistério:

*( ) menos de um ano ( ) de 1 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) mais de 15 anos ( ) não atuou no magistério*

*Tempo de atuação como TAE:*

*( ) menos de 1 ano ( ) de 1 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) mais de 15 anos*

### **3. Atuação no NAPNE**

*O NAPNE é um núcleo consultivo, propositivo e de assessoramento às pessoas com necessidades específicas, como ocorre a sua participação nesse núcleo?*

*No seu dia a dia você atua diretamente com estudantes atendidos pelo NAPNE?*

*Do público atendido pelo NAPNE, qual/quais estudantes você possui contato?*

*( ) deficiente visual/cego ( ) surdos ( ) autistas ( ) altas habilidades ( ) deficiência física ( ) surdocegueira ( ) TDAH ( ) estrangeiros ( ) outros*

*Como ocorrem os atendimentos aos estudantes feito pela equipe do NAPNE? No presencial e durante a pandemia?*

*Quais estratégias podem ser desenvolvidas que possam contribuir nos atendimentos dos estudantes que são atendidos pelo NAPNE?*

*Em relação ao atendimento realizado pelo NAPNE, cite alguns pontos positivos*

*Existe um fluxo de atendimento com estudantes que são atendidos pelo NAPNE, se sim como ocorre, se não, como poderia ser desenvolvido?*

*Dos estudantes atendidos pelo NAPNE existem lacunas nesses atendimentos? Se sim quais?*

*É ofertada formação continuada sobre educação especial/inclusiva?*

*O que poderia ser feito para melhorar o processo de inclusão para estudantes atendidos pelo NAPNE?*

*Como você considera sua participação no NAPNE?*

*( ) ótima ( ) boa ( ) regular ( ) ruim*

## ANEXO A

### FICHA CADASTRAL

Os dados solicitados nesta ficha são imprescindíveis para o nosso trabalho. Todas as informações nela contidas serão confidenciais, usadas com todo sigilo e cuidado ético adequados ao bem-estar e desenvolvimento dos alunos. As fichas serão arquivadas com segurança na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis – SEPAE.

#### I – DADOS GERAIS

1- Estudante \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Data de Nasc: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Endereço:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Tel. Res: \_\_\_\_\_ Tel. Trab: \_\_\_\_\_ Tel. Celular:  
 \_\_\_\_\_

2- Pessoas que residem com você (nome, parentesco, idade e sexo).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3- Forma de ingresso no IFPR:

- ( ) Ampla concorrência
- ( ) Cota Social
- ( ) Cota Racial
- ( ) Cota para pessoa com deficiência
- ( ) Cota para pessoa indígena

4- Você conhece alguma pessoa com deficiência, se sim, qual a deficiência e como é o seu contato com essa pessoa?

\_\_\_\_\_

5- Você possui alguma Deficiência ou transtorno de aprendizagem (por exemplo: Surdez, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência múltipla, Transtorno do Espectro do Autismo, TDA/TDAH, Dislexia)? Explique:

\_\_\_\_\_

6- Você precisa ou precisou de atendimento especializado, adaptação metodológica ou de materiais (ampliação do texto/imagens, materiais táteis, etc.)?

---

7- Já precisou frequentar sala de recursos, sala especial, contraturno ou atendimento psicopedagógico? Explique qual atendimento, quando ocorreu e o motivo:

---

-

## II - ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

1. Você é o(a) principal responsável pela renda familiar?

( ) Sim                      ( ) Não

2. Qual é o vínculo de trabalho ou ocupação do principal responsável pela renda familiar?

( ) Formal ( com registro em carteira). Função: \_\_\_\_\_

( ) Informal ( sem registro em carteira). Função: \_\_\_\_\_

( ) Funcionário/a público/a. Função: \_\_\_\_\_

( ) Sócio/a - gerente de empresa

( ) Desempregado/a

3. Você ou sua família é beneficiária do Programa Bolsa Família e/ou Benefício de Prestação Continuada (BPC)?

( ) Sim                      ( ) Não

4. Qual o nível de instrução de seu pai:

( ) Superior completo

( ) Superior incompleto

( ) Ensino médio completo

( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino fundamental completo

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Analfabeto

5. Qual o nível de instrução de sua mãe:

( ) Superior completo

( ) Superior incompleto

( ) Ensino médio completo

( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino fundamental completo

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Analfabeta

### III – ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO

1- Já teve alguma doença grave?

( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

Idade? \_\_\_\_\_

Continua em tratamento? \_\_\_\_\_

2- Foi submetido(a) a alguma cirurgia?

( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

Idade? \_\_\_\_\_

Deixou alguma seqüela? \_\_\_\_\_

3- Teve alguma complicação na 1ª infância (parto, convulsões, comprometimentos neurológicos, acidentes, etc.) ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Está em tratamento com alguma especialista? Qual? Toma alguma medicação? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### IV – CONDOTA PESSOAL / SOCIAL / FAMILIAR

1- Possui alguma religião? Caso sim, qual? \_\_\_\_\_

2- Realiza atividades extracurriculares?

\_\_\_\_\_

3- Pratica algum esporte?

( ) Sim ( ) Não

Qual

(is)?

\_\_\_\_\_

4- O que faz em seus momentos de lazer?

\_\_\_\_\_

5- Tem amigos(as)? Faz amizade com facilidade?

\_\_\_\_\_

6- Como é constituído seu ambiente familiar (situação familiar, localização residencial, ambiente de convivência)?

\_\_\_\_\_

#### V – VIDA ESCOLAR

1- Em que escolas estudou e respectivas cidades? Em que séries? Motivo de saída?

1ª Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Motivo da Saída: \_\_\_\_\_

2ª Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Motivo da Saída: \_\_\_\_\_

3ª Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Motivo da Saída: \_\_\_\_\_

4ª Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Motivo da Saída: \_\_\_\_\_

2- Possui hábito de estudo ou só “estuda para as provas”?

\_\_\_\_\_

3- Repetiu algum ano escolar?

( ) Sim ( ) Não

Qual(s)?

Motivo?

\_\_\_\_\_

4- Apresenta dificuldades em cumprir as tarefas acadêmicas em casa?

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Nunca ( ) Às vezes

5- E as tarefas acadêmicas em aula?

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Nunca ( ) Às vezes

6- Tem dificuldades para se concentrar ao executar as tarefas acadêmicas?

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Nunca ( ) Às vezes

Se as respostas de alguma das 3 últimas questões forem afirmativas, o que já foi trabalhado para melhorar esta situação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7- Em qual(is) matéria (s) do Ensino Médio apresentava melhor desempenho?

---

---

8- Em qual(is) matéria (s) do Ensino Médio apresentava pior desempenho?

---

---

## **VI – PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR**

1- Em sua opinião, a instituição de ensino é lugar de: (marque apenas os três itens que considera como mais importantes)

- ( ) Aprender os conteúdos das disciplinas
- ( ) Aprimorar as relações de convivência, normas e valores
- ( ) Fazer amizades
- ( ) Realizar atividades extracurriculares (não relacionadas com as disciplinas)
- ( ) Formar-se como um bom cidadão
- ( ) Aprender a pensar de maneira lógica e crítica
- ( ) Preparar-se para vestibulares e exames nacionais como o ENEM, por exemplo

2 - Em sua opinião, estudar é importante para: (marque apenas os três itens que considera como mais importantes)

- ( ) Adquirir conhecimentos práticos e gerais para o dia a dia da vida
- ( ) Adquirir conhecimentos específicos para fazer um curso superior
- ( ) Aprender técnicas e desenvolver habilidades para concorrer a um bom emprego
- ( ) Adquirir conhecimentos que possam garantir bons ganhos financeiros
- ( ) Conhecer melhor o mundo e adquirir cultura
- ( ) Dominar conhecimentos científicos
- ( ) Desenvolver autonomia para no futuro gerenciar sua própria carreira como profissional liberal ou empresário

3 - Em sua opinião, quais foram os maiores problemas do colégio onde fez Ensino Médio? (marque quantas quiser)

- alunos desinteressados
- indisciplina dos alunos
- falta de livros, vídeos, computadores
- não havia professores suficientes
- professores faltavam muito ao trabalho
- professores despreparados
- desinteresse da diretoria
- desinteresse dos pais e responsáveis
- falta de espaço físico
- excesso de alunos por sala
- vizinhança perigosa, gangues
- gravidez de adolescentes
- violência dentro da escola
- uso de drogas pelos alunos
- Outro: \_\_\_\_\_

4 – Você conhece ou tem contato com alguma pessoa com necessidade especial? Caso sim, qual necessidade?

\_\_\_\_\_

5- Por que escolheu o IFPR?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6- Por que escolheu o curso em que entrou?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Que temas de cursos ou palestras gostaria que o IFPR oferecesse?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8- O que espera do IFPR? Faça Sugestões.

---

---

---

---

9- Deseja conversar posteriormente com algum profissional da equipe do colégio?

( ) Coordenador de Curso      ( ) Pedagoga      ( ) Psicólogo      ( ) Assistente Social

**Outras Informações:**

---

---

---

---

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do/a Estudante: \_\_\_\_\_

Entrevistador(a): \_\_\_\_\_