



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

DANIELE PINHEIRO VOLANTE

A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DOS
INSTITUTOS FEDERAIS COM OS ESTUDANTES
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SÃO CARLOS – SP
2023

DANIELE PINHEIRO VOLANTE

A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS
COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

São Carlos – SP
2023

Volante, Daniele Pinheiro

A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da educação especial / Daniele Pinheiro Volante -- 2023.
265f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Gerusa Ferreira Lourenço, Ana Paula Zerbato
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Institutos Federais. 3. Equipe Multiprofissional. I. Volante, Daniele Pinheiro. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

Tenho profunda gratidão por todas as experiências vivenciadas e pessoas que encontrei em meu caminho, por terem, cada uma a seu modo, contribuído para que eu chegasse até aqui.

À minha família, por compreender minhas ausências e me apoiar na concretização de meus projetos de vida. Em especial, agradeço à minha mãe, Celina, por ser exemplo de força e persistência; ao meu pai, Edson, por me incentivar a ir em busca dos meus objetivos; e ao meu esposo, Marcelo, por seu companheirismo, paciência e torcida.

À minha orientadora, Carla Vilaronga, que desde o início me acolheu com muito carinho e cuidado, além de me encorajar e desafiar na medida certa para que pudesse crescer como pesquisadora, profissional e, também, como pessoa.

Às professoras Gerusa Lourenço e Ana Zerbato, por apontarem, com muita leveza, os caminhos possíveis para a pesquisa. Suas considerações e sugestões foram fundamentais para a construção desta dissertação.

À todas as pessoas que são parte do GP-Foreesp. Meu crescimento enquanto pesquisadora também se deve, em grande parte, às reflexões realizadas e às parcerias construídas dentro deste grupo. Em especial, à Juliana, à Jéssica e à Luciana por me acompanharem nos momentos mais difíceis da pesquisa, e à Walkyria, amiga querida e parceira maravilhosa no grupo e nas disciplinas. Vocês tornaram tudo mais leve!

Ao PPGEEs, aos professores e colegas do programa, por todo o conhecimento e experiências que foram partilhados ao longo destes dois anos.

Aos amigos e colegas da Sepae e do IFPR, por sempre terem incentivado minha busca por novos conhecimentos e prontamente viabilizado a continuidade de minha trajetória formativa. Especialmente à Liz e ao Lucas, por todo o incentivo e apoio no meu processo de ingresso e ao longo do curso.

E, por fim, agradeço às servidoras e servidores dos IFs que aceitaram meu convite e participaram comigo na construção desta pesquisa, contando sobre a realidade de seus câmpus e partilhando suas vivências dentro dos Institutos.

RESUMO

A diversidade de profissionais nos Institutos Federais (IFs) viabiliza a composição de equipes multiprofissionais (EMPs) como serviço de apoio à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Pae) nestas instituições. Assim, questiona-se como estão configuradas as EMPs nos IFs para atuarem na inclusão dos estudantes Pae e se esta configuração possibilita a consolidação de EMPs em uma perspectiva colaborativa. A pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa, objetivou identificar, sistematizar e apresentar as possibilidades de atuação das EMPs dos IFs na escolarização e formação profissional dos estudantes Pae matriculados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira um levantamento de perfil profissional, atuação da EMP e necessidades formativas e utilizou um questionário eletrônico respondido por 139 servidores de quatro regiões brasileiras. A segunda consistiu na realização de cinco sessões reflexivas, por meio da oferta de um curso de extensão, para que 23 desses profissionais refletissem sobre sua realidade, prática profissional e a equipe em que atuam. Os dados foram coletados com a transcrição das sessões e com questionários eletrônicos sobre a rotina individual e análise de casos de ensino e, posteriormente, categorizados e analisados com mapas de associação de ideias. Observou-se que a maioria dos membros das equipes são vinculados aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas como membros ou responsáveis e que a formação em Educação Especial foi buscada em cursos de capacitação. As ações das EMPs parecem ser centradas nos núcleos, com necessidade de fortalecimento da atuação na organização do trabalho pedagógico como um todo e ocupação dos espaços decisórios. Foi observada pouca participação na elaboração dos procedimentos de ingresso e grande envolvimento em ações para permanência e êxito dos estudantes Pae, como levantamento de demandas de acessibilidade, acessibilização curricular e elaboração de planejamentos individualizados. As EMPs parecem compreender essas ações como parte de suas atribuições, com inconsistências no entendimento sobre o planejamento individualizado. Observaram-se indícios de atuação colaborativa: valorização dos saberes de seus membros, composição flexível e busca por parcerias com setores institucionais e profissionais externos. Porém as EMPs ainda caminham para consolidarem sua atuação na lógica colaborativa, atuando de forma desarticulada, com predominância de trabalho individualizado. Reforça-se a necessidade das EMPs se efetivarem enquanto espaços formativos, possibilitando a reflexão sobre a própria atuação e aprofundamento da base teórica para reconstruir conceitos e práticas, sem definir sua atuação em compensação à ausência do professor da Educação Especial, englobando atividades restritas a esse docente.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Institutos Federais. Equipe Multiprofissional. Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT

The diversity of professionals in the Federal Institutes (IFs) enables the composition of multiprofessional teams (EMPs) as a service to support the inclusion of Special Education students (Pae) in these institutions. Thus, it is questioned how the EMPs are configured in the IFs to act in the inclusion of Pae students and whether this configuration allows the consolidation of EMPs in a collaborative perspective. The qualitative research, of the collaborative type, aimed to identify, systematize and present the possibilities of action of the EMPs of the IFs in the schooling and professional training of Pae students enrolled in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. It was developed in two stages, the first being a survey of the professional profile, EMP performance and training needs and used an electronic questionnaire answered by 139 civil servants from four Brazilian regions. The second consisted of five reflective sessions, through the offer of an extension course, so that 23 of these professionals could reflect on their reality, professional practice and the team in which they work. Data were collected with the transcription of sessions and with electronic questionnaires about the individual routine and analysis of teaching cases and, later, categorized and analyzed with maps of association of ideas. It was observed that most team members are linked to the Care Centers for People with Specific Needs as members or responsible and that training in Special Education was sought in training courses. The EMPs' actions seem to be focused on the centers, with the need to strengthen their role in organizing the pedagogical work as a whole and occupying decision-making spaces. Little participation was observed in the elaboration of admission procedures and great involvement in actions for the permanence and success of Pae students, such as surveying accessibility demands, curricular accessibility and elaboration of individualized plans. EMPs seem to understand these actions as part of their attributions, with inconsistencies in the understanding of individualized planning. Indications of collaborative action were observed: valuing the knowledge of its members, flexible composition and the search for partnerships with institutional sectors and external professionals. However, the EMPs are still on the way to consolidating their performance in the collaborative logic, acting in a disjointed way, with a predominance of individualized work. It reinforces the need for EMPs to become effective as training spaces, enabling reflection on their own performance and deepening of the theoretical basis to rebuild concepts and practices, without defining their performance in compensation for the absence of the Special Education teacher, encompassing activities restricted to this teacher.

Keywords: Special Education. School inclusion. Federal Institutes. Multiprofessional Team. Collaborative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Instituições de vínculo dos respondentes da Etapa I	75
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temáticas necessárias para formação	77
Gráfico 2 - Distribuição etária das servidoras das EMP	99
Gráfico 3 - Tempo de conclusão da graduação	100
Gráfico 4 - Tempo de exercício profissional desde seu ingresso no IF ou na rede federal	101
Gráfico 5 - Cargos de exercício das participantes	102
Gráfico 6 - Profissionais indicados como componentes das EMPs	105

QUADROS

Quadro 1 - Distribuição geográfica e número de unidades acadêmicas dos IFs	56
Quadro 2 - Nomenclaturas e siglas adotadas para identificação dos núcleos de acessibilidade nos IFs e número de instituições que as utilizam	65
Quadro 3 - Lista de instituições que concordaram com coleta de dados e o correspondente âmbito de autorização	71
Quadro 4 - Proporção de participantes por região geográfica e distribuição por instituição de vínculo	76
Quadro 5 - Colaboradoras da Etapa II da pesquisa: perfil profissional e identificação	84
Quadro 6 - Movimentos, passos e ações que compõem a organização retórica das sessões reflexivas	87
Quadro 7 - Relação de temáticas de discussão, origem dos dados coletados e colaboradoras presentes por sessão reflexiva realizada	89
Quadro 8 - Comparativo entre a categorização inicialmente prevista para os dados e a categorização final adotada na análise	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CCE	Consultoria Colaborativa Escolar
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
EMP	Equipe Multiprofissional
GP-Foreesp	Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
IF	Instituto Federal
Ifac	Instituto Federal do Acre
Ifap	Instituto Federal do Amapá
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSul	Instituto Federal Sul Rio-Grandense
IFSul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Napne	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas

Pae	Público-alvo da Educação Especial
PDI	Plano de desenvolvimento individual
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
Rede EPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
Tilsp	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais / Português
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COMO SERVIÇO DE APOIO	24
2.1 DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO	29
2.2 AS EMPs EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	34
2.3 PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A EMP	42
3 OS SERVIÇOS PARA ACESSIBILIDADE NOS INSTITUTOS FEDERAIS	53
3.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	53
3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES	58
3.2.1 A Ação Tecnep	61
3.2.2 Os Napnes	64
4 MÉTODO	68
4.1 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES - GARANTIA DOS ASPECTOS ÉTICOS	70
4.2 ETAPA I - CONHECENDO O PERFIL DA EMP NOS IFs	73
4.3 ETAPA II - POSSIBILITANDO ESPAÇOS DE REFLEXÃO	78
4.3.1 Planejamento e oferta do curso de extensão	80
4.3.2 Colaboradores da Etapa II	82
4.3.3 Organização das Sessões Reflexivas	86
4.4 TRANSCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	93
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	97
5.1 OS PROFISSIONAIS DAS EMPs NOS INSTITUTOS	97
5.2 MODOS DE CONSTITUIÇÃO DAS EMPs	104
5.2.1 Possibilidades de Composição da EMP	105
5.2.2 Concepções Sobre o Papel da EMP	111
5.2.3 A Relação Dentro da EMP e Com os Setores Institucionais	122
5.3 MEDIDAS PARA ACESSIBILIZAÇÃO DO INGRESSO	132
5.4 MEDIDAS PARA PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO COM ÊXITO	140
5.4.1 Identificação das Necessidades de Apoio	140
5.4.2 Planejamento do Apoio aos Estudantes Pae	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	186
APÊNDICE B - Versão inicial do questionário da Etapa I	191
APÊNDICE C - Recomendações dos juízes para questionário da Etapa I	207

APÊNDICE D - Versão final do questionário da Etapa I	211
APÊNDICE E - Sala do curso no Google Classroom	226
APÊNDICE F - Roteiros das Sessões Reflexivas	229
APÊNDICE G - Casos de Ensino	243
APÊNDICE H - Formulário de análise dos casos de ensino	246
APÊNDICE I - Exemplificação do uso do Mapa de Associação de Ideias	252
ANEXO A - Modelo de carta de autorização para pesquisa	257
ANEXO B - Parecer Consubstanciado CEP/UFSCar	258

APRESENTAÇÃO

A relação da Educação Especial com minha trajetória profissional foi construída aos poucos e de forma bastante espontânea. Durante minha formação inicial, em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade privada, me vi afastada da área educacional por ter sido aprovada em um concurso para a companhia de saneamento do meu estado.

Pela necessidade de conciliar estudo e trabalho, decidi desenvolver meu trabalho de conclusão de curso da graduação, em 2007, e a monografia da primeira especialização cursada, em 2009, com enfoque em questões relativas a meu ambiente profissional. Dessa forma, consegui justificar o ajuste de meus horários de trabalho para continuar meus estudos, mas mantendo a intenção de voltar a atuar e estudar sobre temáticas relacionadas à educação assim que possível.

No ano de 2011 fui aprovada em concurso público no Instituto Federal do Paraná (IFPR), câmpus Telêmaco Borba, para o cargo de assistente de alunos, para o qual fui nomeada somente em 2013. Logo após ter entrado em exercício, fui convidada pela, então, chefe do setor em que estava lotada, a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, para ser membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), no qual tenho atuado desde então. Foi a partir de seu convite e incentivo que comecei a ler produções da área e buscar cursos de curta duração que pudessem contribuir como minha formação para a Educação Especial e melhorar, aos poucos, minha atuação com os estudantes público-alvo da Educação Especial (Pae). Mesmo assim, sentia falta de uma formação mais consistente e que permitisse a ampliação do embasamento teórico de minha prática, porém vários fatores interferiram no aprofundamento de meus estudos.

Apesar de Telêmaco Borba estar relativamente próxima de cidades sede de universidades estaduais, com trajetos que duravam cerca de duas horas, havia a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho e o tempo de deslocamento para outros municípios e os horários de aula dos cursos de pós-graduação *lato sensu* nessas universidades. Por esse motivo, optei por iniciar uma segunda especialização no fim de 2014, dessa vez na área da Educação, mas ainda assim, sem relação direta aos temas da Educação Especial.

Além disso, nos anos seguintes, passei por outras duas aprovações em concursos públicos do IFPR (para assistente administrativo, em 2014, e para meu cargo atual de técnica em assuntos educacionais, em 2015) e duas mudanças de câmpus (para o câmpus avançado Astorga, em 2016, e para Londrina, em 2018). Durante esse período continuei realizando cursos de capacitação em temas relacionados à Educação Especial e atuando como membro dos Napnes dos câmpus em que atuei.

Ao chegar no câmpus Londrina, onde atualmente me encontro em exercício, percebi uma necessidade ainda maior de formação específica e que contribuísse para a qualidade da atuação com os estudantes acompanhados pelo núcleo. Apesar de Londrina e Telêmaco Borba terem sido implantados na mesma época e terem quantidade semelhante de matrículas, o perfil dos estudantes era bastante diferente. As características do município, aliadas aos cursos ofertados e ao excelente trabalho de divulgação da instituição junto à comunidade favoreceram o ingresso de estudantes Pae, fazendo com que o Napne Londrina realizasse o acompanhamento de um grupo maior e mais diverso de estudantes em relação aos demais câmpus. No câmpus, pude experienciar demandas relativas à escolarização de estudantes com baixa visão e cegueira, surdez, deficiências física e intelectual e transtorno do espectro do autismo, matriculados em cursos de formação profissional de nível médio (técnico integrado e subsequente) e superior.

No mesmo ano tive a oportunidade de participar do processo de seleção para o curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, ofertado pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, realizado entre os anos de 2019 e 2020. Durante o curso, pude ter contato com conhecimentos sobre a Educação Especial Inclusiva que não estiveram presentes ao longo de minha trajetória formativa e relacioná-los à minha atuação profissional. E, também, pude desenvolver uma pesquisa de revisão sistemática sobre as produções acadêmicas que tratassem sobre iniciativas de formação continuada docente para atuação com estudantes Pae do ensino médio integrado dos Institutos Federais (IFs), orientada pela Profa. Ma. Luana Ugalde da Costa.

Dessa forma, foram vários os fatores que me impulsionaram a participar, em seguida, do processo seletivo para ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEs) da Universidade Federal de São Carlos. Foram fundamentais nesse processo a experiência vivenciada no

desenvolvimento da pesquisa mencionada anteriormente; a atuação como membro do Napne, especialmente na realidade singular do câmpus Londrina; e o incentivo de colegas do câmpus, Liz e Lucas, que na época cursavam, respectivamente, o doutorado e o mestrado no PPGEEs.

Foram eles que me apoiaram durante o processo de seleção para o mestrado e acreditaram na minha aprovação, mesmo diante da minha insegurança e sentimento de despreparo, devido à minha formação inicial e pouca experiência com pesquisa e a vida acadêmica. Também foram eles que indicaram, por conta das temáticas de pesquisa do meu interesse, o Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREEsp) e a Profa. Dra. Carla Vilaronga.

E em abril de 2021 recebi com muita surpresa e alegria a aprovação no processo seletivo e o aceite da Profa. Carla em ser minha orientadora. Desde o ingresso no PPGEEs e no GP-FOREEsp tive inúmeras experiências valiosas para meu aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Sou muito grata pelas oportunidades de trocas com os colegas nas disciplinas cursadas; de envolvimento e participação em eventos, palestras e cursos; pelas discussões e pelos conselhos ofertados - sempre com muito carinho e cuidado - dentro do GP-FOREEsp: pelas colegas, pelas professoras do grupo, Profa. Dra. Enicéia Mendes e Profa. Gerusa Lourenço, e, em especial, pela Profa. Carla Vilaronga.

Na mesma medida, espero que o desenvolvimento dessa pesquisa - que se propõem a discutir a atuação das equipes multiprofissionais dos IFs para a escolarização e formação profissional dos estudantes Pae - contribua para a compreensão do papel das equipes nesse contexto, e ao estímulo à práticas pedagógicas que visem ao acesso, permanência e êxito desses estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação das pessoas com deficiência possui uma trajetória marcada pela segregação e patologização da deficiência, tendo como principal objetivo a reabilitação do indivíduo. Os primeiros registros de educação formal no Brasil são datados do século XIX e relacionados aos internatos para escolarização e ensino de ofício a crianças cegas e surdas. No século seguinte, houve a proliferação de escolas especiais, instituições filantrópicas inicialmente voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e que contavam com apoio financeiro do estado, mas sem compor a rede pública de ensino. Da mesma forma, para as pessoas com deficiência física foram implementados centros filantrópicos de atendimento à saúde, destinados à sua reabilitação (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Segundo Maior (2017), os esforços para integração social e normalização da pessoa com deficiência, relacionados a essas iniciativas, são característicos do modelo biomédico da deficiência. Ainda de acordo com a autora, esse modelo resume a interpretação da deficiência às consequências de uma doença ou de um acidente e entende que as limitações resultantes devem ser superadas por meio de tratamentos para sua reabilitação. Para a autora, as

políticas públicas integracionistas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas. Na integração, as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nos assuntos referentes aos seus interesses (MAIOR, 2017, p. 31)

Com o surgimento e visibilidade dos movimentos sociais de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, na segunda metade do século XX, essa forma de entendimento da deficiência passou a ser contestada, com a proposição de um modelo social para a interpretação da deficiência (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012; PICCOLO, 2012). Em contraposição ao modelo biomédico, o modelo social compreende que a deficiência surge não de um impedimento biológico, mas de barreiras decorrentes do modo de construção dos diversos espaços (físicos e de poder) e que resultam na impossibilidade de acesso das pessoas com deficiência a direitos humanos fundamentais (PICCOLO, 2012). Para esse modelo, a

deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva como resultado das políticas públicas (MAIOR, 2016 *apud* MAIOR, 2017, p. 32)

Dessa forma, o enfoque deixa de ser na reabilitação do impedimento biológico e passa a ser na reorganização dos espaços para que sejam acessíveis a todos. A mudança de concepção para o modelo social de deficiência, aliada a pressões de organismos internacionais, começa a influenciar os processos de elaboração das políticas públicas. Tais influências ocorrem, especialmente, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, e ratificada com equivalência à emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (MAIOR, 2017).

Em coerência ao modelo social, a Convenção define as pessoas com deficiência como

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009a, p. 3).

A partir de sua ratificação, todos os dispositivos legais promulgados subsequentemente foram condicionados a essa definição, assim como a seus princípios, que englobam: o respeito à dignidade da pessoa com deficiência, sua autonomia, independência e liberdade de escolha; a não-discriminação; inclusão social de forma plena e efetiva; o respeito às diferenças e reconhecimento da pessoa com deficiência como parte da diversidade humana; igualdade de oportunidades; igualdade de gênero; e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e ao direito de preservação de sua identidade (BRASIL, 2009a).

A influência do modelo social também afetou discussões pertencentes ao campo educacional, resultando na reformulação de documentos que orientam a organização dos ambientes escolares e tratam do direito à educação. A partir da década de 1990, percebe-se o fortalecimento da garantia do direito de escolarização

de estudantes público da Educação Especial (Pae¹) em escolas comuns, assim como o aumento das garantias de organização do espaço escolar e de acesso aos suportes educacionais que atendam às suas necessidades (MACIVER *et al*, 2017).

Por consequência, passam a ser demandadas das instituições de ensino sua reorganização para a oferta de recursos e estratégias diferenciadas para o apoio à escolarização desses estudantes e o atendimento de suas necessidades educacionais. Torna-se pertinente, portanto, a articulação de saberes de diversos profissionais e a construção de uma rede com diferentes serviços que possam garantir o ensino acessível a todos os estudantes.

Em 2008, no contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), define os recursos e serviços da Educação Especial para apoio à escolarização dos estudantes Pae nas redes comuns de ensino. Segundo a PNEEPEI, a

educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 16).

A referida política ainda complementa que, para

todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008b, p. 16).

Desse modo, a PNEEPEI garante que os serviços em prol da inclusão escolar dos estudantes Pae sejam ofertados desde a educação infantil até o ensino médio. Ressalta-se que estão incluídos nesse recorte os cursos de educação profissional de nível médio, modalidade de interesse deste trabalho. Ela também determina que tais serviços sejam atividades intrínsecas ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por consequência, preconiza, conforme entendem Mendes e Malheiro (2012) e Rebelo (2016), a existência de

¹ Nesta pesquisa, entende-se que o grupo de estudantes Pae englobam estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, conforme apontado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), regulamentada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2008b; 2011a).

serviço de apoio em modelo único, configurado no AEE, com oferta no contraturno escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e centros especializados.

Regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE consiste em um serviço inerente à atuação do docente da Educação Especial e que visa identificar, planejar e definir recursos pedagógicos e tecnologia assistiva para a eliminação de barreiras à plena participação dos estudantes Pae (BRASIL, 2009b; GUIMARÃES, 2021). Porém, a literatura da área aponta para a contribuição de outros serviços e recursos no processo de inclusão escolar desse grupo discente, a depender das demandas educacionais constatadas (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022). Entre tais serviços e estratégias, podem ser citados: o ensino colaborativo (ou coensino); a acessibilização curricular e a individualização do percurso formativo, com a elaboração do planejamento educacional individualizado (PEI); e a constituição de redes de apoio à inclusão, com o envolvimento de diferentes agentes envolvidos na escolarização dos estudantes Pae, incluídas as equipes multiprofissionais (EMPs).

O coensino consiste em parceria entre o docente da Educação Especial e os professores dos diferentes componentes curriculares para o planejamento, execução e avaliação em conjunto dos recursos e estratégias de ensino no contexto da sala comum. a fim de atender às demandas educacionais dos estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022). Esse serviço é entendido como uma das formas de realização do AEE ao estudante Pae, por meio do qual podem ser construídas ações baseadas no desenho universal para a aprendizagem, contemplando toda a diversidade discente, ou direcionadas a estudantes específicos, por meio de adaptações curriculares (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022).

Segundo as autoras, as adaptações curriculares, encontradas na literatura como acomodações, adequações ou flexibilizações curriculares, são modificações da metodologia de ensino elaboradas a partir das especificidades e potencialidades dos estudantes Pae. Não se configuram como serviço de apoio, mas são recursos inclusivos valiosos, elaborados como resultado desses serviços e com a contribuição dos demais agentes escolares (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Ainda de acordo com as autoras, tais recursos podem possibilitar, aos estudantes Pae que necessitem de planejamentos específicos, o acesso aos mesmos conteúdos trabalhados com os

demais estudantes, mas com a elaboração de um currículo e percurso próprio por meio do PEI.

Este planejamento - conforme a compreensão adotada por esta pesquisa, trazida por Tannús-Valadão (2010) e Rodrigues-Santos (2020) - é construído após serem esgotadas todas as outras alternativas de serviço de apoio e conta com a participação de todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do estudante, inclusive o próprio aluno. Ainda de acordo com esse entendimento, o PEI é um documento bastante amplo, que objetiva acessibilizar o currículo escolar e contempla os recursos, estratégias e encaminhamentos necessários ao desenvolvimento do estudante, com direcionamentos que envolvem tanto o ambiente escolar como o externo.

Por fim, as redes de apoio à inclusão escolar, relacionam-se ao entendimento trazido por Garcia (1994), e reiterado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) de que os processos educativos não são de responsabilidade exclusiva dos docentes, mas ocorrem com a contribuição, mesmo que indireta, de todos os profissionais escolares e demais agentes relacionados ao estudante Pae. Para as autoras, o contexto escolar tem apresentado demandas cada vez mais numerosas e complexas, que são melhor respondidas quando os profissionais das equipes escolares colaboram entre si. Nessa perspectiva, a atuação desses profissionais é disposta como trabalho em rede, ação definida como conjunto de intervenções “de maneira articulada, por meio de fluxos permanentes de informações, com objetivos que podem variar, a depender da área do conhecimento e do contexto inseridos” (CALHEIROS, 2019, p. 19).

Os benefícios da constituição de redes nos ambientes escolares superam a mera colaboração para resolução de problemas e podem proporcionar “uma atuação tanto na prevenção de possíveis dificuldades, como também, na soma de conhecimentos para a oferta de serviços que apoiem a inclusão escolar, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos” (COSTA, 2021, p. 44). Para que esse apoio seja efetivo, a composição das redes deve contemplar o maior número de agentes envolvidos no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes Pae, englobando: docentes de sala comum, professores da Educação Especial, equipe gestora, profissionais dos diversos setores escolares, estudante Pae e seus familiares, a EMP e demais profissionais de suporte (CALHEIROS, 2019, COSTA, 2021).

Sobre as EMPs, objeto de estudo dessa pesquisa, elas são definidas por Garcia (1994) como um grupo diverso de profissionais que atuam em um contexto específico, para alcançar um objetivo comum. A autora parte de uma definição bastante ampla por entender que as EMPs podem atuar de dois modos distintos, a depender da forma que seus integrantes e aqueles que recebem o apoio relacionam-se.

Para Garcia (1994), relações hierarquizadas, onde os encaminhamentos são definidos pelos profissionais especialistas sem a participação dos professores, demais profissionais escolares, estudantes Pae e seus familiares, caracterizam EMPs que atuam sob a lógica tutelar. Em contraponto, relações democráticas, com valorização dos conhecimentos e vivências de todos os envolvidos nos processos de desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes Pae para escolha das ações a serem desenvolvidas, são características das EMPs que atuam sob a lógica colaborativa. Uma vez que a autora faz uso do termo EMP tanto para os grupos de profissionais que trabalham sob a lógica tutelar, quanto colaborativa, optou-se por fazer o mesmo neste trabalho. Assim, as equipes de servidores envolvidos no acompanhamento dos estudantes Pae nos Institutos são identificadas como EMP ao longo de todo o texto da dissertação, independente de como estão constituídas e têm atuado.

Ainda de acordo com Garcia (1994), quando a EMP no ambiente escolar atua de forma colaborativa, ela tem o potencial de contribuir com os agentes escolares na reflexão sobre a própria prática, o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição de ensino, e os encaminhamentos adequados para a inclusão escolar dos estudantes Pae. Desse modo, a EMP pode estar envolvida na elaboração das adaptações curriculares e do PEI, em iniciativas de formação continuada aos profissionais escolares e em ações de consultoria colaborativa escolar. Na consultoria, a equipe apoia os docentes, de forma individual ou em pequenos grupos, para, a partir dos saberes dos docentes e dos profissionais da equipe, definirem os melhores recursos e estratégias para acessibilização de seus planos de ensino (IDOL; PAOLUCCI-WITHCOMB; NEVIN, 1995; 2000; LOURENÇO, 2012).

Apesar da presença das EMPs como parte integrante dos ambientes escolares ser realidade em diversos países, a legislação brasileira não faz menção a sua constituição nos sistemas educacionais no país (SILVA, 2016). Como já

mencionado, os dispositivos legais brasileiros reduzem o apoio aos estudantes Pae e à oferta de AEE, nas SRM e centros de AEE, e orientam para que os outros serviços da Educação Especial sejam acionados por meio de parcerias intersetoriais realizadas por iniciativa do docente do AEE (CALHEIROS, 2019).

De forma contrária ao que ocorre comumente na educação básica, as instituições que fazem parte da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) prevêm a constituição de EMPs em seus câmpus (BRASIL, 2014b). A partir da transformação e expansão da rede, foram previstos dois tipos de apoios a serem ofertados por esses profissionais, que são pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos educacionais, nutricionistas, entre outros servidores técnico-administrativos. Uma frente com a proposta de combate à retenção e evasão escolar, com atuação em benefício de todos os estudantes, e outra, também composta por servidores desses cargos, de apoio aos núcleos de acessibilidade nos câmpus, direcionada ao apoio e acompanhamento dos estudantes Pae e demais estudantes com necessidades educacionais específicas² (NEE). Porém, pode-se questionar sobre como a ampliação do quadro funcional nessas instituições foi concretizada e se essa ocorreu de forma compatível com a proposta.

Nos últimos anos, a Rede EPCT - principalmente os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), que compõem a maior parte da rede - tem deparado-se com o crescimento das matrículas de estudantes Pae. O acesso desse grupo discente às referidas instituições é decorrente da reestruturação da rede, a partir dos anos 2000, mas também é reflexo de mudanças recentes na legislação. Em específico a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que garante o direito de acessibilização dos processos seletivos de instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2015b) e a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a política de reserva de vagas

² De acordo com Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), o grupo de estudantes com NEE inclui, para além dos estudantes Pae, aqueles com dificuldades no percurso escolar relacionadas à situação de vulnerabilidade social, saúde mental e a transtornos de aprendizagem. O termo, adotado no âmbito da Rede EPCT, é uma atualização de necessidades educacionais especiais, presente na legislação e utilizada inicialmente nos documentos orientadores das ações para inclusão na Rede EPCT. Nascimento *et al* (2011) justifica a mudança ao apontar que o termo NEE faz referência às singularidades de cada pessoa com deficiência e dos contextos em que estão inseridas. Entendimento reiterado por Reis (2022), para o qual o conceito de NEE difere de necessidades educacionais especiais por esse último poder “trazer consigo uma visão mais assistencialista [...]. Assim, defendemos a utilização do termo ‘necessidade educacional específica’ para discorrer sobre as adequações necessárias para a interação do sujeito com o ambiente ou objeto de estudo. (p. 78)

nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio e incluiu os estudantes Paae entre seus beneficiários (BRASIL, 2016b).

Desde 2017, o ingresso de estudantes Paae têm tornado-se mais expressivo, conforme indicam os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a educação superior, comparando os anos de 2016 e 2020, foi observado um crescimento de 64,6% nas matrículas de estudantes Paae na rede federal, 51,9% na rede estadual, e 54,5% na rede privada (INEP, 2017; INEP, 2022b). Em relação à educação básica, o aumento foi ainda mais expressivo, uma vez que a comparação dos registros para a educação profissional na rede federal, nos anos letivos de 2016 e 2021, demonstrou um crescimento de 138% nas matrículas de estudantes Paae (INEP, 2019; INEP, 2022a).

Tem-se, dessa forma, um contexto de crescimento no ingresso de estudantes Paae em uma instituição que, diferente do que ocorre na educação básica da rede pública, possui um variado quadro de servidores, prevê a constituição de EMPs em seus documentos normativos e conta com a presença de núcleos de acessibilidade em seus câmpus. É de se esperar, por consequência, que tais equipes atuem, em seus câmpus, como alternativa de serviço de apoio à escolarização e formação profissional aos estudantes Paae. A partir do contexto apresentado, questiona-se como as EMPs dos IFs estão configuradas para atuarem no processo inclusivo de estudantes Paae matriculados na instituição e se essa configuração possibilita a consolidação de EMPs em uma perspectiva colaborativa.

Para responder a essa questão, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo colaborativa, com o objetivo de identificar, sistematizar e apresentar as possibilidades de atuação das EMPs dos IFs na escolarização e formação profissional dos estudantes Paae matriculados nessas instituições. De modo específico, a pesquisa teve o intuito de

- conhecer o perfil e o modo de organização das EMPs dos IFs, assim como suas necessidades formativas relacionadas à atuação com estudantes Paae;
- analisar, de forma conjunta aos servidores da EMP, seu papel no ingresso dos estudantes Paae, no levantamento de suas necessidades

de acessibilidade e no planejamento de ações relacionadas a seu processo de escolarização; e

- verificar a potencialidade dessas equipes para o trabalho em uma lógica colaborativa.

Para esta dissertação, optou-se por construir seis capítulos, incluindo o presente capítulo, que consistiu na introdução dos temas a serem desenvolvidos e apresentação da estrutura da dissertação. O segundo capítulo apresenta conceitos referentes à EMP e que relacionam sua presença nos ambientes escolares e a organização do trabalho em uma lógica colaborativa à construção de instituições de ensino inclusivas. O capítulo também discute os modos de organização dos serviços de apoio à inclusão escolar em países como a Escócia, França, Itália e Estados Unidos, contrapõe esses modos às diretrizes constantes nos dispositivos legais brasileiros e detalha algumas produções brasileiras sobre composição, organização e possibilidade de atuação das EMPs nos ambientes escolares. Os estudos brasileiros apontados foram localizados em buscas realizadas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e SciElo, utilizando termos relacionados à equipe como descritores.

O terceiro capítulo foi organizado em duas seções, conforme seguem. A primeira apresenta um breve histórico sobre a criação da Rede EPCT e dos Institutos, enquanto que a segunda, concentra-se na descrição das ações que culminaram no desenvolvimento da Ação Tecnep e da implementação dos núcleos de acessibilidade nos IFs. A construção do capítulo foi fundamentada na produção científica de diversos pesquisadores que abordaram a temática em suas teses, dissertações, artigos científicos e livros.

O quarto capítulo relata os procedimentos metodológicos adotados em cada uma das etapas de desenvolvimento da presente pesquisa, desde a etapa preliminar para garantia dos aspectos éticos, passando pela descrição das duas etapas de coleta de dados e pelo detalhamento de como foi realizada a transcrição, análise e discussão dos dados.

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa compõem o quinto capítulo deste estudo. Sua construção ocorreu a partir de quatro categorias temáticas principais e suas respectivas categorias secundárias, relacionadas aos

objetivos da pesquisa. Dessa forma estão contidas no capítulo as seções: Os profissionais das EMPs nos Institutos; Modos de constituição das EMPs; Medidas para acessibilização do ingresso; e Medidas para permanência e conclusão com êxito.

E, por fim, no sexto capítulo são apresentadas as considerações finais do estudo, onde foram sintetizados os principais resultados encontrados, as conclusões originadas da análise dos dados, as lacunas e limitações da pesquisa, e os desdobramentos possíveis para pesquisas futuras.

2 A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COMO SERVIÇO DE APOIO

Para auxiliar na compreensão sobre a atuação das EMPs nos IFs em relação aos estudantes Paae, foi necessário buscar, na literatura, conceitos trazidos por autores que pesquisam os serviços de apoio à inclusão escolar, em especial as EMPs. Dessa forma, a construção desse capítulo é embasada em autores como Garcia (1994); Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995; 2000); Karagiannis, Stainback e Stainback (1999); Schaffner e Buswell (1999); Stainback e Stainback (1999); Mendes (2006) Tannús-Valadão (2010); Tannús-Valadão e Mendes (2018), entre outros.

Compreendida como uma das alternativas de serviço de apoio à escolarização de estudantes Paae, a EMP escolar é definida como “um conjunto de indivíduos com diferentes profissões, confinadas no mesmo campo de trabalho, neste caso o educativo, nas suas diversas configurações” (GARCIA, 1994, p. 23). Ainda de acordo com a autora, os

profissionais da educação são obrigados a confrontar-se, quotidianamente, com problemas de grande complexidade técnica e científica e, neste contexto, no entendimento da urgência da criação de uma “nova” escola, produtora de saberes, talvez encontremos a razão da importação para a cena educativa de modelos construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipas multiprofissionais (GARCIA, 1994, p. 11).

É necessário ressaltar que não basta a presença desses profissionais oriundos de diversas áreas no ambiente escolar ou o seu apoio no processo educativo. Para Garcia (1994), é essencial que a dinâmica de interação entre os profissionais da EMP e os demais agentes envolvidos nesse processo seja construída a partir da lógica colaborativa, em rejeição à lógica tutelar.

O emprego do termo tutelar pela autora é feito em resumo e referência a dois significados distintos. O primeiro é relacionado à dominação, controle dos indivíduos ou instituições. O segundo, diz respeito à proteção dos direitos individuais e coletivos de grupos marginalizados e que se encontram privados do direito de construir a própria trajetória. Apesar de serem aspectos aparentemente contraditórios, uma vez que um faz alusão ao abuso enquanto que o outro, ao cuidado, os dois remetem à privação da capacidade de agência de uma pessoa ou grupo.

A principal característica das equipes que atuam sob a lógica tutelar, elencada por Garcia (1994), é a relação desigual entre o prestador - a EMP - e os receptores - docentes, gestores, família, estudantes - do serviço de apoio à escolarização. Os profissionais especializados configuram-se como figuras polarizadas de autoridade e as intervenções possuem caráter prescritivo e impositivo (GARCIA, 1994). De acordo com a pesquisadora, tais ações são formadas por um conjunto de estratégias e técnicas imperativas que desconsideram a complexidade e a dinamicidade do contexto escolar.

Garcia (1994) aponta que se estabelece uma dinâmica instrutiva, baseada em uma comunicação unidirecional e sem a partilha de responsabilidades, causa e sua resistência às mudanças sugeridas. Segundo a autora,

O saber especializado permite diagnosticar sujeitos-problema, reforçando os seus *handicaps*. Reforça a divisão teoria-prática, fazendo aconselhamento e não se comprometendo nem com a execução, nem com os resultados. [...] É um “olhar de cima” que, inclusive, pode não requerer a presença do indivíduo, enquanto objecto do apoio (GARCIA, 1994, p. 44).

Na lógica tutelar, portanto, não há a observação dos sistemas de ensino e sua reestruturação como meio principal de solução dos problemas educacionais; ocorre apenas a remediação de aspectos fragmentados em situações emergenciais. Aos profissionais especialistas cabe a autoridade de prescrever as mudanças necessárias sem, contudo, envolver-se no contexto educacional e partilhar responsabilidades. Enquanto aos receptores é destinado o papel de objeto das ações desenvolvidas pelas equipes, entes passivos que devem ser instruídos, avaliados e examinados. Como resultado, pode-se ter um conjunto de propostas desconexas da realidade na qual os estudantes, docentes, gestores e familiares estão inseridos, e, por esse motivo, inviáveis e ineficazes.

Em contraponto, na lógica colaborativa, esses profissionais

se colocam na situação de construir novos saberes complementares, por vezes, a partir de divergências ou consensos, numa transferência promissora de conhecimentos, em que os saberes fluem, se constroem e se desenvolvem através das interações entre os saberes partilhados. [...] Neste sentido, a construção do conhecimento é concebida como um processo dialético entre a teoria e a experiência dos diferentes profissionais, devido a uma regulação reflexiva e de reciprocidade entre os diferentes intervenientes (GARCIA, 1994, p. 25).

Ainda segundo a autora, os profissionais da equipe buscam, de forma conjunta, novos sentidos para sua atuação, a fim de distanciá-la das intervenções emergenciais para resolução de problemas pontuais e da culpabilização do estudante pelo insucesso escolar. Garcia (1994) reconhece, nas EMPs que trabalham colaborativamente, o potencial para que constituam-se como espaço privilegiado de partilha, de elaboração de novos conhecimentos e práticas a partir de objetivos em comum. E entende a EMP como

um grupo em formação e simultaneamente formador, “terapêutico”, não só porque desenvolve capacidades de adequação a contextos mutáveis, imprevisíveis e incertos, mas também porque age com os indivíduos, em grupo, inseridos em contextos socioinstitucionais, devolvendo aos indivíduos e aos grupos, através de lógicas de ajuda relacional, os seus lugares de sujeitos de acção (GARCIA, 1994, p. 22).

O termo terapêutico usado pela pesquisadora no excerto destacado tem o sentido de crescimento construtivo e protagonizado pelos sujeitos por meio da relação interpessoal. Dessa forma, é possível afirmar que essas equipes são capazes de contribuir para a reflexão sobre a prática não só de seus próprios integrantes, mas também como mediadoras do processo reflexivo em conjunto aos docentes e gestores escolares. Em tais processos, a tomada de consciência e a reelaboração da prática são partilhadas por meio de situações em que os envolvidos reconhecem em si, e no outro, sua individualidade e potencialidade; podendo resultar no desenvolvimento de práticas transformadoras e na melhoria da qualidade de ensino para todos os estudantes.

Após a definição das duas lógicas de atuação para as EMPs conceituadas por Garcia (1994), faz-se necessário apontar que, no Brasil, é comum a apropriação de termos relacionados ao ensino para descrever formas de atuação profissional. Muitas vezes as EMPs são identificadas como equipes multidisciplinares ou equipes interdisciplinares. Por esse motivo, foi preciso buscar nos trabalhos de Minayo (2010) e Fazenda (2011) conceituações que auxiliassem a compreensão e diferenciação dessas identificações.

De acordo com as autoras, o termo multidisciplinar corresponde à justaposição de disciplinas - ou, no contexto das EMP, de áreas profissionais - heterogêneas. As áreas pertencem ao mesmo nível, mas permanecem isoladas em suas próprias teorias e métodos, sem estabelecimento de cooperação entre elas

(MINAYO, 2010; FAZENDA, 2011). É possível relacionar a multidisciplinaridade à lógica tutelar, conforme apresenta Garcia (1994), devido à ausência de trabalho colaborativo para as duas formas de organização.

Já a interdisciplinaridade é descrita por Fazenda (2011) como resultado de

uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. [...] Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 2011, p.70)

Trazendo uma compreensão semelhante para o termo, Minayo (2010) complementa que nessa organização a articulação das áreas é centrada em um objeto ou problema específico. Assim como ocorreu no termo anterior, tal descrição evidencia a similaridade entre a interdisciplinaridade e a lógica colaborativa, trazida por Garcia (1994), uma vez que as duas organizações pressupõem a construção de novos conhecimentos, estratégias e métodos, a partir de um objetivo em comum, por meio de uma relação colaborativa entre todos os envolvidos.

Apesar das semelhanças, Minayo (2010) faz questão de ressaltar e diferenciar a interdisciplinaridade da multiprofissionalidade. A autora esclarece que o termo interdisciplinar é referente à articulação de disciplinas e constituído enquanto “uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação de temas complexos” (MINAYO, 2010, p. 437). Em contraposição, a multiprofissionalidade trata-se da articulação de campos do conhecimento e áreas de atividade profissional com o objetivo de resolução de problemas complexos de ordem prática. Em concordância aos apontamentos da autora, optou-se por manter, nesta pesquisa, a terminologia trazida por Garcia (1994) e identificar a equipe de servidores de cargos distintos, trabalhando para atingir o mesmo objetivo, como multiprofissional.

O trabalho colaborativo como medida de apoio à escolarização de estudantes Pae é bastante presente na literatura internacional. Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva necessariamente envolve a construção de redes de apoio para oferta, no ambiente escolar ou por meio de parcerias intersetoriais, dos suportes que se fizerem necessários, e do trabalho conjunto dos agentes envolvidos no processo de inclusão escolar para o planejamento, orientação e implementação de ações. Nesse sentido, acredita-se no

potencial das EMPs para desenvolver e articular essas ações a fim de contribuir com o trabalho pedagógico e tornarem-se facilitadores da inclusão escolar.

Mas, para isso, é necessário que as equipes observem os princípios do trabalho colaborativo conforme trazidos pelos autores, em coerência com os apontamentos de Garcia (1994). Entre aqueles estabelecidos por Stainback e Stainback (1999), destacam-se: o caráter democrático, uma vez que todos participam e contribuem igualmente a partir das particularidades de sua área de formação; a continuidade da colaboração, em reuniões que não ocorram de modo episódico ou somente em momentos de crise; o enfoque nas necessidades escolares, de forma que atenda a toda a comunidade escolar e sejam evitadas as intervenções individualizadas; e o desenvolvimento de ações formativas que visem capacitar os membros da comunidades escolar e estimulem sua independência na resolução de demandas futuras (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995; 2000) também indicam como de extrema relevância o apoio de profissionais especializados, com formação em diferentes áreas, a fim de garantir a inclusão escolar. A partir da proposição do modelo de Consultoria Colaborativa Escolar, os autores recomendam a presença desses profissionais nos ambientes escolares para o planejamento, em conjunto aos docentes, de ações para acessibilização do ensino.

Segundo os autores, assim como a atuação em uma lógica colaborativa descrita por Garcia (1994), a consultoria colaborativa permite que docentes e profissionais especializados compartilhem experiências e a responsabilidade pela escolarização dos estudantes Pae. Como resultado, pode-se ter a melhora na comunicação entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo desses estudantes, em virtude do estabelecimento de uma relação não-hierárquica, e na qualidade do ensino para todo o grupo discentes, uma vez que todos os estudantes podem beneficiar-se de planejamentos de ensino acessíveis.

De forma similar, entre as ações necessárias à implementação de escolas inclusivas apontadas por Schaffner e Buswell (1999), os autores fazem alguns apontamentos relacionados às EMPs. São eles o desenvolvimento de redes de apoio, formadas pelos diferentes agentes envolvidos na escolarização dos estudantes Pae; a adoção de processos deliberativos periódicos para garantir a partilha de responsabilidades entre esses agentes na acessibilização dos processos

educacionais; e o desenvolvimento de uma assistência técnica organizada e contínua a esses agentes.

Porém, aspectos culturais, econômicos e relacionados às políticas públicas e dispositivos legais também influenciam a constituição e a atuação dessas equipes. Por isso, ao longo das subseções seguintes será feita uma breve descrição sobre a estruturação dos suportes educacionais na Escócia, Itália, França e Estados Unidos³, seguida pelo contexto brasileiro e por um levantamento de produções brasileiras sobre a atuação da EMP no ambiente escolar. Tais descrições têm a finalidade de encontrar subsídios que auxiliem na discussão sobre as possibilidades de atuação das EMPs dos IFs, de forma que essas contribuam à escolarização e formação profissional dos estudantes Paee e colaborem para a garantia, a esses estudantes, de seu direito à educação e trabalho. É importante ressaltar que o uso do termo serviço de apoio como sinônimo de suporte educacional deve-se à sua presença na legislação consultada e é compreendido neste trabalho como meio para a garantia de direitos sociais fundamentais.

2.1 DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO

Apesar da existência de documentos internacionais que ratificam a educação como direito fundamental de todos e que orientam para a implantação de sistemas educacionais inclusivos, a regulamentação e efetivação desses sistemas ocorreram de forma bastante heterogênea entre os países signatários (MENDES, 2006, AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014). E, por consequência, também diferem os tipos de apoio e profissionais disponíveis nos sistemas educacionais para a escolarização dos estudantes com deficiência.

Em pesquisa realizada em Edimburgo, Maciver *et al* (2017) buscaram identificar os suportes oferecidos a estudantes com deficiência, matriculados em séries equivalentes à segunda etapa do ensino fundamental e ao ensino médio de cinco escolas de ensino comum e duas escolas especializadas. Para isso,

³ Esta é uma organização construída com base nos países já mencionados ou pesquisados em estudos desenvolvidos no âmbito do GP-Foreesp. Pelo tempo previsto para conclusão dos estudos do mestrado, não foi possível, nesta pesquisa, expandir e aprofundar a busca por pesquisas localizadas em outros países, que abordam sobre a organização dos serviços de apoio para dialogar pesquisas nacionais.

entrevistaram professores da Educação Especial e de áreas diversas em exercício nas escolas comuns, professores das instituições de ensino especializadas, gestores e demais profissionais escolares, além de outros profissionais especializados que atuavam em parceria com as sete escolas estudadas.

Os autores relataram que o sistema educacional na Escócia era regulamentado e organizado de acordo com os pressupostos da Educação Inclusiva e orientado para as necessidades de suportes adicionais observadas ao longo da trajetória dos estudantes. Dentro do arranjo apresentado, o planejamento educacional era realizado considerando a diversidade dos estudantes e necessidades que pudessem estar relacionadas aos contextos socioeconômico, étnico, de gênero, saúde ou à deficiência.

E, dessa forma, os serviços de apoio eram disponibilizados a todos os estudantes, a fim de garantir a constante melhoria da qualidade de ensino e as condições necessárias ao acesso e êxito de todos (MACIVER *et al*, 2017). Caso fossem observadas necessidades adicionais de suporte, os estudantes poderiam ser acompanhados por professores da Educação Especial e por equipe de supervisão pedagógica, ou ainda, encaminhados aos acompanhamentos necessários na rede de saúde ou instituições parceiras. Tal organização atendia a grande maioria dos estudantes, mas não descartava a possibilidade de instituições especializadas como substitutiva ou complementar à escolarização na rede de ensino comum (MACIVER *et al*, 2017).

Ainda de acordo com os autores, as práticas relatadas pelos participantes como elementos chave para uma escola inclusiva estavam articuladas com a legislação nacional e políticas públicas de educação, e eram correspondentes a três aspectos principais: (a) Planejamento educacional elaborado a partir das necessidades dos estudantes, considerando sua individualidade e estimulando sua participação no processo educativo; (b) Acessibilização do currículo para garantir uma escolarização de qualidade, por meio de ajustes simples como disponibilização de material de apoio, dilação de tempo, ou transcritores; (c) Trabalho colaborativo entre todos os agentes envolvidos no processo educativo (estudante, família, professores atuais e antigos, gestores e a equipe de profissionais do ambiente escolar ou de instituições parceiras). Esse último, com o intuito de possibilitar o compartilhamento de informações e experiências, planejamento de processos de transição entre as etapas de ensino e para o trabalho, formação continuada,

consultoria colaborativa, para auxiliar a atuação profissional, e a reestruturação do ambiente escolar (MACIVER *et al*, 2017).

Tais aspectos levantados pelos autores são coerentes com os achados da Agência Europeia (2014), por meio de projeto intitulado Organização dos Recursos para Apoio à Educação Inclusiva. O projeto, realizado entre 2011 e 2014, levantou informações sobre a organização do sistema educacional de 26 países para a escolarização de estudantes com deficiência em escolas comuns, assim como os recursos adotados e suportes oferecidos. Desse modo, a comparação entre os achados elencados no relatório e o estudo de Maciver *et al* (2017) demonstra a representatividade dos resultados obtidos pelos autores para a Escócia.

Pode-se inferir, portanto, que a atuação da EMP como serviço de apoio à escolarização era respaldada e estimulada pelo sistema educacional escocês, mesmo contando com profissionais ligados a setores diferentes da Educação. Por meio de parcerias intersetoriais entre as redes públicas (saúde, assistência social e educação), as equipes poderiam contribuir com a construção de um ambiente escolar inclusivo por meio de formação continuada e consultoria colaborativa aos profissionais escolares e familiares. Dessa forma, sua atuação era voltada ao atendimento das NEE dos estudantes sem configurar-se em atendimento individualizado ou clínico, ou ainda, restrito a um determinado grupo.

Adotando um modelo mais restritivo de inclusão escolar que impede a existência de serviços substitutivos à escolarização nas classes comuns, segundo informações da Agência Europeia (2021), a legislação italiana previa uma série de medidas para atendimento das diversas NEE dos estudantes. Especificamente para estudantes com deficiência, além da presença do professor da Educação Especial na escola, para auxiliar na implementação de currículo inclusivo, eram previstos outros recursos e estratégias. Entre eles, o direito à redução no número de estudantes em sala de aula, limitado ao máximo de 20 estudantes, a presença de professor de apoio para acompanhamento em sala de aula, e a elaboração de um PEI - Planejamento Educacional Individualizado (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; AGÊNCIA EUROPEIA, 2016b e 2021).

Nesse documento deveriam ser registradas as informações sobre diversos aspectos da vida do estudante, suas potencialidades e aspirações para vida adulta e trabalho, e identificadas as necessidades de adequações curriculares ou no ambiente escolar, de encaminhamentos a serviços de saúde e assistência social e

ações de transição para a vida adulta (AGÊNCIA EUROPEIA, 2016b). Na construção do PEI, e em suas revisões ao longo da trajetória escolar o estudante, eram previstas a participação sua família ou responsáveis legais, os professores de sala comum, de apoio e da Educação Especial, e os profissionais da EMP (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; AGÊNCIA EUROPEIA, 2016b). E, além dos agentes envolvidos na construção do PEI, EMPs ligadas às autoridades de saúde deveriam colaborar com as autoridades educacionais na implementação e avaliação da execução das atividades e ações constantes nos PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; AGÊNCIA EUROPEIA, 2016b).

As EMPs na Itália, de forma similar à Escócia, também não seriam parte do ambiente escolar, mas deveriam trabalhar colaborativamente aos profissionais da Educação em prol da escolarização dos estudantes e com enfoque diverso dos atendimentos de reabilitação. Enquanto as EMPs escocesas, em conjunto aos profissionais escolares e considerando as necessidades educacionais dos estudantes, preocupavam-se em identificar e remover barreiras a fim de acessibilizar o currículo escolar a todos os estudantes (MACIVER *et al*, 2017), na Itália as EMPs contribuíam com a construção, implementação e avaliação de planejamentos individualizados a partir das particularidades e anseios pessoais de cada estudante para além da vivência escolar (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Nesse aspecto em específico, a atuação das EMPs como suporte educacional a estudantes com deficiência na Itália e França, conforme apresentadas por Tannús-Valadão (2010), são semelhantes. Porém, com o diferencial de que as equipes, no contexto Francês, seriam parte do sistema educacional.

Em processo de transição para um sistema educacional inclusivo, segundo informações da Agência Europeia (2016a e 2020) e à época dos relatórios consultados, a legislação francesa orientava para que os estudantes com deficiência fossem matriculados em escolas comuns, mas permitia a matrícula em instituições especializadas. Uma vez que os estudantes com deficiência têm direito a um percurso formativo individualizado, por meio do PEI, era possível ao estudante matricular-se em unidades de ensino vinculadas à centros médico-sociais (instituições privadas de financiamento público ligadas ao Ministério de Assuntos Sociais); em escolas comuns da rede pública de ensino, ou, ainda, dividir seu

período escolar entre a classe comum e o centro médico-social, sendo as duas últimas a forma preferencial (AGÊNCIA EUROPEIA, 2020).

Na França, o PEI era desenvolvido e acompanhado por uma EMP, baseado na avaliação e informações obtidas pela equipe de acompanhamento pedagógico, com os objetivos de orientar a trajetória formativa do estudante e o trabalho docente, indicar as adequações curriculares a serem realizadas pela escola, além dos serviços e profissionais de apoio necessários considerando os aspectos educacionais, de saúde e sociais (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; AGÊNCIA EUROPEIA, 2016a e 2020). O envolvimento do estudante e sua família deveria ocorrer por meio do projeto de vida, documento que traduz suas necessidades e aspirações (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; AGÊNCIA EUROPEIA, 2016a) e, junto ao PEI, comporia o Plano de Compensação Personalizado (AGÊNCIA EUROPEIA, 2020).

Outro país que adota o PEI como fator primordial na disponibilização dos suportes educacionais, são os Estados Unidos. Sua política pública de Educação Especial é centrada no *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), publicado em 1997 e revisto periodicamente, sendo a última realizada em dezembro de 2015 (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2021; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2022).

O IDEA é constituído com base em seis princípios: o direito à educação gratuita e apropriada; direito à avaliação apropriada; a permanência em ambiente o menos restritivo possível; o direito de acesso ao sistema judicial e à judicialização; direito à participação da família ou representantes legais e do próprio estudante nos processos decisórios; e o PEI (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2021; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2022). Em decorrência, e apesar dos estados terem autonomia legislativa, o IDEA

tem sido considerado um forte estatuto de direitos civis proporcionado ao estudante com deficiência e seus familiares, pois reforçou as responsabilidades das agências públicas educativas, e demandou o maior envolvimento da família e dos programas oficiais de educação especial (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2021, p. 41).

Ainda de acordo com as autoras, os Estados Unidos indicavam as escolas comuns como local preferencial para a escolarização de estudantes com NEE, mas

admitindo a possibilidade de ambientes complementares ou substitutivos. Sobre os estudantes elegíveis aos suportes educacionais, no IDEA foram estabelecidas 13 categorias de NEE, que abrangem as deficiências, transtornos do espectro do autismo, transtornos de aprendizagem, transtornos mentais e proposta uma categoria opcional para dificuldades de aprendizagem (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2021).

Especificamente sobre a contribuição de outros profissionais para o atendimento às NEE desses estudantes, o IDEA trouxe a previsão de reuniões periódicas, com a participação do estudante, sempre que possível, sua família ou representante legal, professores da sala comum e da Educação Especial, e demais profissionais envolvidos em sua escolarização, para elaboração e revisão do PEI (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2021; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2022). Com o intuito de que, assim como nos demais países mencionados, essa equipe conseguisse planejar ações observando os aspectos relacionados às adequações no ambiente e planejamento escolar, aos espaços de formação da equipe escolar, os recursos materiais e os serviços de apoio necessários à sua plena participação e êxito no processo de escolarização.

2.2 AS EMPs EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

As informações sobre os países mencionados na subseção anterior apontam para um planejamento escolar centrado no estudante, onde as EMPs contribuem para o atendimento das necessidades educacionais desse por meio da acessibilização do currículo e elaboração do PEI com a indicação de suportes à escolarização e orientações necessárias à adequação curricular. No Brasil, alguns dispositivos legais mencionam a EMP e para compreender como a legislação vigente aborda o tema, essa será revisitada com o apoio de pesquisadores da área.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prever a adequação dos ambientes escolares (BRASIL, 1996a, Art. 59) e a oferta de serviços de apoio especializado para atendimento dos estudantes “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996a, Art. 58, p. 53), não são definidos os profissionais envolvidos nas duas medidas mencionadas ou, ainda, conceituados esses serviços. A LDBEN, ainda, menciona como profissionais da Educação, em seu artigo 61, apenas os professores e pedagogos; não havendo previsão de outros

profissionais que poderiam contribuir no processo educativo ligados ao sistema educacional em atividades que não envolvessem a docência.

Essa previsão aparece no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu artigo 24, a política prevê a existência de EMP para elaboração de “orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999, Art. 24, § 4º, p. 7). Em contraponto, não há no documento indicação dos profissionais constituintes dessa equipe e tampouco se esses profissionais seriam servidores públicos da Educação, de outros setores do poder executivo, ou, ainda, profissionais de instituições externas à administração pública.

A colaboração de profissionais diversos na educação volta a ser mencionada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b indica que os serviços de apoio pedagógico devem ocorrer com a contribuição de “outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente” (BRASIL, 2001b, Art. 8, inciso IV, alínea c, p. 2) e que era responsabilidade das escolas a constituição de “redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade” (BRASIL, 2001b, Art. 8º, inciso VII, p. 2).

Ainda sobre a participação de outros profissionais no processo educativo, o documento recomenda que

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

[...] III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

[...] Art. 11 Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (BRASIL, 2001b, p. 2-3).

As recomendações contidas nos trechos destacados indicam o entendimento de que essas parcerias ocorrem de forma esporádica ou para resolução de questões excepcionais. Tais orientações reforçam, portanto, a compreensão de que a participação de profissionais tradicionalmente das áreas da

saúde e da assistência social devem ocorrer somente por meio de parcerias intersetoriais ou com instituições de ensino superior, desvinculadas da organização e rotina escolares, e sem a constituição de EMP ligada aos sistemas de ensino.

Até esse momento, a legislação Brasileira considerava um grupo ampliado como estudantes Pae, sob a nomenclatura de “estudantes portadores de necessidades especiais”, como utilizada na LDBEN (BRASIL, 1996a), ou “estudantes com necessidades educacionais especiais”, conforme aparece ao longo do Parecer CNE/CBE nº 17, de 03 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a), que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Em consonância com os documentos internacionais para a educação inclusiva ratificados no país, o texto da resolução engloba, além dos estudantes com deficiência e altas habilidades e superdotação, estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem ou outras dificuldades para progressão escolar (BRASIL, 2001a).

Em 2008, com a publicação da PNEEPEI, tem-se a alteração da definição de estudantes Pae, com redução de sua abrangência. Dessa forma, os direitos, políticas públicas e serviços direcionados a esse grupo discente passam a atender somente a estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008b). Para Silva (2016), o adensamento do público da política é potencialmente positivo, considerando o contexto brasileiro para a implementação de políticas públicas.

Para a autora, a redução na abrangência do Pae pode ser

usada como mecanismo facilitador na elaboração de propostas de trabalho, de serviços e repasses financeiros, pois, manter todos os considerados excluídos na mesma pasta de trabalho, é contribuir para que a garantia dos direitos humanos, especialmente os direitos à educação, [...] seja camuflada por políticas de baixo custo, que não atendem às necessidades específicas de nenhum desses grupos. Para tanto, é preciso clareza ao identificar as diferentes necessidades dos diferentes públicos. [...] A deficiência impõe limitações no desenvolvimento e na aprendizagem que exigem recursos materiais e humanos, serviços de apoio permanente e alto investimento. Portanto, uma política de serviços e financiamento exclusivo para esse público poderia garantir-lhes melhores condições de acesso e permanência na escola regular (SILVA, 2016, p. 28).

Em contrapartida, a PNEEPEI (2008b) não indica a ampliação dos profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes Pae no ambiente escolar e continua a reforçar a separação entre o escopo de atuação dos serviços

educacionais, de saúde e de assistência social, e a compreensão de que a atuação interdisciplinar dos profissionais dessas áreas deve ocorrer por meio de parcerias intersetoriais.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008b, p. 12).

Outro fator complicador à constituição de EMP no ambiente escolar são as orientações contidas na Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009. O documento traz as Diretrizes Operacionais para o AEE e o regulamenta da forma como é realizado atualmente: ofertado preferencialmente nas salas de recurso multifuncionais (SRM) das escolas comuns (BRASIL, 2009b).

A resolução aponta, ainda, que a articulação dos agentes envolvidos ou que possam contribuir na escolarização dos estudantes Paee é de responsabilidade do professor do AEE, não enfatizando essa função também para os demais profissionais da escola e os sistemas de ensino, como trazida pelas Diretrizes para a Educação Especial de 2001.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

[...] Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

[...] V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e a disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009b, p. 2-3).

Portanto, apesar de existir a previsão legal para a articulação com diferentes profissionais e setores, ao ser atribuída a um único profissional, muitas das vezes essa articulação é inviabilizada devido à sua complexidade e ao envolvimento com questões de ordem política, que se encontram fora do alcance do professor do AEE (CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018).

Os dispositivos legais publicados posteriormente contribuem para a consolidação desse entendimento. Tanto o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, e o Decreto nº 7.612,

publicado na mesma data e que institui o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência, incentivam as parcerias intersetoriais para acesso à serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2011a e 2011b).

Em 2014 tem-se a aprovação, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho, do Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência no decênio 2014-2024, o PNE estabelece 20 metas e elenca diversas estratégias a serem adotadas com o objetivo de melhoria do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2014a). Mesmo sem perspectiva de sua implementação, é relevante avaliar as estratégias específicas para a Educação Especial.

Em sua meta quatro, o PNE (2014a) aponta para a universalização do acesso à educação básica e ao AEE aos estudantes Pae com idade entre quatro e 17 anos e a garantia de um sistema educacional inclusivo. Entre as estratégias indicadas para alcance da meta, destacam-se a criação de centros multidisciplinares como serviço de apoio à escolarização e à implementação de políticas públicas intersetoriais.

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

[...] 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

(BRASIL, 2014a, Anexo, Meta 4).

É importante destacar que o PNE propõe um novo serviço de apoio educacional, baseado na organização de diversos profissionais em EMP, e amplia o escopo de atuação dessas equipes, rompendo com a exclusividade do atendimento individualizado ao estudante. Em complemento, o PNE aponta possibilidades de trabalho colaborativo com os docentes, contribuição com subsídios empíricos para elaboração de políticas públicas e proposição de alternativas de atendimento aos estudantes Pae da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2014a).

Mesmo diante dos aspectos positivos e coerentes com a literatura da área, o PNE ainda não institui as EMPs como integrantes dos sistemas educacionais e não

prevê a contratação de parte dos profissionais dessas equipes. Entre os profissionais mencionados na estratégia 4.13, de ampliação das equipes de profissionais da Educação, não são citadas as áreas da Saúde, Serviço Social e Psicologia. Ainda, a criação de novos serviços sem a previsão de contratação de recursos humanos que os desenvolvam implica a possibilidade de suprimento desses recursos por meio de parcerias público-privadas, como destacadas na estratégia 4.17 (BRASIL, 2014a). Permitindo ao Estado isentar-se de sua responsabilidade no provimento da educação pública e contribuindo para a manutenção de uma relação de dependência com as instituições especializadas (CALHEIROS, 2019).

Ressalta-se que tal fato não é exclusividade do PNE e é encontrado nas demais legislações destacadas. Porém, a discrepância entre o proposto (criação de novos modelos de serviços e consequente aumento da demanda por profissionais específicos) e o encaminhamento esperado da administração pública (financiamento contratação de apenas parte dos profissionais requeridos) evidencia uma possível desresponsabilização do poder público por meio de ações de publicização, a exemplo de fatos ocorridos anteriormente no país (KASSAR e RABELO, 2018).

Em 2015, a atuação da EMP volta a ser mencionada em outro dispositivo legal, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, indica que a avaliação da deficiência deve ser realizada por EMP, considerada em seus aspectos biopsicossocial e avaliando: “I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (BRASIL, 2015a, Art. 2º, § 1º, p. 1). Porém, mais uma vez, a lei não vincula a equipe mencionada ao campo educacional.

No capítulo dedicado à educação, a lei reforça a hegemonia do AEE como serviço de apoio educacional, configurando-se como único modelo proposto para o âmbito escolar, seguido do estímulo ao estabelecimento de parceria intersetorial com as áreas da saúde e assistência social (BRASIL, 2015a). Sem mencionar possibilidades de ações conjuntas às instituições de ensino como suporte à escolarização de estudantes Pae, a referida lei ecoa o atendimento individualizado e desconexo de necessidades educacionais, sociais e de saúde dos estudantes Pae e corrobora o reducionismo dos suportes à escolarização desses estudantes ao AEE nas SRM (MENDES; MALHEIRO, 2012; REBELO, 2016).

Após o longo processo de tramitação do Projeto de Lei nº 3.688, apresentado ao plenário no ano de 2000 (YANNOULAS; SOUZA, 2016), foi sancionada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2019). Com texto organizado em apenas três artigos, sendo o último deles referente à sua entrada em vigor, a referida lei determina que

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições (BRASIL, 2019, artigos 1º e 2º, p 1).

Mesmo sendo uma vitória dos campos do Serviço Social e Psicologia Escolar, o texto da referida lei expõe aspectos que contribuem para a inviabilidade de sua implementação. Observa-se a transferência de responsabilidade da União para estados e municípios sem ocorrer, entretanto, a previsão da fonte orçamentária. Como resultado, tem-se o aumento de despesas desses entes sem a necessária destinação de recursos e na vigência da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que implementou o teto de gastos e limitou, por 20 anos, os investimentos em áreas como Educação e Saúde (BRASIL, 2016a). Ademais, é relevante observar a falta de regulamentação da atuação de profissionais dessas áreas dentro dos sistemas de ensino, o que pode favorecer a manutenção de ações individualizadas e de caráter clínico, conforme apontado por Bertasso (2022).

Em específico para a Educação Especial, em 2020 a relação da EMP na escolarização dos estudantes Paee voltou a ser mencionada com a tentativa de implementação de uma nova política de Educação Especial no país, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). Intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, essa política retomou a defesa por espaços segregados para a Educação Especial e pela prioridade no financiamento de instituições especializadas, por meio

de parcerias público-privadas (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). Nesse sentido, apesar de ter reconhecido as EMPs entre os atores envolvidos na prestação de serviços da Educação Especial, por meio de uma atuação colaborativa, o decreto reduziu sua atribuição à orientação do estudante Pae e sua família “quanto à alternativa educacional mais adequada” (BRASIL, 2020, Art. 3º, inciso IV, p. 2).

Entretanto, esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em menos de 60 dias por desconsiderar o ordenamento jurídico, ao constituir-se como decreto autônomo e trazer diretrizes e obrigações inéditas, e por violar direitos garantidos na legislação e em tratados internacionais dos quais o país é signatário (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). Porém, mesmo suspenso, o decreto somente foi revogado mais de dois anos depois, com a posse de um novo governo e a publicação do Decreto nº 11. 370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023b).

A análise da legislação evidencia a inexistência de uma regulamentação consistente para a instituição e atuação das EMPs no espaço escolar, apesar das menções à equipe. De modo geral, os documentos também são bastante vagos em relação aos profissionais que as compõem, forma de organização e às ações possíveis para o suporte à escolarização de estudantes Pae. Também é possível observar que a indicação de serviços de apoio são, em sua maioria, centrados no atendimento individualizado e sem a preocupação de desenvolvimento de ações voltadas para a reorganização e melhoria dos ambientes educacionais. Modo de atuação ineficiente e sem potencial para a criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos (GARCIA, 1994; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Além de desconsiderar o impacto do ambiente educacional na escolarização dos estudantes, ao optar por um suporte educacional em formato único a legislação brasileira contribui para que sejam priorizados os recursos materiais em detrimento de estratégias pedagógicas (BRUNO, 2011; REBELO, 2016). Tem-se, ainda, o agravante desse serviço não ser acessível à quase metade dos estudantes Pae (REBELO, 2016) deixando desassistida uma parcela considerável de estudantes que poderiam beneficiar-se das ações desenvolvidas pelas EMP.

Segundo Yannoulas e Souza (2016), para compreensão da ausência de regulamentação da EMP como suporte à escolarização de estudantes Pae, devem ser observados três fatores inter-relacionados: técnico, econômico e político. É importante ressaltar que, apesar de terem sido sancionados posteriormente ao

estudo das autoras, as reflexões tecidas por Yannoulas e Souza (2016) podem ser estendidas aos textos da Lei nº 13.935 e do Decreto 10.520.

O primeiro fator destacado pelas pesquisadoras refere-se ao conceito de profissionais da Educação, trazido pela LDBEN (BRASIL, 1996a), e ao consequente impedimento para remuneração de outros profissionais por meio de recursos destinados à educação (YANNOULAS; SOUZA, 2016). De acordo com as autoras, tal definição justificou a restrição à contratação de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros profissionais pelos sistemas públicos de ensino durante muitos anos. Fato que foi corrigido, ao menos para profissionais da Psicologia e Serviço Social, pela Lei 13.935 (BRASIL, 2019).

Aliadas ao fator de ordem técnica, estão questões de ordem econômica, uma vez que a implementação de EMP no âmbito dos sistemas educacionais implica em aumento de gastos com pessoal e comprometimento de um orçamento já bastante restrito (YANNOULAS; SOUZA, 2016), especialmente após o congelamento promovido pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016a). Nos últimos anos, estados e municípios viram-se diante de sucessivos aumentos de despesas, como o estabelecimento de piso salarial para servidores da Educação e a ampliação da escolarização obrigatória. De acordo com Yannoulas e Souza (2016), as novas despesas foram estabelecidas sem a devida compensação da União, o que tem motivado os gestores dessas esferas a mobilizarem-se contra a implementação das EMPs nos ambientes escolares.

E este é, portanto, o ponto em que se revela o terceiro fator destacado pelas autoras: o de ordem política, caracterizado por disputas de poder e transferências de responsabilidades entre as esferas de governo. Para Yannoulas e Souza (2016), a intersecção dos demais fatores mencionados, explicaria a ausência dessas equipes na maioria das escolas brasileiras. Entretanto, as autoras também apontam que, apesar dos aspectos mencionados, instituições de ensino das diferentes esferas têm encontrado alternativas para diversificar seu quadro de profissionais, resultando em variadas composições e modos de organização das EMPs nos ambientes escolares.

2.3 PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A EMP

Uma vez que, diferente de outros países, a legislação educacional do Brasil não regulamenta a presença dessas equipes como parte integrante do sistema de

ensino, como a literatura brasileira tem abordado a relação entre a EMP e a escolarização dos estudantes Paee? Faz-se necessário conhecer as contribuições de pesquisadores nacionais sobre as possibilidades de atuação das EMPs, assim como sua composição e modos de organização, nas instituições de ensino brasileiras que contam com o apoio desses profissionais.

Para isso, foram realizadas buscas nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e SciElo, utilizando descritores que relacionassem a EMP e os estudantes PAEE. As buscas foram realizadas em fevereiro de 2022 e optou-se por não adotar um recorte temporal específico.

A busca por estudos sobre a EMP nos espaços educacionais, ocorreu a partir da combinação de variações do termo Equipe Multiprofissional com os termos Inclusão Escolar ou Educação Especial. Foram utilizados mais de um descritor em referência às EMPs na tentativa de expandir a busca e localizar um maior número de publicações, a saber: Equipe Multiprofissional, Equipe Multidisciplinar, Equipe Interdisciplinar e Equipe Profissional Interdisciplinar⁴. Mais uma vez, em decorrência da ausência de amparo ou garantia legal para a constituição dessas equipes nos ambientes escolares como serviço de apoio, era esperado que essa quantidade fosse bastante reduzida.

A expectativa foi confirmada pelos resultados das buscas, que retornaram, em maioria, pesquisas que abordam a atuação em instituições especializadas. Dentre o total de resultados, foram desconsiderados os estudos que abordaram a atuação da equipe em instituições especializadas e para resultados que retornaram diferentes publicações que são relacionadas à mesma pesquisa (uma dissertação e o artigo correspondente, por exemplo), optou-se por descrever os achados em conjunto. Foram selecionadas, portanto, somente pesquisas empíricas e relatos de experiência sobre a atuação da EMP em ambientes escolares, em centros de AEE para a complementação ou suplementação ao ensino comum, e núcleos de acessibilidade de instituições de ensino superior, conforme seguem.

⁴ A pesquisadora reconhece que os termos utilizados na busca não podem ser considerados como sinônimos por referirem-se a diferentes concepções e modos de organização do trabalho, conforme explicitado na seção 2. Porém, esses foram adotados como estratégia para ampliação do número de resultados e no intuito de conhecer a organização e atuação de equipes que ainda se encontram em transição para o trabalho efetivamente colaborativo.

Em pesquisa desenvolvida ao longo do mestrado, Scheid (2007) abordou o processo de formação de EMPs para atuação na Secretaria de Educação de um município gaúcho da região do Vale dos Sinos, entre os anos de 1983 e 2003. O objetivo da pesquisa foi indicar as condições que permitiram a formação dessas equipes e compreender sua forma de atuação nos diversos contextos políticos-educacionais ao longo do recorte temporal adotado. Para isso, a pesquisadora analisou os relatórios emitidos pelos profissionais que integraram essas equipes no decorrer do acompanhamento dos estudantes que compuseram o grupo de estudantes Paee nesse período.

A partir de trechos dos relatórios analisados, a autora apresentou ao leitor mudanças graduais na atuação da equipe ao longo do período estudado e que refletem as alterações na legislação e no sistema de ensino frente ao movimento de educação inclusiva. Scheid (2007) apontou que, no início, as equipes eram constituídas em meio a relações assimétricas entre os saberes, prevalência do saber clínico, voltado à correção do estudante, e silenciamento dos saberes da área pedagógica; características compatíveis ao movimento de integração escolar, como ocorreu no sistema educacional brasileiro⁵.

Nos últimos anos do recorte temporal, os trechos escolhidos pela autora indicaram que as equipes começaram a demonstrar uma compreensão sobre a própria prática, ação necessária ao desenvolvimento de um projeto de educação que atenda às demandas educacionais de todos os estudantes em sua diversidade. Os profissionais passaram a reconhecer a adequação do espaço escolar como demanda ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes Paee e a preocupar-se em apoiar essa reestruturação, por meio do trabalho em colaboração com as escolas.

Também se constituindo como análise do trabalho de uma EMP, Pedroso (2015) propôs-se a analisar processos relativos à organização de uma equipe de profissionais integrantes do Centro Municipal de Apoio Especializado - CEMAE, no município paranaense de Telêmaco Borba. A pesquisa teve o objetivo principal de “analisar como se deu no cotidiano profissional a relação entre a

⁵ Mendes (2006) alerta para as diferenças entre o movimento de integração escolar ocorrido nos Estados Unidos a partir da década de 1970, apoiado em um contínuo de serviços para suporte à escolarização dos estudantes com deficiência nos ambientes o menos restritivos possíveis, e o praticado no sistema educacional brasileiro, que potencializou a segregação de estudantes com deficiência em classes especiais.

multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir da experiência da equipe do CEMAE no contexto da Educação Inclusiva no município” (PEDROSO, 2015, p. 16).

Para isso, a pesquisadora, enquanto assistente social no lócus de pesquisa e parte da equipe estudada, realizou entrevistas com os demais sete profissionais da EMP do CEMAE, a saber: uma assistente social, três psicólogas, duas pedagogas e uma fonoaudióloga. Além das entrevistas, a autora utilizou os registros e documentos construídos pela equipe, desde a criação do CEMAE, em 2005, até o ano de 2012 como instrumentos de coleta de dados. Com o apoio desses dados, Pedroso (2015) descreveu as estratégias adotadas pela equipe para inclusão escolar dos estudantes Paee, teceu reflexões e críticas sobre os processos vivenciados que possibilitaram o fortalecimento profissional de seus agentes do desenvolvimento de uma prática profissional interdisciplinar.

Após análise, Pedroso (2015) concluiu que ocorreu a adoção gradual de práticas interdisciplinares - descritas pela autora como trabalho colaborativo e com relações horizontais entre profissionais de diversas áreas para alcance de um objetivo em comum - em detrimento da contribuição isolada dos profissionais dentro de suas áreas de expertise. Ainda, que a adoção de tais práticas foi fundamental para a efetivação das políticas de Educação Especial inclusiva no município.

De forma similar, Chabaribery (2015) apropriou-se de relatórios de atendimento e acompanhamento para analisar a colaboração entre diferentes profissionais envolvidas na escolarização de gêmeos com transtorno do espectro do autismo (TEA). A pesquisa, que consistiu em um estudo de caso retrospectivo instrumental, teve o objetivo de descrever o processo de adaptação escolar dos dois irmãos durante o ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a partir do trabalho interdisciplinar de profissionais da Fonoaudiologia, Psicopedagogia e as docentes responsáveis pelos estudantes. O acompanhamento descrito no estudo correspondeu ao período entre os anos de 2010, quando os irmãos tinham 5 anos e estavam matriculados na educação infantil de uma escola privada de ensino regular, e 2014, quando os irmãos estudavam em uma escola pública municipal, um no 3º ano e o outro no 4º ano.

Entre as estratégias adotadas pela equipe, a autora citou a execução de quatro ações. A estratégia inicial foi o planejamento conjunto periódico para definição de objetivos e estratégias, seguida pela análise dos resultados alcançados para a coordenação de ações referentes às áreas de atuação de cada participante

da equipe. A autora também relatou o compartilhamento de conhecimentos teóricos, práticos e informações relativas ao desenvolvimento dos estudantes entre todos os envolvidos. E por último, o esforço conjunto para reestruturação da organização escolar para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes. Segundo Chabaribery (2015), apesar das dificuldades inerentes à prática conjunta de profissionais diversos, o apoio à escolarização de estudantes com TEA por meio da atuação interdisciplinar mostrou-se como fundamental para o desenvolvimento escolar dos estudantes acompanhados pela equipe.

Observações parecidas foram tecidas por Amorim (2020) a respeito das relações entre os docentes responsáveis por turmas de educação infantil de um município do interior paulista e os profissionais envolvidos no AEE nessa etapa de ensino. A pesquisadora buscou sistematizar, a partir das demandas relatadas por esses profissionais, um modelo de gestão participativa do AEE na educação infantil, que promovesse a articulação das ações dos profissionais envolvidos nos serviços de apoio disponíveis aos estudantes Paee.

Amorim (2020) destacou que no município pesquisado, especificamente para a educação infantil, o AEE poderia ocorrer de três formas distintas, a depender das necessidades educacionais dos estudantes. A saber: por meio de serviço itinerante realizado por professores especializados e frequência mínima semanal, com orientação pedagógica e atendimentos durante o turno escolar; por meio de convênio com instituição especializada para oferta de AEE no contraturno; e por meio de atendimentos clínicos realizados em centro de reabilitação conveniado.

Os instrumentos de coleta de dados e levantamento de demandas utilizados pela pesquisadora foram entrevista semiestruturada, questionário e grupo de discussão. E o estudo contou com a participação de 22 professores itinerantes, 38 professores de classe comum, nove profissionais das EMPs dos estabelecimentos conveniados, a diretora de um desses estabelecimentos e a Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisadora destacou que, em suas respostas, os participantes indicaram a ausência de momentos destinados para o planejamento colaborativo entre professores do ensino comum, professores itinerantes e profissionais das EMPs (centros de reabilitação e instituições especializadas) envolvidos na escolarização dos estudantes Paee. Também apontou para a percepção, dos participantes, de que a parceria entre os docentes comum e especializado e a EMP

ainda precisava ser aprofundada; assim como a parceria com os familiares. O que levou a autora a questionar o papel da EMP no sistema educacional estudado, uma vez que os relatos dos participantes “sugerem enfoque multidisciplinar, mas não articulado com as necessidades escolares vivenciadas pelos alunos atendidos no contexto escolar” (AMORIM, 2020, p. 71).

Os apontamentos de Amorim (2020) evidenciaram duas problemáticas relacionadas à ausência de regulamentação sobre as EMPs nos espaços escolares, enquanto possibilidade de serviço de apoio à escolarização de estudantes Paee. A primeira delas foi a transferência, pelo Estado, da responsabilidade de garantia da educação das pessoas com deficiência para a iniciativa privada. A prática descaracteriza a educação enquanto direito social de todos e reforça a concepção caritativa da Educação Especial, além de restringir recursos que poderiam ser revertidos em melhoria na qualidade da educação pública para todos os estudantes (MENDES, 2019). A segunda, consistiu na indefinição do escopo de atuação dos profissionais dessas equipes no contexto escolar, permitindo a manutenção de uma abordagem clínica, que responsabiliza o estudante em caso de fracasso escolar e favorece a sua segregação.

Prosseguindo a descrição de pesquisas que abordaram a atuação das EMPs, foram encontrados três estudos sobre os núcleos de acessibilidade de instituições de ensino superior. Santana *et al* (2015) analisaram dois programas específicos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e o Apoio Pedagógico, parte do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (Piape). Por meio de pesquisa documental e entrevista com os profissionais da equipe, as autoras buscaram descrever o funcionamento dos programas estudados e realizar levantamento dos estudantes acompanhados para compreender o serviço disponibilizado por essa EMP.

As autoras ressaltaram que o Piape possuía atuação bastante ampla, desenvolvendo “ações voltadas à permanência de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, iniciativas relacionadas à acessibilidade curricular de alunos com deficiências e capacitação continuada de professores” (SANTANA *et al*, 2015, p. 678). Também apontaram que seu objetivo era o de favorecer “a permanência e a qualidade dos processos de formação dos estudantes nos cursos de graduação da UFSC, proporcionando-lhes condições pedagógicas que atendam às suas

necessidades de aprendizagem” (SANTANA *et al*, 2015, p. 678). Ao caracterizar os dois programas parte do Piape, as autoras apontaram que eles diferem em relação ao público atendido; em consonância à temática de interesse da presente pesquisa de mestrado, os comentários serão restritos à CAE por ser o programa de atendimento das necessidades educacionais dos estudantes Paee.

Santana *et al* (2015) relataram que o CAE foi criado no início de 2013 e era, portanto, um setor bastante recente, composto por duas pedagogas, uma fonoaudióloga, uma psicóloga educacional e sete bolsistas. As ações desenvolvidas eram relacionadas à acessibilização dos processos universitários, proposição de formação continuada aos servidores, articulação de políticas públicas institucionais para inclusão de estudantes Paee, promoção de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica em relação à formação desses estudantes e orientação de estudantes e comunidade acadêmica sobre as ações de acessibilidade.

Porém, por tratar-se, no momento da análise, de uma equipe com pouco tempo de atuação, Santana *et al* (2015) indicaram que ainda existiam dificuldades relacionadas ao alcance e à visibilidade do trabalho desenvolvido entre a comunidade acadêmica. É possível que a ausência de detalhes e discussão sobre a organização da equipe, formas de planejamento e desenvolvimento do trabalho com os demais envolvidos na formação dos estudantes Paee tenha sido, em parte, motivada pela EMP da coordenadoria estar, ainda, em processo de implantação.

Em artigo publicado em 2016, Fernandes relatou a experiência de inclusão na educação superior na Universidade da Amazônia a partir do trabalho do Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), desde o ano de 2005. Segundo a autora, A EMP do NAE era composta por Pedagogos, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais e Médicos e contava, ainda, com o apoio das clínicas-escola para: o desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino e aprendizagem; acessibilização de espaços, currículos, procedimentos e práticas pedagógicas; utilização de recursos de TA; e construção e fortalecimento de articulações intersetoriais e redes de apoio. Ainda de acordo com Fernandes (2016), a equipe também promovia periodicamente estudos de caso, entrevistas, visitas domiciliares e espaços de formação continuada para os profissionais da universidade.

Da mesma forma que em Santana *et al* (2015), Fernandes (2016) não detalhou nenhuma das atividades mencionadas, apesar de ter descrito um escopo

bastante amplo de atuação. Portanto, mesmo tratando-se de uma EMP consolidada na instituição e que, aparentemente, havia conseguido desenvolver um trabalho importante para a formação acadêmica e profissional de seus estudantes Pae, não foi possível reconhecer no relato da autora indícios sobre a forma de organização e planejamento da EMP que pudessem confirmar se esses ocorreram por meio do trabalho colaborativo entre os profissionais. O formato das publicações de Santana *et al* (2015) e Fernandes (2016), pode ter contribuído para a falta de detalhamento sobre as EMPs, uma vez que foi necessário às pesquisadoras sintetizarem as informações a fim de adequarem o texto ao formato de artigo acadêmico.

A terceira pesquisa que aborda a contribuição das EMPs na formação acadêmica e profissional de estudantes Pae, trata-se de uma dissertação de mestrado. A pesquisa realizada por Pereira (2020) consistiu na discussão sobre o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) como apoio para estudantes Pae na educação superior e garantia de permanência e êxito em cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A autora relatou que a construção do PAP era parte de uma política institucional da UFSM para garantir a permanência e o êxito estudantil. Seu acesso ocorria somente a partir de solicitação pela Coordenação de Curso, caso o estudante tivesse ultrapassado o tempo recomendado para conclusão do curso ou apresentasse baixo rendimento acadêmico.

Após o aceite da solicitação, uma EMP era designada para realizar avaliação do processo de aprendizagem do estudante e elaborar um plano de trabalho, com a indicação dos serviços de apoio e das estratégias de ação necessárias ao suporte educacional desse estudante, e um cronograma de atividades. Essa equipe era composta por profissionais da Pedagogia, Psicopedagogia, Educação Especial, Terapia Ocupacional e, caso fosse necessário, com o apoio de profissionais de outras áreas. Quanto à vigência do PAP construído pela equipe, essa era de até um ano para os cursos tecnólogos, e até dois anos para os cursos de bacharelado e licenciatura.

Após entrevistas com a EMP, três estudantes PAEE e a servidora responsável pela orientação geral da resolução de regulamentação do PAP, e da análise dos planos elaborados para os estudantes entrevistados, a autora destacou a importância do PAP como um dos serviços de apoio à formação profissional e acadêmica dos estudantes Pae na UFSM.

Pereira (2020) apontou que, além do acompanhamento periódico dos estudantes, o PAP possibilitava que a EMP promovesse espaços de reflexão e formação aos docentes e coordenações de curso, sugerisse estratégias de adequação da prática pedagógica a fim de acessibilizar o currículo a esses estudantes, e fomentasse parcerias intersetoriais para suporte de suas necessidades educacionais.

A partir dos estudos apresentados na presente subseção e na anterior, observa-se que as EMPs contribuem com a inclusão escolar de estudantes Paee, principalmente, por meio da promoção de espaços de formação continuada dos agentes envolvidos na escolarização e na formação profissional desses estudantes. Essa formação continuada, para ser significativa, deve constituir-se em espaço de partilha e reflexão sobre a prática, garantindo aos profissionais oportunidades de ressignificá-la e reconstruí-la.

Utilizando estratégia similar, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, Silva (2016) objetivou descrever e analisar as ações de uma EMP e identificar, em conjunto à equipe, estratégias para melhoria do trabalho desenvolvido. Ao optar pela pesquisa colaborativa, a autora obteve acesso ao campo desejado para seu estudo e beneficiou os participantes com espaços de reflexão sobre a realidade e prática profissional que possibilitaram a identificação e resolução de problemas; viabilizando por meio da pesquisa, portanto, um espaço formativo.

Participaram da pesquisa sete servidoras da secretaria municipal de educação de um município do interior de São Paulo que eram parte da EMP de apoio às escolas da rede municipal, sendo três psicólogas, três fonoaudiólogas e uma pedagoga. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas individuais e grupo focal, ao longo dos quais a EMP pode descrever o projeto de atuação da equipe e identificar suas inconsistências. A autora ainda indicou que a equipe solicitou a adição de uma última etapa ao estudo, a fim de que a pesquisadora pudesse mediar a reformulação do projeto analisado, por meio de encontros de planejamento conjunto - e colaborativo - das estratégias e recursos que compuseram o novo documento.

Silva (2016) destacou que, por meio das discussões, as participantes puderam reconhecer a presença da abordagem clínica na escola, expressa pela natureza das demandas por suporte recebidas pela equipe, e, também, a

incoerência em algumas ações que ainda possuíam enfoque exclusivo no estudante. Tais resultados corroboram a importância das iniciativas de formação continuada desenvolvidas pela EMP, uma vez que por meio desses espaços, a equipe pode contribuir para que os agentes escolares percebam-se como responsáveis pela construção de um ambiente favorável à aprendizagem de todos os estudantes. Compreensão necessária para o abandono da abordagem clínica no ambiente escolar e da culpabilização dos estudantes pelos resultados desfavoráveis.

A autora relatou que os momentos formativos propiciados pela pesquisa colaborativa resultaram em mudanças significativas na compreensão das servidoras sobre seu trabalho, relacionadas tanto com as possibilidades de atuação nas escolas, quanto ao lugar que poderiam ocupar na elaboração de políticas públicas municipais. Tais mudanças materializaram-se no novo projeto de atuação da equipe, a partir de: enfoque de atuação no contexto escolar; exclusão textual da abordagem clínica; extensão da atuação à educação infantil; proposição de formação continuada aos agentes escolares; definição de objetivos e estratégias coletivas; definição de trabalho a partir da demanda e realidade escolar; definição e delimitação das intervenções possíveis e implantação de um processo cíclico de identificação, planejamento, execução e avaliação das intervenções. Silva (2016) também destacou que os momentos formativos incentivaram a participação da equipe nas discussões sobre o Plano Municipal de Educação, o que resultou na aprovação de uma nova versão do documento, com o registro, em uma de suas metas, da presença de EMP nas escolas municipais.

Por fim, a partir dos estudos localizados e aqui apresentados, é possível observar que a composição de EMP para oferta de suporte à escolarização de estudantes Pae ainda é pouco abordada pela literatura. E que, quando existentes, essas equipes concentraram-se nas séries iniciais do ensino fundamental, como iniciativas recentes e de trabalho desarticulado entre seus membros, e ainda buscando alcançar estratégias de planejamento e atuação por meio do trabalho colaborativo.

Mesmo frente ao cenário nacional apresentado e que dificulta a constituição de EMPs nas redes de ensino, Yannoulas e Souza (2016) ressaltaram a ocorrência de exceções que encontraram meios de garantir a presença desses profissionais entre seus servidores. Entre as exceções citadas pelas autoras, encontram-se os IFs. Portanto, outro aspecto que deve ser ressaltado é a ausência de pesquisas que

abordassem essas instituições, apesar de terem sido utilizados descritores que pudessem ser relacionados a qualquer etapa ou modalidade de ensino, inclusive à educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, os achados contribuem para reforçar a relevância da presente pesquisa, por propor-se a compreender a atuação das EMPs em uma instituição que, em contraponto ao que ocorre na maioria das redes municipais e estaduais de ensino, tem disponível em seu quadro efetivo de servidores os profissionais para composição dessas equipes. Nesse sentido, o próximo capítulo dedica-se a trazer um breve panorama sobre a criação dessas instituições e de seus núcleos de acessibilidade.

3 OS SERVIÇOS PARA ACESSIBILIDADE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para auxiliar na compreensão das possibilidades de atuação da EMP nos IFs, especialmente a sua contribuição com a escolarização dos estudantes Paee, faz-se necessário destacar alguns aspectos relacionados às características, finalidade e objetivos dessas instituições, assim como às políticas de atendimento às necessidades educacionais de estudantes Paee. Por esse motivo, são assuntos deste capítulo os Institutos Federais e seus núcleos de acessibilidade.

3.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os IFs correspondem à maior parte das unidades da Rede EPCT, com 38 instituições que se encontram distribuídas pelas 27 unidades federativas do país. Para além dessas instituições, compõem a Rede EPCT dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Conforme dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), no ano letivo de 2022 a Rede EPCT possuía 656 unidades acadêmicas das quais 602 estão vinculadas aos IFs (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2023).

Apesar da existência de iniciativas similares anteriores, ainda no período do Brasil Imperial (MANFREDI, 2002), considera-se que a origem da Rede EPCT ocorreu no início do período republicano no Brasil, com o Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras (BRASIL, 1909). Criadas pelo governo federal a fim de prevenir a criminalidade e atender às demandas do setor industrial, essas escolas visavam preparar jovens “desfavorecidos da fortuna” ao ofício por meio de cursos gratuitos para formação de operários, ofertados de acordo com as necessidades das indústrias locais, cursos de alfabetização, e cursos complementares ao exercício da profissão (BRASIL, 1909; NASCIMENTO; FARIA, 2013; MENDES, 2017).

Ao longo dos anos, por meio de sucessivos processos de expansão, reestruturação e transformação, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser nomeadas de Cefets, instituições que serviram de base para a Rede EPCT (MANFREDI, 2002). Em sua organização atual, a Rede EPCT começa a surgir com a transformação do Cefet-Paraná em UTFPR, em 2005 (MENDES, 2017), e, dois

anos depois, com a publicação de dois documentos que nortearam a criação dos IFs, em 2008.

O Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007, trouxe os procedimentos para a “integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007a, preâmbulo, p.1). E a Chamada Pública nº 2, de 12 de dezembro de 2007, definiu as condições para a constituição dos IFs a partir da transformação dos Cefets e de Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais ou da integração de duas ou mais instituições federais localizadas em um mesmo estado (BRASIL, 2007b).

Publicada no fim do ano seguinte, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi a responsável pela instituição do formato atual da Rede EPCT e pela criação dos IFs, presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Idealizadas como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, art 2º, p.1),

Segundo a lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008a), as finalidades dessas instituições podem ser compreendidas a partir de três eixos principais:

- contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, por meio da observação às demandas sociais e especificidades regionais, do fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais;
- constituir-se como centro de excelência e referência no ensino de ciências, por meio do estímulo à pesquisa e ao pensamento crítico, do desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, e da oferta de cursos de formação continuada aos professores das redes públicas de ensino;
- promover a integração entre educação básica, profissional e superior, e a verticalização do ensino.

Ressalta-se, ainda, a determinação de que a instituição deve viabilizar educação profissional integrada a diferentes níveis, com especial atenção à educação básica. Entre os objetivos dos IFs trazidos pela Lei nº 11.892, são estabelecidos como prioridade a oferta de cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio e de cursos superiores de licenciatura e formação pedagógica, para formação de docentes da Educação Básica, preferencialmente nas áreas de ciências e matemática, e da Educação Profissional (BRASIL, 2008a). Tal prioridade é reverberada pela distribuição de vagas contida no artigo 8º, ao indicar que os IFs devem garantir a proporção de 50% do total de vagas ao ensino médio integrado e 20% aos cursos de formação docente (BRASIL, 2008a).

Além daqueles já mencionados, configuram-se como demais objetivos dos IFs:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008a, art 7º, p.4).

Para possibilitar a verticalização do ensino, a escolha dos cursos de ensino superior nos níveis de graduação e pós-graduação a serem implementados nos câmpus dos IFs dependerá das demandas regionais e, também, dos recursos humanos disponíveis e do eixo tecnológico predominante no câmpus. Dessa forma, poderiam ser implementados os cursos formação docente para a educação básica e profissional citados anteriormente; cursos de tecnologia, bacharelado, engenharia e pós-graduação *lato sensu* para a formação e capacitação de profissionais e especialistas dos diferentes setores econômicos; e de pós-graduação *stricto sensu*, que promovam “o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica” (BRASIL, 2008a, Art. 7º, inciso VI, alínea e, p.4).

Por fim, é importante ressaltar que, vinculado à finalidade de desenvolvimento nacional, está o projeto de expansão e interiorização da Rede EPCT, composto por três fases. De acordo com Rodrigues e Santos (2015), a primeira delas ocorreu em antecipação à criação dos IFs, entre os anos de 2005 e 2007, quando foram implementadas 64 novas unidades de ensino. Ainda segundo os autores, foram criados mais 150 câmpus na segunda fase, entre 2007 e 2010, e havia a previsão de inauguração de outras 208 unidades até o fim da terceira fase, em dezembro de 2014.

Ao analisar sua extensão territorial com base em dados disponíveis na página da Rede Federal, Mendes (2017) comparou os quantitativos da rede federal entre os anos de 2002 e 2016. A autora ressaltou o expressivo crescimento observado em poucos anos, e indicou que ao longo do período analisado foram criadas 504 unidades, totalizando 644 câmpus distribuídos por 449 municípios brasileiros, em contraponto às 140 unidades existentes em 2002 e localizadas em 119 cidades. O número efetivo excedeu as 422 unidades inicialmente previstas (RODRIGUES; SANTOS, 2015), e mesmo com a Emenda Constitucional nº 95, que limitou os investimentos para a educação (BRASIL, 2016a) e, conseqüentemente, impossibilitou a continuidade da expansão da Rede EPCT, até 2022 haviam sido criadas mais dez unidades acadêmicas (PNP, 2023).

A distribuição dos IFs pelas unidades federativas do país e o número de unidades cadastradas no ano letivo de 2022 (PNP, 2023) para cada instituição são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição geográfica e número de unidades acadêmicas dos IFs

Continua

Região do país	Unidade Federativa	Instituto	Sigla	Unidades
Centro-Oeste	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília	IFB	10
	Goiás	Instituto Federal de Goiás	IFG	14
		Instituto Federal Goiano	IFGoiano	12
	Mato Grosso	Instituto Federal do Mato Grosso	IFMT	19
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	IFMS	10
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas	Ifal	16

Quadro 1 - Distribuição geográfica e número de unidades acadêmicas dos IFs

Continuação

Região do país	Unidade Federativa	Instituto	Sigla	Unidades
Nordeste	Bahia	Instituto Federal da Bahia	IFBA	22
		Instituto Federal Baiano	IFBaiano	15
	Ceará	Instituto Federal do Ceará	IFCE	32
	Maranhão	Instituto Federal do Maranhão	IFMA	30
	Paraíba	Instituto Federal da Paraíba	IFPB	21
	Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco	IFPE	16
		Instituto Federal do Sertão Pernambucano	IF Sertão-PE	7
	Piauí	Instituto Federal do Piauí	IFPI	20
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	IFRN	21
Sergipe	Instituto Federal de Sergipe	IFS	9	
Norte	Acre	Instituto Federal do Acre	Ifac	6
	Amapá	Instituto Federal do Amapá	Ifap	6
	Amazonas	Instituto Federal do Amazonas	Ifam	17
	Pará	Instituto Federal do Pará	IFPA	18
	Rondônia	Instituto Federal de Rondônia	IFRO	10
	Roraima	Instituto Federal de Roraima	IFRR	5
	Tocantins	Instituto Federal do Tocantins	IFTO	12
Sudeste	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	IFES	22
	Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais	IFMG	18
		Instituto Federal do Norte de Minas	IFNMG	13
		Instituto Federal do Sudeste de Minas	IF Sudeste MG	10
		Instituto Federal do Sul de Minas	IFSul de Minas	9
		Instituto Federal do Triângulo Mineiro	IFTM	9
	Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro	IFRJ	15
		Instituto Federal Fluminense	IFF	12
São Paulo	Instituto Federal de São Paulo	IFSP	37	

Quadro 1 - Distribuição geográfica e número de unidades acadêmicas dos IFs

Continuação

Região do país	Unidade Federativa	Instituto	Sigla	Unidades
Sul	Paraná	Instituto Federal do Paraná	IFPR	26
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	IFRS	17
		Instituto Federal Farroupilha	IFFar	11
		Instituto Federal Sul Rio-Grandense	IFSul	15
	Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina	IFSC	23
		Instituto Federal Catarinense	IFC	15

Fonte: Elaborado com base nos dados registrados para o letivo 2022 (PNP, 2023)

A grande extensão territorial da Rede EPCT, aliada à “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” das instituições que a compõe (BRASIL, 2008a, Art. 1º, parágrafo único, p.1), contribuiu para a existência de diferenças significativas entre as instituições e os câmpus existentes. Tais diferenças são notadas para além dos itinerários formativos adotados, adentrando a gestão institucional, implementação de políticas, e quadro de servidores. Como efeito, tem-se o impacto em várias das atividades desenvolvidas nos IFs, entre elas, o suporte educacional aos estudantes Pae mediado pelos núcleos de acessibilidade dos câmpus (MENDES, 2017; RODRIGUES-SANTOS, 2020).

3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES

Ao longo de sua trajetória e do desenvolvimento das instituições que compõem a educação profissional no país, ocorreram mudanças em seu propósito de atuação e no perfil dos estudantes atendidos. As escolas que surgiram como meio de aprendizado de uma profissão para crianças e adolescentes das camadas mais empobrecidas da população, passam a ser ambiente privilegiado, possibilitado aos estudantes com os melhores resultados em processos seletivos concorridos e acessados, em maioria, pela classe média, interessados nos altos índices de aprovação dos egressos em processos seletivos para cursos superiores (MANFREDI, 2002; MENDES, 2017). Nesse cenário, onde o ingresso para o ensino

técnico de nível médio ou para o ensino superior vincula-se a avaliações concorridas para preenchimento de um número limitado de vagas, a educação profissional para estudantes Pae ficou restrita a instituições especializadas (SANTOS; NOZU, 2021).

Buscando adequar-se aos documentos internacionais dos quais era signatário, em meados da década de 1990 o governo brasileiro estabeleceu uma série de documentos, orientações e normativas para estimular e possibilitar o ingresso de estudantes Pae na educação profissional (SANTOS; NOZU, 2021). Entre eles está o Aviso Circular nº 227 do Ministério da Educação, de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996b), encaminhado aos dirigentes das instituições de ensino superior e da, então, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que ofertavam cursos de graduação (SANTOS; NOZU, 2021).

Esse documento solicitava que fossem tomadas medidas de adequação dos processos seletivos, durante a elaboração dos editais, aplicação do exame e correção das provas, para atender às necessidades educacionais de estudantes Pae e possibilitar seu ingresso na instituição (BRASIL, 1996b). Para isso, foram realizadas algumas sugestões para acessibilização do processo, tais como: adoção de medidas para identificação das necessidades educacionais dos candidatos, ampliação do tempo de provas, adaptação de espaços, mobiliários e equipamentos para garantir a acessibilidade física, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (TA) compatíveis com a necessidade identificada ou informada pelo candidato, disponibilização de servidores ocupantes do cargo Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais / Português (Tilsp) e inclusão de profissionais da Educação Especial nas bancas de correção das provas, a fim de flexibilizar a correção das redações de candidatos surdos (BRASIL, 1996b). O Aviso Circular também apontou a necessidade de

desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência (BRASIL, 1996b, p. 2).

Com a finalidade de verificar a oferta de educação profissional para estudantes Pae nas instituições federais, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial realizou um levantamento em 1999, que retornou um total de apenas 267 estudantes (ANJOS, 2006). Esse levantamento foi

seguido, por reuniões sobre as ações para escolarização e formação profissional de estudantes Pae já desenvolvido nas instituições federais a fim de sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com deficiência (BRASIL, 2009c). Organizadas pelas então chamadas Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Secretaria de Educação Especial⁶ (Seesp), as reuniões contaram com a participação de representantes das instituições federais de educação profissional e tecnológica, secretarias municipais e estaduais de educação e entidades representativas (BRASIL, 2009c).

A partir do levantamento e das reuniões de trabalho realizadas, a Semtec e a Seesp desenvolveram um documento que estabelecia “os princípios gerais para o desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica Inclusiva” (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 51), chamado Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Ação Tecnep⁷ (BRASIL, 2009c). De acordo com a terceira versão do Documento Base da Ação Tecnep, essa “visava a inserção, permanência e saída exitosa de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no mundo produtivo bem como sua permanente capacitação profissional” (BRASIL, 2009c, p. 15).

Em relação a seu público, é importante destacar que a Setec adotou o termo pessoas com necessidades educacionais específicas para identificar o grupo de interesse da Ação Tecnep, termo que continua em uso nos IFs e, por consequência, nos núcleos de acessibilidade dessas instituições (RODRIGUES-SANTOS, 2020). Conforme apontado anteriormente, esse grupo de estudantes com NEE compreende os estudantes Pae e, também, os discentes que apresentam dificuldades durante sua trajetória escolar decorrentes de transtornos funcionais específicos, transtornos mentais e vulnerabilidade social (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020). No entanto, é necessário reforçar a opção desta pesquisa em abordar especificamente os estudantes Pae.

⁶ De acordo com o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023a), a Semtec e a Seesp são correspondentes às atuais Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - e Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

⁷ Sobre a nomenclatura utilizada, Mendes (2017) aponta que a Portaria Setec/MEC nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 alterou o nome do, então, Programa: Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais para Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas. Para facilitar a leitura, optou-se por padronizar a nomenclatura ao longo de todo o texto e manter a nomenclatura Ação Tecnep, exceto quando mencionadas em citações diretas.

3.2.1 A Ação Tecnep

Desenvolvida entre os anos de 2000 e 2011, a gestão da ação contava com uma estrutura hierárquica a fim de permitir a distribuição de atribuições e coordenação de ações em âmbito nacional, regional, estadual e local. De acordo com Anjos (2006), compunham essa estrutura quatro funções e atribuições distintas.

- 1) gestor central - assume o papel de coordenação de todo o processo, organiza e desenvolve todas as atividades de implementação do programa em todo o Brasil;
- 2) gestor regional - assume o mesmo papel do central só que em nível de sua região;
- 3) gestor estadual - implementam as ações do programa em seu respectivo estado, ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições/organizações que militam no atendimento à pessoa com necessidades especiais;
- 4) coordenador de núcleo - tem como função articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição (ANJOS, 2006, p. 42).

A implementação da Ação Tecnep, foi prevista para ocorrer por meio de cinco momentos, com ações e objetivos próprios (BRASIL, 2009c). Porém, em relação às atividades desenvolvidas no quarto e quinto momento, é possível observar certa divergência entre as informações levantadas por pesquisadores que abordaram a Ação Tecnep.

Nascimento e Faria (2013) e Costa (2018) apontaram que após a reestruturação do MEC, em 2011, ocorreu a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas, responsável pela Ação Tecnep e sua incorporação pela Setec. Essa tentou dar continuidade à ação, mas as atividades desenvolvidas mostraram-se isoladas e desconexas da proposta original (NASCIMENTO; FARIA, 2013). As atividades da Ação Tecnep deixaram de ser ações coordenadas nacionalmente e “passaram a ser executadas em caráter local ou estadual, ficando a cargo de cada [...] cada instituição de ensino da rede a definição da postura adotada perante a inclusão de pessoas com deficiência” (COSTA, 2018, p. 40).

Os apontamentos desses autores podem explicar as atividades relatadas por Bortolini (2012), a partir de 2010, e a afirmação de Santos e Nozu (2021) sobre outros pesquisadores também terem apontado a implementação das atividades dos momentos 4 e 5. Para compreensão sobre a implementação da proposta, foram

consultados Anjos (2006), Bortolini (2012), Nascimento e Faria (2013), Cunha (2015), Soares (2015), Mendes (2017), Costa (2018) e Rodrigues-Santos (2020), além do Documento Base da Ação Tecnep (BRASIL, 2009c).

O Momento 1, para mobilização e sensibilização, foi desenvolvido entre os anos de 2000 e 2001. Organizado pela Semtec e Seesp, consistiu na apresentação da Ação Tecnep e sua estrutura de gestão às instituições federais de educação profissional e tecnológica; mobilização para inclusão de ações para inclusão escolar nos Projetos Político-Pedagógicos; e sensibilização para que essas instituições tornassem-se polos regionais da ação. Também foram discutidas as demandas das instituições quanto aos recursos materiais, financeiros e humanos para viabilizar a proposta, ao que foram ressaltadas as possibilidades de parcerias público-privadas pela Semtec e Seesp (BRASIL, 2009c; NASCIMENTO; FARIAS, 2013; MENDES, 2017)

No segundo semestre de 2000 foram realizadas quatro Oficinas de Trabalho Regionais, nos estados de Santa Catarina, Mato Grosso, Minas Gerais e Rio Grande do Norte (BRASIL, 2009c; NASCIMENTO; FARIAS, 2013) para consolidação da ação em cada uma das respectivas regiões, realização de atividades iniciais e apresentação de sugestões para capacitação profissional, cursos e pesquisas (ANJOS, 2006). Estavam previstos eventos de capacitação em cada uma das regiões em 2001, mas foi executado somente o da região nordeste, sem indícios que explicassem a ausência das capacitações nas demais regiões (ANJOS, 2006; SOARES, 2015).

A etapa seguinte, Momento 2, ocorreu entre 2003 e 2006 e teve como objetivo principal a consolidação dos grupos gestores, núcleos de acessibilidades e estratégias de implantação, com a finalidade de descentralizar as atividades e possibilitar a expansão da Ação Tecnep e, conseqüentemente, de oportunidades de formação profissional e tecnológica às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009c, NASCIMENTO; FARIA, 2013). Tem-se o início da implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), visando atuar como “referência local e desenvolver a cultura da inclusão nas instituições da rede”, atuando “como um setor deliberativo, com o objetivo de implementar as ações do Programa TEC NEP no âmbito local” (COSTA, 2018, p. 41).

Em seguida foi desenvolvido o Momento 3, para formação de recursos humanos, entre 2007 e 2009. O período foi marcado por diversas iniciativas de formação inicial e continuada que abordaram o AEE, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille e confecção de material adaptado, por meio de parcerias entre as instituições federais de educação profissional e tecnológica, Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). As formações culminaram na proposta, em 2006, de um curso de pós-graduação *lato sensu* intitulado “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, na modalidade de educação à distância, em parceria com o então Cefet de Mato Grosso (NASCIMENTO; FARIA, 2013; CUNHA 2015).

Segundo informações do Documento Base (BRASIL, 2009c), o curso buscou aplicar os fundamentos da Educação Inclusiva à educação profissional e tecnológica para garantir acesso, permanência e conclusão com êxito aos estudantes com deficiência. Em sua primeira turma no ano de 2010, o curso recebeu um total de 250 profissionais: 50 servidores da carreira técnica e docente de cada polo regional e parte da Rede EPCT, além de profissionais do Seesp, IBC, Ines, secretarias municipais e estaduais de educação e instituições especializadas (CUNHA, 2015).

Como dito anteriormente, com a extinção da Coordenadoria de Ações Inclusivas ocorreu a estagnação da Ação Tecnep e não foi possível a implementação das atividades previstas para os quarto e quinto momentos em âmbito nacional (NASCIMENTO; FARIAS, 2013), ocorrendo apenas ações estaduais e locais (COSTA, 2018). Dessa forma, são apresentadas as ações previstas para os dois últimos momentos e que, aparentemente, seriam configuradas como etapas contínuas (BRASIL, 2009c).

O Momento 4, seria voltado para a utilização e desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva (TA) e teria início em 2006 a partir de um levantamento realizado pelos gestores da Ação Tecnep sobre as pesquisas desenvolvidas na área de TA, no âmbito da Rede EPCT. Esse levantamento contribuiria na definição dos critérios de seleção e das estratégias para fomento das pesquisas, e dos recursos por elas produzidos, que pudessem apoiar a escolarização de estudantes com deficiência nos cursos de educação profissional e tecnológica.

Por fim, no Momento 5, de Acompanhamento, Avaliação e Implementação da Ação Tecnep, as atividades deveriam ser organizadas em fases correspondentes ao acompanhamento (fase 1), avaliação (fase 2) e implementação da ação (fase 3).

Para a fase 1, estava prevista a adoção de ferramentas para levantamento de informações sobre a trajetória dos estudantes com deficiência nos cursos da Rede EPCT, incluindo um censo interno, específico para esse grupo de estudantes, que gerasse indicadores de correção e aperfeiçoamento. Na fase 2, ocorreriam visitas técnicas, reuniões de trabalho e demais situações que permitissem aos grupos gestores conhecerem os resultados obtidos e avaliarem as demandas. E a fase 3 consistia em, a partir dos subsídios proporcionados pelas fases 1 e 2, disponibilizar recursos financeiros e materiais necessários à melhoria e continuidade da proposta.

Entre as ações locais desenvolvidas a partir de 2010, segundo Bortolini (2012), nos anos de 2010 e 2011 ocorreram encontros estaduais e regionais dos Napnes, que propiciaram debate de assuntos relevantes ao trabalho dos núcleos, troca de experiências entre os participantes e elaboração de metas futuras para a Ação Tecnep. Porém, a autora não mencionou quais estados ou pólos regionais realizaram esses eventos.

E conforme apontado por Cunha (2015), o relatório “Ação Tecnep, dez anos depois... Censinho 2011” foi a última produção da Coordenação de Ações Inclusivas. A autora, ao analisar os documentos referentes à implantação da Ação Tecnep, apontou que não eram evidentes na estruturação da proposta, a definição de objetivos, estratégias, ações e formas de financiamento da proposta, o que pode ter colaborado para sua descontinuidade, apesar de sua relevância (CUNHA, 2015). Dessa forma, os Napnes, apesar dos desafios a sua atuação, apresentam-se como o resultado mais exitoso da Ação Tecnep.

3.2.2 Os Napnes

Criados como responsáveis pela implementação da Ação Tecnep em âmbito local e para serem centros de referência no atendimento das pessoas com NEE na Rede EPCT (NASCIMENTO *et al*, 2011; ALENCAR, 2017), os núcleos de acessibilidade estão presentes em todas as instituições que a compõem, podendo ser nominados por diferentes nomenclaturas e siglas. Rodrigues-Santos (2020) identificou que existem significações diferentes para Napne, que é a sigla habitualmente utilizada, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Nomenclaturas e siglas adotadas para identificação dos núcleos de acessibilidade nos IFs e número de instituições que as utilizam

Nomenclatura	Sigla	Utilizadas em (n)
Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	Napne	01
Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência	Napne	01
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	Napne	01
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.	Napnee	01
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.	Napne	01
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.	Napne	03
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	Napne	12
	Napnee	01
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas	Napne	16

Fonte: Adaptado de Rodrigues-Santos (2020)

Além das nomenclaturas, a pesquisadora também encontrou a adoção de uma sigla diferente para a nomenclatura utilizada nos documentos da Ação Tecnep nos documentos analisados: o uso de Napnee para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (RODRIGUES-SANTOS, 2020). Conforme expresso em sua nomenclatura, diferente das políticas relacionadas à Educação Especial vigentes, a Ação Tecnep e os núcleos de acessibilidade da Rede EPCT foram implementados em atendimento aos preceitos da Educação Inclusiva e, por isso, realizam suporte educacional aos estudantes Paee e, também, àqueles com NEE relacionadas à transtornos de aprendizagem, questões de gênero, étnicas, sociais, entre outras.

Com o objetivo principal de buscar, “por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2009c, p. 17), os Napnes foram criados inicialmente para serem os responsáveis por articular

peças e setores para o desenvolvimento das ações de implementação do TEC NEP no âmbito interno e teria como objetivo principal criar, na instituição, a cultura da educação para a convivência, a aceitação da

diversidade e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais (ALENCAR, 2017, p. 47).

Ainda de acordo com Alencar (2017), uma das responsabilidades atribuídas aos Napnes na sua concepção seria a de desenvolver ações de orientação e suporte a outras instituições por meio de iniciativas para formação de recursos humanos e apoio técnico. Porém, de acordo com Costa (2018), os objetivos dos Napnes modificaram-se com o tempo, acompanhando a expansão da Ação Tecnep e da Rede EPCT e em decorrência do aumento do número de estudantes atendidos.

Além das atividades mencionadas, a autora indica que passaram a ser consideradas responsabilidade do núcleo: acolhida dos estudantes Pae e identificação de suas NEE; orientação do corpo docente quanto à acessibilização de materiais e adequações metodológicas compatíveis aos princípios do desenho universal da aprendizagem; e elaboração e execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão para divulgação de temáticas relacionadas à Educação Especial e para formação continuada de servidores para atuação em uma perspectiva inclusiva (COSTA, 2018).

A partir das descrições de Alencar (2017) e Costa (2018), observa-se que diante do aumento das demandas de trabalho, foram priorizadas as atividades relacionadas diretamente aos estudantes com NEE matriculados nos câmpus. Como resultado, o papel dos Napnes nos câmpus foi modificado, em detrimento das ações em prol da comunidade interna e externa. Para o desenvolvimento de suas atribuições, os Napnes deveriam contar com uma equipe composta por um coordenador e membros voluntários com diferentes profissões e ocupações, como servidores técnicos e docentes da instituição, psicólogos, sociólogos, pais de estudantes e os próprios estudantes Pae, entre outros (BRASIL, 2009c).

Ao analisar os regulamentos dos Napnes dos IFs, Rodrigues-Santos (2020) constatou ser inexistente uma diretriz nacional sobre a composição mínima dos Napnes, porém encontrou a presença de Pedagogo, Psicólogo e Assistente Social apontada na maioria dos documentos e, em menor número, de profissionais da saúde. Portanto, existem condições favoráveis à implementação de EMPs nos câmpus, mesmo na ausência de parte dos profissionais necessários, uma vez que o núcleo permite a participação de membros externos à instituição, e que suas atribuições são compatíveis às possibilidades de atuação da EMP em ambiente educacional.

Soares (2015), Mendes (2017) e Costa (2018) atribuíram, em seus estudos, alguns aspectos negativos à forma de composição dos Napnes, como a escassez de servidores em alguns núcleos. Por serem grupos de trabalho e estudo permanentes (SOARES; MEDEIROS, 2022) e não possuírem condição de setor institucional, não é possível a lotação exclusiva de servidores nos núcleos e sua composição ocorre por adesão voluntária de servidores pertencentes aos diversos setores do câmpus.

Nas pesquisas citadas no parágrafo anterior, converge a compreensão de que esse fato, muitas das vezes, implica na sobrecarga de trabalho dos membros, por precisarem dividir sua carga horária de trabalho semanal entre as atribuições do cargo de origem e as demandas do núcleo, maiores a cada ano. Porém, é possível que a organização dos profissionais em uma EMP de atuação colaborativa contribua, também, na redução dessa sobrecarga, por possibilitar o planejamento conjunto dos servidores e a partilha das responsabilidades, atribuições e possibilidades de ação.

Mesmo diante dos problemas enfrentados, é necessário ressaltar a importância do trabalho realizado pelos membros do núcleo para o processo de escolarização e formação profissional dos estudantes com NEE, especialmente os estudantes Paae. Para Costa (2018), essa pertinência decorre de

seu caráter de ação contínua, em que por meio da presença do núcleo em cada *campus* das instituições ligadas à rede torna-se possível desenvolver a cultura do ensino para a diversidade e promover as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência seja incluído (COSTA, 2018, p. 47-48).

Também é preciso observar a relevância desses núcleos, compostos por profissionais de diversas áreas de formação, diante da ausência de respaldo na legislação brasileira e de recursos que possam custear a presença de profissionais de áreas diversas nas instituições de ensino.

Considerando que os IFs correspondem à maior parte Rede EPCT e que, em relação aos serviços de apoio aos estudantes Paae, as instituições da Rede EPCT diferenciam-se pela presença dos Napnes e de condições favoráveis à constituição de EMPs, optou-se, neste estudo, por investigar a atuação das EMPs dos IFs no apoio à escolarização dos estudantes Paae.

4 MÉTODO

A presente pesquisa teve o objetivo principal de identificar, sistematizar e apresentar as possibilidades de atuação das EMPs dos IFs na escolarização e formação profissional dos estudantes Pae e matriculados nessas instituições. Especificamente, pretendeu-se ainda:

- a. conhecer o perfil e o modo de organização das EMPs dos IFs, assim como suas necessidades formativas relacionadas à atuação com estudantes Pae;
- b. analisar, de forma conjunta aos servidores da EMP, seu papel no ingresso dos estudantes Pae, no levantamento de suas necessidades de acessibilidade e no planejamento de ações relacionadas a seu processo de escolarização; e
- c. verificar a potencialidade dessas equipes para o trabalho em uma lógica colaborativa.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se por estruturar metodologicamente esse estudo nos pressupostos da pesquisa colaborativa, tendo como embasamento principal os estudos de Ibiapina. Compreendida enquanto uma das manifestações da pesquisa qualitativa, estudos dessa natureza passaram a ser adotados na formação docente em meados da década de 1990, com enfoque na

natureza socialmente construída da realidade e nos processos de cooperação construídos entre participantes de investigações. Nessa perspectiva, surgem pesquisas em que os dados são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade. (IBIAPINA, 2016, p.34).

A pesquisa colaborativa também se caracteriza por auxiliar

na compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 27-28).

Assim, a pesquisa colaborativa beneficia, igualmente, membros da comunidade escolar – na oferta de espaços formativos que possam contribuir com seu desenvolvimento profissional – e pesquisadores – na oportunidade de acesso a um vasto campo de pesquisa. Tal processo consiste em uma aproximação da academia e escola que propicia a construção de saberes por meio da reflexão conjunta e democrática, entre pesquisadores e comunidade escolar, sobre a prática educativa no intuito de torná-la mais justa e igualitária. Nesse sentido, a

reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, [...] para neles intervir, transformando-os (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 27).

Ainda sobre as características da pesquisa colaborativa, esta

diferencia-se de outras, sobretudo, pelo caráter de participação e colaboração de que ela se reveste. Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 32).

Conforme aponta Milanesi (2012), a partir de Ibiapina (2008), a participação dos membros da comunidade escolar não ocorre, necessariamente, em todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa, mas é fundamental para a apresentação da realidade vivenciada em sua prática profissional e dos elementos relevantes ao debate. Dessa forma, segundo a autora, as pesquisas colaborativas oportunizam que esses profissionais atuem como coprodutores do processo investigativo.

Para Ibiapina e Bandeira (2016), esse tipo de percurso metodológico é construído por meio da espiral reflexiva de mudança. Essa espiral é composta por etapas sucessivas que passam por planejamento, ação, observação dos resultados, reflexão sobre todo o processo e replanejamento. O replanejamento, portanto, não é o encerramento de um ciclo, mas a ampliação da espiral e a continuidade de um processo fluido, estimulado e enriquecido pela participação e reflexões de todos os envolvidos na pesquisa (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016).

Entretanto, é importante esclarecer que a espiral não é, necessariamente, construída em um único estudo, mas consolidada a partir de um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa com a finalidade de seu aprimoramento constante e a garantia de atendimento à sua função social. Nesse contexto, é possível que sua consolidação ocorra a partir da inter-relação de vários projetos de pesquisa e na construção coletiva com os colaboradores nesse percurso.

Os objetivos estabelecidos e o tempo disponível para o desenvolvimento da dissertação evidenciaram que o desenvolvimento do presente estudo talvez não fosse suficiente para a aplicação da espiral reflexiva ampliada. Por esse motivo, optou-se por aplicar os pressupostos da pesquisa colaborativa e deter-se a estimular o quanto fosse possível os movimentos de descrição, informação, confronto e reconstrução descritos por Ibiapina (2008), por meio do planejamento e oferta de espaços formativos virtuais, com o intuito de promover a reflexão sobre a prática profissional dos servidores que compõem a EMP. E, para atingir esses objetivos, optou-se por estruturar a coleta de dados em duas etapas, com métodos e participantes distintos, além dos procedimentos preliminares, conforme descritas a seguir.

4.1 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES - GARANTIA DOS ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos da pesquisa, que compõem a presente etapa, foram garantidos por meio da apresentação da pesquisa aos IFs brasileiros e solicitação de autorização para realização da pesquisa; a submissão, avaliação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos; e o contato com os possíveis participantes para convite à participação na pesquisa.

Como ação inicial do desenvolvimento do estudo, foram enviadas, aos 38 Institutos Federais, cartas de apresentação da pesquisa e a solicitação de assinatura da Carta de Autorização para Pesquisa com os servidores das instituições, conforme modelo encaminhado (Anexo A). O primeiro contato ocorreu ao longo do mês de setembro de 2021 e, para as instituições que não responderam à primeira solicitação, foram efetuadas tentativas adicionais durante os meses de dezembro de 2021 e de janeiro e fevereiro de 2022.

O contato ocorreu por meio dos endereços de correspondência eletrônica das reitorias, dos gabinetes de direção geral dos câmpus e dos Napnes. Além de consistir em uma breve descrição do problema de pesquisa, justificativa e objetivos da mesma, a carta de apresentação visava esclarecer aos dirigentes institucionais as etapas de desenvolvimento do estudo e a forma de contribuição das instituições.

Responderam ao convite e encaminharam Carta de Autorização para Pesquisa, os representantes de 25 IFs, dentre os 38 existentes. Desses, foram 16 autorizações para realização de pesquisa no âmbito de toda a instituição, concedidas pelo reitor ou reitora da instituição, e 20 autorizações para um câmpus em específico, concedida pelo Diretor ou Diretora Geral do referido câmpus. Dentre as autorizações do último grupo, cinco dessas eram para câmpus vinculados a instituições em que houve manifestação expressa pela reitoria autorizando a pesquisa em âmbito institucional⁸. No Quadro 3 é apresentada a listagem completa das instituições, conforme o âmbito da autorização recebida.

Quadro 3 - Lista de instituições que concordaram com coleta de dados e o correspondente âmbito de autorização

Continua

Região do país	Unidade Federativa	Instituição	Âmbito de autorização para realização da pesquisa (quantidade de câmpus)
Centro-Oeste	Goiás	IFG	Câmpus Águas Lindas, Cidade de Goiás, Goiânia, Inhumas, Itumbiara e Uruaçu
	Mato Grosso	IFMT	Câmpus Alta Floresta
Nordeste	Bahia	IFBA	Todos os câmpus (22)
	Ceará	IFCE	Câmpus Umirim
	Maranhão	IFMA	Câmpus São Luiz
	Pernambuco	IFPE	Todos os câmpus (16)
	Piauí	IFPI	Câmpus Picos
	Sergipe	IFS	Todos os câmpus (9)
Norte	Acre	Ifac	Todos os câmpus (6)
	Amapá	Ifap	Todos os câmpus (6)
	Pará	IFPA	Câmpus Parauapebas

⁸ Entre os cinco câmpus mencionados estão: Câmpus Santana, do IFPA; Câmpus Bom Jesus do Itabapoana, do IFF; Câmpus Londrina, do IFPR; e os Câmpus Inconfidentes e Pouso Alegre, do IFSul de Minas.

Quadro 3 - Lista de instituições que concordaram com coleta de dados e o correspondente âmbito de autorização

Continuação

Região do país	Unidade Federativa	Instituição	Âmbito de autorização para realização da pesquisa (quantidade de câmpus)
Norte	Roraima	IFRR	Todos os câmpus (5)
	Tocantins	IFTO	Todos os câmpus (12)
Sudeste	Espírito Santo	IFES	Câmpus Venda Nova do Imigrante
	Minas Gerais	IFMG	Todos os câmpus (18)
		IFSul de Minas	Todos os câmpus (9)
	Minas Gerais	IFTM	Todos os câmpus (9)
	Rio de Janeiro	IFRJ	Câmpus Pinheiral
		IFF	Todos os câmpus (12)
São Paulo	IFSP	Todos os câmpus (37)	
Sul	Paraná	IFPR	Todos os câmpus (26)
	Rio Grande do Sul	IFRS	Todos os câmpus (17)
		IFFar	Câmpus Júlio de Castilhos e Panambi
		IFSul	Todos os câmpus (15)
	Santa Catarina	IFC	Todos os câmpus (15)

Fonte: Elaboração própria (2022)

Diante do recebimento de grande parte das Cartas de Autorização assinadas pelas instituições interessadas, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, em cumprimento à Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. O projeto, cadastrado sob o registro CAAE 52208521.5.0000.5504, foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 5.188.691 (Anexo B), em 28 de dezembro de 2021.

Após a aprovação do referido comitê, o convite aos servidores para colaboração na pesquisa foi formalizado por meio de carta de apresentação, enviada aos endereços institucionais de correspondência eletrônica dos servidores ou dos setores de exercício. Tais endereços foram obtidos com o auxílio das instituições autorizantes ou coletados nos sítios eletrônicos oficiais de seus câmpus e os servidores de interesse à pesquisa foram aqueles que atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

- a. ocupar cargo de assistente social, pedagogo, psicólogo escolar, técnico em assuntos educacionais (TAE) ou demais cargos parte da EMP;
- b. ser servidor público em exercício em um dos câmpus dos IFs;
- c. realizar acompanhamento ou atendimento de estudantes Pae.

Por consequência, compreendeu-se como critério de exclusão o não atendimento a um ou mais critérios de inclusão mencionados. Também foram excluídos os servidores que, após a abordagem e esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa, não manifestaram interesse em participar da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A, ou que estavam vinculados a instituições que não haviam autorizado a pesquisa com seus servidores. Assim como a carta endereçada aos dirigentes, o convite continha uma breve explicação sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos e métodos, assim como a indicação do *link* de acesso ao formulário que continha o TCLE e ao instrumento de coleta de dados da Etapa I, descrita na próxima subseção.

4.2 ETAPA I - CONHECENDO O PERFIL DA EMP NOS IFs

A primeira etapa de coleta de dados foi relacionada ao objetivo específico de conhecer o perfil e o modo de organização das EMPs dos IFs, assim como suas necessidades formativas relacionadas à atuação com estudantes Pae e consistiu em um levantamento de âmbito nacional. Optou-se, como instrumento de coleta de dados, pela elaboração de um questionário no formato de formulário eletrônico, construído com o uso da plataforma *Google Forms*, para o qual os respondentes eram automaticamente direcionados após preencher o TCLE e concordar em participar da pesquisa.

Tal questionário foi composto por um roteiro de 32 perguntas, das quais apenas uma questão, referente à sua necessidade de formação, permitia que os servidores respondessem livremente, com base em suas percepções sobre a própria atuação, trajetória formativa e as demandas observadas em relação aos estudantes Pae. As perguntas foram organizadas em quatro eixos temáticos, relacionados aos dados de atuação e formação profissional; à atuação da EMP no IF; à atuação da equipe no Napne; e à autoavaliação da atuação profissional. As respostas desse

último eixo temático serviram como base para o levantamento de demandas para formação dos servidores e contribuíram para o amadurecimento do roteiro das sessões reflexivas, instrumento principal da Etapa II de coleta de dados.

Na escolha desse instrumento, considerou-se a necessidade de alcançar o maior número possível de participantes, distribuídos nas mais diferentes regiões brasileiras, em um pequeno espaço de tempo. Nessas condições, conforme indica Gil (2008) os questionários autoaplicados consolidam-se como opção mais viável para coleta dos dados da pesquisa. De modo similar, Marconi e Lakatos (2003) apontam que esses instrumentos possibilitam uma melhor gestão dos recursos da pesquisa, ao dispensar o pesquisador da necessidade de deslocar-se até os respondentes ou de treinar colaboradores para que atuem na coleta de dados.

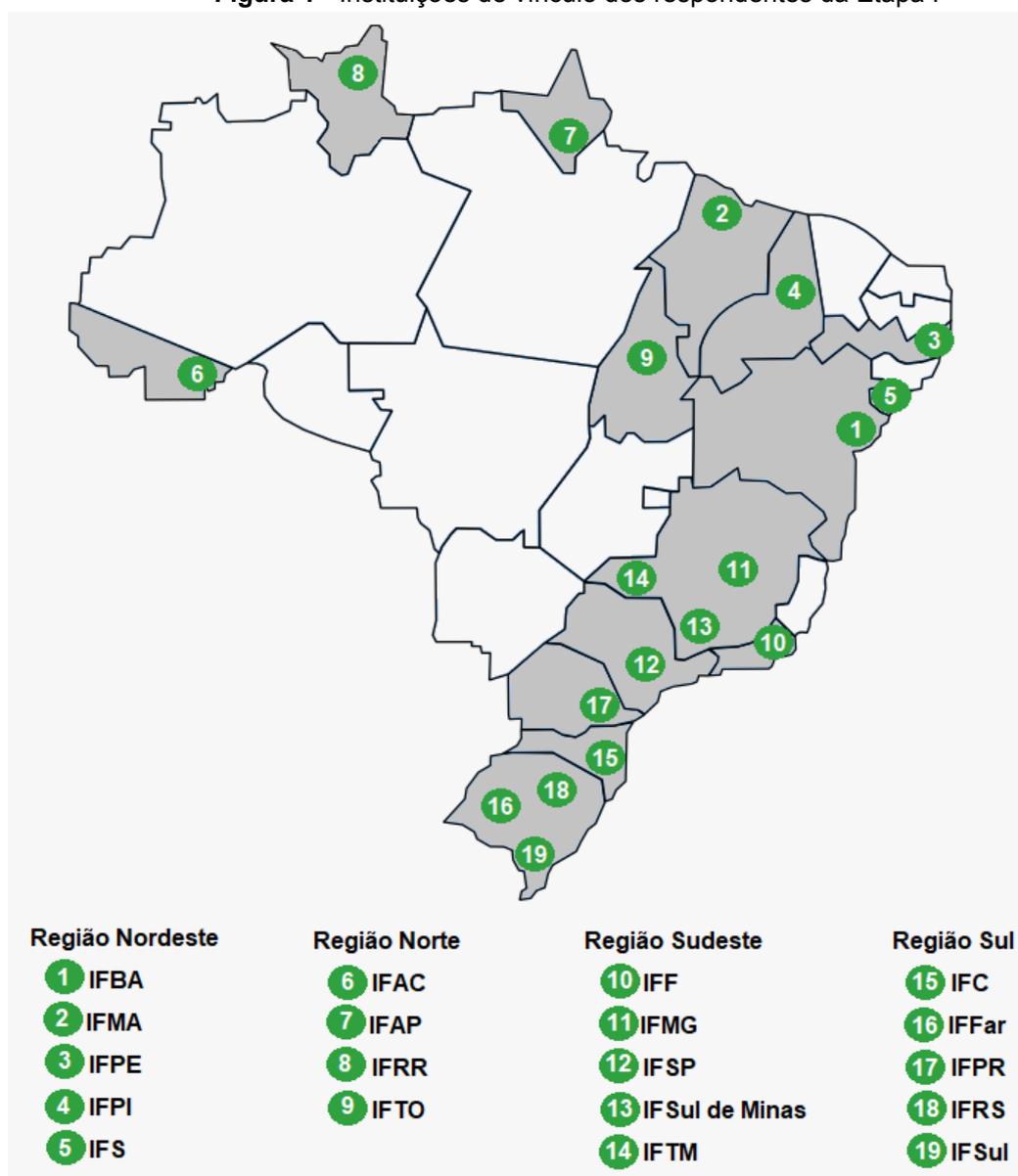
Construído com base no roteiro de perguntas elaborado por Lacerda e Mendes (2016), o questionário da presente pesquisa foi validado por dois grupos distintos de juízes como medida para garantir a confiabilidade dos dados. O primeiro deles foi composto por três pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp) e analisou a clareza, pertinência e relação das questões com os objetivos da pesquisa. A colaboração do segundo grupo consistiu na validação semântica conforme as recomendações de Sampieri, Collado e Lucio (2013) para elaboração de perguntas em questionários. Sua composição contou com a participação de três servidores públicos correspondentes ao perfil desejado aos participantes da pesquisa.

O Apêndice B apresenta a versão inicial do questionário e o Apêndice C traz as recomendações realizadas pelos corpos de juízes e as respectivas justificativas para as sugestões que não foram acatadas. As recomendações listadas para os dois grupos não possuem identificação de autoria, e podem corresponder a sugestões de uma única pessoa ou a apontamentos feitos por todo o grupo de juízes. A versão final do questionário aplicado pode ser conferida no Apêndice D. Composto majoritariamente por questões objetivas, o instrumento adotado forneceu dados de característica quantitativa. Tais dados foram analisados comparativamente e discutidos por meio de diálogo com a literatura, enquanto as respostas da pergunta subjetiva sobre suas necessidades de formação foram agrupadas por similaridade e analisadas por meio de categorias temáticas definidas *a posteriori*.

Conforme mencionado anteriormente, o contato inicial com os servidores das instituições que autorizaram a pesquisa ocorreu por meio de correspondência

eletrônica enviada ao endereço institucional dos servidores ou dos setores que realizam o acompanhamento dos estudantes. Tais endereços foram disponibilizados pelas próprias instituições autorizantes ou obtidos por meio de consulta aos sítios eletrônicos oficiais de seus câmpus. O levantamento ocorreu entre os dias 17 de fevereiro e 31 de março de 2022 e obteve, inicialmente, 146 respostas. Esse quantitativo foi filtrado para descarte dos dados de respondentes que atenderam aos critérios de exclusão, o que resultou em uma amostragem com respostas de 139 servidores, vinculados à 19 IFs, e oriundos de diversos cargos e regiões brasileiras, conforme apontado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Instituições de vínculo dos respondentes da Etapa I



Fonte: Elaboração própria (2022)

Descrição: Figura contendo mapa dos estados brasileiros em cinza claro, com os estados das instituições dos participantes destacadas em cinza escuro, a saber: Acre, Roraima, Amapá, Tocantins,

Maranhão, Piauí, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A localização aproximada da reitoria desses IFs aparece marcada por um círculo verde, numerado de 1 a 19. Na parte de baixo da figura, está a legenda dessas marcações, organizadas por região geográfica. Região Nordeste: 1 - IFBA; 2 - IFMA; 3 - IFPE; 4 - IFPI; 5- IFS. Região Norte: 6 - Ifac; 7 - Ifap; 8 - IFRR; 9 - IFTO. Região Sudeste: 10 - IFF; 11 - IFMG; 12 - IFSP; 13 - IFSulde Minas; 14 - IFTM. Região Sul: 15 - IFC; 16 - IFFar; 17 - IFPR; 18 - IFRS; 19 - IFSul.

Apesar de ter sido obtida a autorização para a participação de servidores de 25 instituições, os respondentes do questionário correspondente à Etapa I da pesquisa ainda estavam vinculados a um número equivalente à metade dos IFs brasileiros. A distribuição dos participantes por essas instituições pode ser observada no Quadro 4:

Quadro 4 - Proporção de participantes por região geográfica e distribuição por instituição de vínculo

Região	Proporção de respondentes	Instituição	Número de participantes
Sudeste	46,8%	IFF	1
		IFMG	1
		IFSP	44
		IFTM	5
		IFSul de Minas	14
Sul	28,8%	IFC	7
		IFFar	2
		IFPR	13
		IFRS	12
		IFSul	6
Nordeste	20,1%	IFBA	12
		IFMA	1
		IFPE	11
		IFPI	1
		IFS	3
Norte	4,3%	Ifac	1
		Ifap	1
		IFRR	2
		IFTO	2

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, além de dados sobre a atuação e formação profissional dos participantes e da atuação da EMP em relação ao câmpus e especificamente ao Napne, o questionário retornou 82 indicações de temas relevantes à própria formação continuada. Tais indicações foram agrupadas em 11 categorias, com a finalidade de conhecer as lacunas de formação percebidas pelas servidoras e relacionadas ao exercício com estudantes Pae e seus docentes.

Foi observado o interesse em formações que tratassem de especificidades de determinadas deficiências ou condições, o que pode indicar a manutenção de uma abordagem centrada na deficiência. Os temas presentes nas respostas das servidoras e a quantidade de indicações são apresentados no Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 - Temáticas necessárias para formação



Fonte: Dados da pesquisa

Descrição: Gráfico de barras, representando temáticas indicadas pelas respondentes como lacunas de formação. Em ordem decrescente, as categorias de necessidades formação continuada são: temas relacionados à deficiências específicas (indicada por 17 servidoras); estratégias e recursos em DUA (13 respondentes); estratégias de formação de servidores e orientação docente (11); cursos de formação que tratassem do PEI (10); conceitos gerais da Educação Especial (10); medidas para construção de cultura escolar inclusiva (10); atribuições e possibilidades de atuação da EMP (nove); espaços para partilha de experiências (seis); recursos de tecnologia assistiva (cinco); medidas para construção de redes de apoio (três); e ponto de vista do estudante Pae (uma participante).

Em contraponto à categoria com maior número de indicações, várias das demais eram referentes a recursos e estratégias de apoio aos profissionais que atuam com esses estudantes, além de indicações sobre a relevância da percepção do estudante Pae sobre sua formação e os serviços de apoio ofertados no IF. De modo geral, tais temas pareciam apontar para a possibilidade de que as servidoras atuassem como multiplicadoras em suas equipes e em seus câmpus. Fato, este, correspondente ao modo de atuação das EMPs escolares, descrito por Garcia

(1994) e aos princípios de atuação da rede de apoio à inclusão escolar, trazidos por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999).

A partir dessa compreensão, foram desconsideradas as temáticas muito abrangentes ou que fossem centradas exclusivamente nos estudantes ou em sua deficiência, como é o caso das categorias Conceitos Gerais da Educação Especial e Deficiências Específicas. Portanto, foram selecionadas as categorias correspondentes a uma abordagem focada na construção de espaços educacionais inclusivos para auxiliar o planejamento da Etapa II de coleta de dados, tópico da próxima seção secundária.

4.3 ETAPA II - POSSIBILITANDO ESPAÇOS DE REFLEXÃO

Nessa etapa foram realizados os procedimentos característicos de uma pesquisa do tipo colaborativa, relacionados aos demais objetivos específicos: analisar, de forma conjunta aos servidores da EMP, seu papel no ingresso dos estudantes Pae, no levantamento de suas necessidades de acessibilidade e no planejamento de ações relacionadas a seu processo de escolarização; e verificar a potencialidade dessas equipes para o trabalho em uma lógica colaborativa.

Para que eles fossem atingidos, optou-se por realizar encontros com um grupo reduzido de servidores, representantes de diferentes IFs e áreas profissionais. Os encontros, assim como o planejamento e execução da ação que deu suporte à sua realização, os colaboradores da pesquisa⁹, os procedimentos de coleta dos dados e os instrumentos adotados serão detalhados nas subseções 4.3.1 a 4.3.3.

Seguindo a premissa da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), os encontros foram organizados a fim de garantir a construção de espaços que possibilitassem aos servidores a formação continuada por meio do diálogo entre o conhecimento teórico e a reflexão sobre a própria prática. E, para isso, tiveram a sessão reflexiva como principal recurso de coleta de dados.

Frequentemente apontadas como estratégia de formação crítica docente, as sessões reflexivas são conceituadas por Ibiapina e Ferreira como

⁹ Optou-se por adotar o termo colaborador para os servidores envolvidos nessa etapa a fim de enfatizar que, na pesquisa colaborativa, esses indivíduos são parceiros e coautores do estudo, podendo contribuir com o pesquisador ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. No presente trabalho, os servidores escolhidos para a Etapa II, além de contribuir com as reflexões construídas, colaboraram com o planejamento e a tomada de decisões em relação aos encontros realizados, conforme detalhado na subseção 4.3.3.

espaço de autoformação de profissional crítico e reflexivo. [...] um *locus* em que cada professor tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 74).

Apesar da presente pesquisa não ser direcionada especificamente aos servidores docentes, ela envolve profissionais que atuam em ambiente escolar. Mesmo que desenvolvam atividades distintas dos docentes e não atuem diretamente ligados ao ensino, esses servidores também estão envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, o que justifica o desenvolvimento de iniciativas de formação continuada a esse público. Desse modo, entende-se a pesquisa colaborativa, na perspectiva descrita por Ibiapina, enquanto uma alternativa relevante para o desenho de pesquisas no contexto educacional. Outra definição apresenta as sessões como

o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *lócus* de promoção da reflexibilidade [...] como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Assim, constituem-se como um espaço de interação democrática entre os participantes, caracterizado pela reflexão, sobre a prática profissional, construída com base na descrição e confrontação dessa prática com o conhecimento teórico, estimulando, assim, sua reconstrução (IBIAPINA, 2008; SANTOS, 2011). Ibiapina ainda aponta que as sessões reflexivas potencializam o desenvolvimento dos profissionais colaboradores

à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstróem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Esse espaço, portanto, não se limita a produzir ou compartilhar conhecimento sobre a área de interesse, mas visa potencializar as oportunidades formativas por meio das descrições e reflexões realizadas (MILANESI, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento das sessões teve o intuito de estimular a discussão coletiva sobre a atuação da EMP nos processos relacionados à escolarização e

formação profissional dos estudantes Paee nos IFs. E também, por consequência, possibilitar a formação dos servidores colaboradores e promover a construção de conhecimentos sobre essa temática.

4.3.1 Planejamento e oferta do curso de extensão

A partir do arcabouço teórico construído para esta dissertação, dos temas de interesse que emergiram do estudo de Mendonça (2022)¹⁰ e das temáticas apontadas pelos participantes na Etapa I¹¹, foi desenvolvido um curso de extensão como suporte à segunda etapa da pesquisa. O curso permitiu a construção de um campo favorável à coleta de dados e possibilitou a estruturação dos aspectos formais da iniciativa de formação continuada aos servidores envolvidos nessa etapa da pesquisa. Entre esses aspectos estão a produção de elementos que justificassem, às chefias imediatas dos colaboradores, sua presença nos encontros durante o horário de trabalho e a necessidade de certificação dos servidores.

A proposta do curso, intitulado Atuação da equipe multiprofissional na acessibilidade nos Institutos Federais, foi submetida em 26 de novembro de 2021 à Pró-Reitoria de Extensão do IFSP, por meio do Edital 72, de 25 de fevereiro de 2021, e aprovada em 11 fevereiro de 2022. Idealizado como ação de extensão na modalidade à distância, o curso foi realizado entre os dias 12 de abril e 10 de maio de 2022, com carga horária total de 20 horas distribuídas entre atividades assíncronas e síncronas.

Correspondentes à metade da carga horária do curso, as atividades assíncronas ocorreram com o apoio da plataforma *Google Classroom* e não tiveram caráter avaliativo. Consistiram na leitura pelos colaboradores, em antecipação à atividade síncrona, de material relacionado às temáticas dos encontros a fim de possibilitar seu embasamento teórico e o enriquecimento das discussões realizadas durante as atividades síncronas. Esse material, composto por artigos científicos,

¹⁰ A autora mencionada realizou, entre maio e junho de 2021, a oferta de um curso de extensão como parte da coleta de dados para sua pesquisa que abordou a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual nos IFs. Pela similaridade com a temática de interesse da presente pesquisa, os assuntos abordados na ação de extensão proposta por Mendonça (2021) contribuíram com a escolha prévia dos temas a serem discutidos no curso para a EMP.

¹¹ A proposta inicial do curso foi construída com base na literatura e nos temas trabalhados por Mendonça (2021). Diante das indicações dos participantes da Etapa I sobre suas necessidades formativas, essa proposta foi revista para adequar-se às demandas trazidas pelos servidores participantes da presente pesquisa.

capítulos de teses e dissertações e gravação em vídeos de palestras, foi previamente selecionado pela pesquisadora e disponibilizado na plataforma com ao menos cinco dias de antecedência aos encontros.

Além da leitura, também foi solicitado aos servidores que respondessem formulários de atividade com o intuito de estimular a discussão com o grupo (resposta anterior ao encontro), ou favorecer a apropriação dos conceitos trabalhados nos encontros (resposta posterior à atividade síncrona). Tais atividades serviram, portanto, como complementação das discussões realizadas ao longo dos encontros e como instrumento secundário de coleta de dados. Assim como o TCLE e o instrumento de coleta da Etapa I, as atividades foram formuladas via plataforma *Google Forms*. E, a fim de oportunizar condições para que os servidores revisitassem os materiais de apoio, foi acordado que a sala virtual do curso permaneceria disponível para acesso por até seis meses após o encerramento das atividades síncronas.

A escolha da referida plataforma ocorreu por conveniência, uma vez que foi utilizada pela pesquisadora, em outras oportunidades, tanto como estudante, durante disciplinas cursadas no mestrado, quanto como professora auxiliar, em seu exercício profissional durante o ensino remoto emergencial e na oferta de outra atividade de extensão para formação de servidores. É importante ressaltar que, entre as funcionalidades disponíveis, optou-se pelo uso da aba Mural, para envio de informações sobre o curso e resposta de eventuais dúvidas, e da aba Atividades, para disponibilização dos formulários de atividades e organização dos materiais de apoio. Desse modo, a plataforma não foi utilizada como ferramenta de interação entre os colaboradores, como demonstram as capturas de tela constantes no Apêndice E.

Quanto às atividades síncronas, essas ocorreram com frequência semanal, com duas horas de duração, por meio da plataforma *Google Meet*. Essa ferramenta possibilitou a realização de reuniões virtuais entre servidores de diferentes localidades e regiões do país, a pesquisadora, a professora orientadora e eventuais palestrantes convidadas.

A plataforma também permitiu o registro das manifestações dos profissionais, por meio das gravações de vídeo e de mensagens de texto, para posterior transcrição e análise dos dados. Esses registros configuraram-se como a principal ferramenta de coleta de dados dessa pesquisa.

Seguindo os pressupostos de Ibiapina (2008), as reuniões foram organizadas em Sessões Reflexivas e tiveram o intuito de proporcionar um espaço de discussão teórica, reflexão sobre a própria prática e partilha das experiências dos colaboradores e das realidades por eles vivenciadas nos IFs. O detalhamento do planejamento e modo de organização dessas sessões é assunto da subseção 4.3.3.

4.3.2 Colaboradores da Etapa II

Dentre os 139 servidores respondentes do questionário da Etapa I, 102 participantes indicaram interesse em também participar da Etapa II, durante o preenchimento do TCLE. No período entre os dias 07 e 31 de março de 2022 foi encaminhada correspondência eletrônica ao endereço informado por esses 102 servidores, a fim de divulgar o curso de extensão que deu suporte à segunda etapa de coleta de dados.

Inscreveram-se para a ação de extensão 52 servidores de 16 instituições, e foram, inicialmente, selecionados para participação nos encontros 24 servidores, vinculados a dez IFs diferentes, localizados nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Uma vez que a coleta foi vinculada a um curso de extensão, o grupo de servidores para a segunda etapa foi determinado respeitando o edital¹² de abertura da oferta. Por esse motivo, os 24 colaboradores mencionados corresponderam às primeiras inscrições realizadas no período determinado pelo edital, atendendo às normativas de reserva de vagas da instituição por meio da qual a ação foi desenvolvida.

Apesar da tentativa em divulgar a ação de extensão apenas para os participantes da Etapa I, foram registradas inscrições de servidores vinculados a instituições que não autorizaram a pesquisa e de servidores em exercício em um dos 25 IFs listados no Quadro 3, mas que não haviam participado da etapa anterior. Para esse último grupo, optou-se por entrar em contato via endereço de correspondência eletrônica informado pelo servidor na inscrição e formalizar o convite para participação na pesquisa. Em contraponto, as inscrições de profissionais em exercício nos Institutos que não autorizaram a pesquisa com seus servidores foram indeferidas.

Um dos servidores que inicialmente comporiam a coleta da Etapa II estava em situação compatível a do último grupo descrito no parágrafo anterior, mas até o

¹² Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JvX7qowSm7cU9cTGPkr9Ea65lAvlMixB/view>.

fim do período de preenchimento do questionário não havia respondido ao convite. Em decorrência, esse servidor não preencheu o TCLE e não participou da Etapa I da pesquisa e precisou ser excluído do grupo de colaboradores da Etapa II. Conseqüentemente, o grupo de servidores envolvidos nessa etapa foi reduzido para 23 profissionais, mas não houve alteração no número de instituições e regiões geográficas inicialmente previstas, mesmo com a exclusão mencionada.

Ressalta-se que todos os servidores desse grupo atenderam aos critérios de participação elencados na subseção 4.1 e responderam ao questionário da primeira etapa de coleta de dados. Também é importante destacar que mesmo com a seleção dos servidores tendo ocorrido respeitando a ordem de inscrições para a ação de extensão, o grupo formado foi heterogêneo, o que permitiu a escuta de representantes de diversos cargos possíveis à composição da EMP. O Quadro 5 apresenta informações sobre os colaboradores dessa etapa, assim como a forma de identificação adotada para os mesmos ao longo do texto, composta por um nome fictício e um conjunto de letras maiúsculas em referência ao cargo ocupado.

Quadro 5 - Colaboradores da Etapa II da pesquisa: perfil profissional e identificação

Continua

Colaboradora	Instituição	Cargo	Gênero	Idade	Exercício	Função de gestão	Titulação	Contato com Educação Especial
Adriana/AADM	IFBA	Assistente administrativo	Feminino	41	Acima de 10 anos	Não se aplica	Especialização	Nenhuma etapa formativa
Aline/AALU	IFRS	Assistente de alunos	Feminino	26	De 1 a 3 anos	Chefia de setor pedagógico	Especialização	Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada
Alessandra/AS	IFBA	Assistente social	Feminino	59	Acima de 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Pós-graduação
Antônia/AS	IFSP		Feminino	45	De 5 a 10 anos	Coordenação do Napne	Especialização	Pós-graduação e Formação Continuada
Bruno/BIB	IFSP	Bibliotecário	Masculino	43	De 5 a 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Nenhuma etapa formativa
Dália/DOC	IFSP	Docente - Matemática	Feminino	40	De 1 a 3 anos	Coordenação do Napne	Mestrado	Formação Continuada
Diego/DOC	IFSP	Docente - Área técnica	Masculino	60	Acima de 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Nenhuma etapa formativa
Débora/DOC	IFSP	Docente - Pedagogia	Feminino	34	De 3 a 5 anos	Chefia de setor pedagógico	Doutorado	Graduação
Dolores/DOC	IFSP	Docente - Área técnica	Feminino	56	Acima de 10 anos	Coordenação do Napne	Mestrado	Formação Continuada
Danilo/DOC	IFSUL	Docente - Área técnica	Masculino	45	Acima de 10 anos	Coordenação do Napne	Mestrado	Formação Continuada
Dandara/DOC	IFSUL	Docente - Matemática	Feminino	39	Acima de 10 anos	Chefia de setor pedagógico	Mestrado	Formação Continuada

Quadro 5 - Colaboradores da Etapa II da pesquisa: perfil profissional e identificação.

Continuação

Colaboradora	Instituição	Cargo	Gênero	Idade	Tempo	Função de gestão	Titulação	Contato com Educação Especial
Natália/NUT	IFBA	Nutricionista	Feminino	35	De 5 a 10 anos	Não se aplica	Especialização	Formação Continuada
Paula/PED	IFPE	Pedagoga	Feminino	37	Acima de 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Graduação
Pedro/PED	IFPI		Masculino	39	De 5 a 10 anos	Não se aplica	Especialização	Graduação e Formação Continuada
Priscila/PED	IFPR		Feminino	39	De 5 a 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Graduação e Formação Continuada
Pierre/PED	IFSP		Masculino	53	Acima de 10 anos	Coordenação do Napne	Especialização	Graduação
Paloma/PEE	IFFar	Profissional da Educação Especial	Feminino	50	Acima de 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada
Poliana/PEE	IFSP		Feminino	33	De 1 a 3 anos	Não se aplica	Especialização	Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada
Pérola/PSI	IFSP	Psicóloga	Feminino	33	De 5 a 10 anos	Coordenação do Napne	Mestrado	Graduação e Formação Continuada
Patrícia/PSI	IFSul de Minas		Feminino	47	Acima de 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada
Teresa/TILSP	IFSP	TILSP	Feminino	37	De 5 a 10 anos	Coordenação do Napne	Especialização	Pós-graduação e Formação Continuada
Tiago/TILSP	IFSul de Minas		Masculino	43	De 5 a 10 anos	Não se aplica	Mestrado	Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada
Talita/TILSP	IFTM		Feminino	39	De 5 a 10 anos	Coordenação do Napne	Especialização	Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada

Fonte: Dados da pesquisa

A quantidade de servidores foi definida no intuito de que o grupo fosse representativo dos cargos que pudessem compor as EMPs e para que não ocorresse prejuízo na participação, interação entre os indivíduos ou no aprofundamento da discussão, como seria esperado em um grupo mais numeroso. Alguns trabalhos que desenvolveram sessões reflexivas como instrumento de coleta de dados as desenvolveram com um número menor de indivíduos (SANTOS, 2011; SILVA; BRUM, 2014; BARBOSA, 2018), porém os referidos estudos foram desenvolvidos por meio de encontros presenciais e, portanto, em um contexto diferente daquele observado para o presente estudo.

Também foi preciso considerar outros dois aspectos no momento de definição do tamanho do grupo para essa etapa e que já haviam sido observados no desenvolvimento da pesquisa de Mendonça (2022). O primeiro, que a interação em ambiente virtual amplia as possibilidades de participação na discussão, interação com os demais servidores da reunião e elaboração de ideias, uma vez que permite aos colaboradores a manifestação pela fala ou por mensagens de texto. Como consequência, são reduzidos os riscos de prejuízos na interação entre os presentes devido ao número de membros do grupo. O segundo, foi o retorno dos servidores às atividades presenciais, o que poderia limitar sua participação no encontro em decorrência da necessidade de conciliar o momento formativo com o exercício de suas atividades no câmpus.

4.3.3 Organização das Sessões Reflexivas

Para elaboração da estrutura das sessões reflexivas nesta pesquisa e dos roteiros que orientaram seu desenvolvimento, utilizou-se a organização evidenciada por Silva e Brum (2014). Os autores apontam que as sessões reflexivas, enquanto gênero discursivo, apresentam padrões textuais recorrentes com a finalidade de alcançar um objetivo comunicativo específico, o que nesse caso corresponde à reflexão sobre a atuação profissional por meio do diálogo entre a prática e o arcabouço teórico que a embasa.

Ainda de acordo com os pesquisadores, esse gênero é composto por três movimentos e oito passos, sendo sete deles obrigatórios, uma vez que “sua ocorrência determina o sucesso na realização desse evento comunicativo” (SILVA; BRUM, 2014, p. 199). O passo de apresentação dos presentes é o único de

realização opcional ou iterativa, a depender dos envolvidos e da relação entre eles estabelecida. No Quadro 6 são apresentados os passos mencionados, os movimentos aos quais eles se relacionam e exemplos de ações possíveis de serem desenvolvidas em cada um deles.

Quadro 6 - Movimentos, passos e ações que compõem a organização retórica das sessões reflexivas
Continua

Movimento	Passo	Ações
Movimento 1: Abertura da Sessão	Passo 1: Saudações	Boas vindas aos presentes
	Passo 2: Apresentações	Apresentação dos colaboradores ou convidados
	Passo 3: Informe sobre o tópico de discussão	Descrição dos temas a serem abordados no encontro
Movimento 2: Andamento da Sessão	Passo 4: Introdução do tópico	Uso de questões geradoras
		Estímulo a relatos de experiência profissional e do cotidiano
		Discussão sobre as impressões sobre as leituras realizadas
	Passo 5: Discussão do tópico	Sistematização e apresentação de conceitos centrais à discussão
		Discussão de conceitos a partir de questões norteadora, das leituras realizadas e dos relatos partilhados
		Atividades práticas para sedimentação dos conceitos discutidos
		Exemplos de transposição didática sobre o tópico discutido
Movimento 3: Encerramento	Passo 6: Antecipação dos tópicos para o próximo encontro	Indicação do assunto
		Indicação de leitura
	Passo 6: Antecipação dos tópicos para o próximo encontro	Revisão e reorganização do planejamento de atividades
	Passo 7: Encerramento	Organização e informe sobre o encerramento da sessão reflexiva

Quadro 6 - Movimentos, passos e ações que compõem a organização retórica das sessões reflexivas
Continuação

Movimento	Passo	Ações
Movimento 3: Encerramento	Passo 8: Despedida	Despedidas aos presentes

Fonte: Adaptado de Silva e Brum (2014)

É importante ressaltar que os roteiros visavam orientar o desenvolvimento das sessões reflexivas e por isso contaram com o planejamento de atividades e questões norteadoras das discussões a serem propostas aos servidores. Porém, sua elaboração não teve a pretensão de que fossem seguidos rigorosamente, mas como um conjunto de elementos possíveis de serem realizados a depender das manifestações dos servidores e das relações estabelecidas com eles no decorrer do encontro. Os roteiros elaborados, contendo as estruturação do encontro, as possíveis questões norteadoras, as indicações de leitura para embasamento teórico da discussão e as atividades previstas compõem o Apêndice F.

Em relação aos assuntos escolhidos para os encontros, esses eram relacionados aos eixos temáticos que organizaram as perguntas no questionário da Etapa I e aos temas levantados como necessidades de formação das EMPs nos IFs, indicados pelos próprios respondentes no referido instrumento. Após a revisão da proposta inicial do curso, a partir das necessidades formativas indicadas, os temas foram apresentados aos servidores durante a primeira sessão reflexiva para confirmação de sua pertinência. Também foi preciso uma nova adequação para atendimento às necessidades observadas nas discussões ao longo dos encontros e que será detalhada adiante.

O Quadro 7 apresenta as temáticas abordadas, os instrumentos de coleta de dados adotados e os servidores que estavam presentes em cada um dos cinco encontros realizados.

Quadro 7 - Relação de temáticas de discussão, origem dos dados coletados e colaboradores presentes por sessão reflexiva realizada

Sessão Reflexiva	Temática	Origem dos dados coletados	Colaboradores presentes
1	A atuação da EMP no contexto dos IFs	Transcrição do registro de vídeo e de mensagens do encontro Atividade - A rotina de atividades e a regulamentação das atribuições dos servidores	Adriana/AADM; Alessandra/AS; Antônia/AS; Bruno/BIB; Dália/DOC; Diego/DOC; Débora/DOC; Dolores/DOC; Danilo/DOC; Natália/NUT; Paula/PED; Pedro/PED; Priscila/PED; Paloma/PEE; Pérola/PSI; Patrícia/PSI; Tiago/TILSP; Talita/TILSP
2	Ingresso, mapeamento das informações de escolarização anterior e levantamento das necessidades de acessibilidade dos estudantes público da Educação Especial	Transcrição do registro de vídeo e de mensagens do encontro	Adriana/AADM; Alessandra/AS; Antônia/AS; Bruno/BIB; Dália/DOC; Débora/DOC; Dolores/DOC; Danilo/DOC; Dandara/DOC; Paula/PED; Priscila/PED; Pierre/PED; Paloma/PEE; Pérola/PSI; Patrícia/PSI; Teresa/TILSP; Tiago/TILSP; Talita/TILSP
3	O trabalho colaborativo dentro da equipe e entre a EMP e os docentes	Transcrição do registro de vídeo e de mensagens do encontro	Adriana/AADM; Alessandra/AS; Antônia/AS; Bruno/BIB; Débora/DOC; Dolores/DOC; Danilo/DOC; Natália/NUT; Pedro/PED; Priscila/PED; Patrícia/PSI; Tiago/TILSP; Talita/TILSP
4	A participação da EMP no Plano Educacional Individualizado e na certificação diferenciada.	Transcrição do registro de vídeo e de mensagens do encontro	Adriana/AADM; Antônia/AS; Bruno/BIB; Dália/DOC; Débora/DOC; Dolores/DOC; Natália/NUT; Paula/PED; Pedro/PED; Patrícia/PSI; Tiago/TILSP
5	A EMP e sua relação com a escolarização dos estudantes público da Educação Especial	Transcrição do registro de vídeo e de mensagens do encontro Atividade - Análise de casos de ensino	Adriana/AADM; Alessandra/AS; Antônia/AS; Dália/DOC; Débora/DOC; Dolores/DOC; Natália/NUT; Paula/PED; Pedro/PED; Priscila/PED; Pérola/PSI; Patrícia/PSI; Teresa/TILSP; Tiago/TILSP; Talita/TILSP

Fonte: Elaboração própria (2022)

Conforme observado no Quadro 7, os encontros contaram com a participação média de 15 servidoras, sendo que em nenhum dos encontros foi registrada a presença de todos os colaboradores. Ainda sobre a frequência dos servidores no curso, o número de presentes oscilou entre 18 (nos dias 12/04 e 19/04) e 11 profissionais (03/05). Em relação à conclusão do curso, foi registrada a desistência de cinco servidoras: Aline/AALU; Diego/DOC; Dandara/DOC; Pierre/PED e Poliana/PEE.

Sobre as sessões reflexivas, a primeira delas, realizada em 12 de abril, visou expor aos colaboradores informações sobre a organização do curso, o acesso às atividades assíncronas e sugestões de materiais complementares na plataforma de apoio e a pesquisa a qual o curso estava vinculado. Nesse momento, foram apresentadas as principais demandas de formação relatadas no questionário sobre o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação das EMPs nos IFs, as temáticas previstas para os encontros e foi solicitado que os servidores confirmassem ou fizessem sugestões em relação aos temas e ao número de encontros propostos. Durante o encontro, os servidores também tiveram espaço para fazer suas apresentações, contextualizar brevemente sua atuação profissional e a realidade de seus câmpus quanto ao atendimento aos estudantes Pae, e relatar suas expectativas para o curso.

A fim de viabilizar o registro desse relato com o maior detalhamento possível, optou-se por destinar alguns minutos do encontro para que os servidores respondessem a um formulário de atividade antes do momento reservado para suas apresentações. Esse instrumento foi produzido via plataforma *Google Forms* e foi composto por três questões abertas, a saber:

- a. Descreva em poucas palavras como é a sua rotina de trabalho e quais atividades você desempenha;
- b. Existe algum regulamento no seu IF que define e descreve as atribuições de seu cargo?; e
- c. Em caso afirmativo, você considera que esse documento é adequado à sua realidade? Explique.

No primeiro encontro também foi necessário apresentar as informações principais sobre este estudo, o tipo de pesquisa utilizado para seu desenvolvimento

e o modo de organização dos encontros aos presentes. Para isso, foram utilizados os conceitos trazidos por Ibiapina (2016), para a pesquisa colaborativa, e por Silva e Brum (2014), para as sessões reflexivas, como suporte teórico para essa apresentação. Nesse encontro também foram negociados com o grupo os temas geradores para as próximas sessões reflexivas, para as quais foram definidos:

- Ingresso, mapeamento das informações de escolarização anterior e levantamento das necessidades de acessibilidade dos estudantes público da Educação Especial;
- Trabalho colaborativo dentro da equipe e entre a EMP e os docentes;
- Apoio individual ao estudante público da Educação Especial e familiares ou responsáveis;
- Plano de Ensino Individualizado e a participação da EMP na certificação diferenciada.

Conforme já relatado, as temáticas eram relacionadas aos eixos temáticos do questionário da Etapa I e às respostas das servidoras sobre suas necessidades formativas, e buscavam fomentar a reflexão sobre a participação da EMP ao longo de todas as etapas do processo de escolarização dos estudantes Pae nos IFs. Por consequência, as leituras indicadas como atividade assíncrona para a segunda sessão reflexiva foram os textos de Cabral (2021), Franco e Vilaronga (2021) e Melo (2021), que abordaram ações de acessibilização do ingresso e início da trajetória dos discentes.

O segundo encontro, em 19 de abril, teve como intuito discutir quais recursos e estratégias eram adotadas pelos câmpus dos servidores para a acessibilização do ingresso de estudantes Pae e para o levantamento de informações sobre as etapas anteriores de escolarização e das demandas de acessibilidade desses estudantes. Para atingir esse objetivo, os principais conceitos e contribuições dos estudos indicados foram expostos e contrapostos aos resultados do questionário respondido na Etapa I que tivessem relação com esse tópico. Também foi o foco desse encontro iniciar a discussão e reflexão sobre a contribuição da EMP nesse processo e permitir aos servidores questionarem-se sobre as configurações e organizações possíveis para essas equipes, por meio das indagações realizadas e da troca de relatos entre os presentes.

A partir do embasamento teórico possibilitado, principalmente, pelos trabalhos de York *et al* (1992), Garcia (1994), Stainback e Stainback (1999), Silva (2016), Calheiros (2019), Rodrigues-Santos (2020) e Costa (2021), discutiu-se a necessidade de trabalhar colaborativamente no âmbito da EMP e do relacionamento entre a equipe e os docentes na terceira sessão reflexiva, que ocorreu em 26 de abril. Da mesma forma que no encontro anterior, a discussão foi direcionada a partir da exposição dos conceitos principais trazidos pelos autores e das respostas dos participantes da Etapa I da pesquisa, dos questionamentos e dos relatos feitos ao longo da sessão.

Apesar dos temas terem sido acordados com os colaboradores da pesquisa no primeiro encontro, foram necessários alguns ajustes em relação à organização e às temáticas geradoras para as sessões reflexivas seguintes. Após uma nova negociação com as servidoras ao final do terceiro encontro, foram definidas a adequação dos temas do quarto e quinto encontros e que haveria, no último encontro, um momento para a discussão de casos verídicos apresentados voluntariamente pelas colaboradoras.

Dessa forma, o quarto encontro, em 03 de maio, teve como tema principal a participação da EMP nos processos de elaboração do PEI e da certificação diferenciada. O encontro contou, ainda, com a presença da pesquisadora Jéssica Rodrigues Santos para relatar a trajetória e os resultados de sua pesquisa de mestrado (RODRIGUES-SANTOS, 2020) e para contribuir nos diálogos tecidos. Também foram utilizados os estudos de Tannús-Valadão (2010 e 2013), Cabral (2021) e Mascaro e Redig (2021), como embasamento teórico nas discussões realizadas nesse encontro, e questionamentos para estímulo ao relato dos servidores.

Por fim, o último encontro, realizado no dia 10 de maio, teve o propósito de fechamento das discussões e reflexões realizadas ao longo das sessões reflexivas sobre a relação entre a atuação da EMP e a escolarização dos estudantes Paee. Esteve presente no encontro a pesquisadora Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães, que apresentou sua pesquisa de mestrado sobre a atuação do professor da Educação Especial nos institutos (GUIMARÃES, 2021) e contribuiu com a discussão sobre as atribuições desse profissional em contraponto às possibilidades de atuação da EMP com os estudantes Paee.

Foi proposto ao grupo a análise de casos de ensino a fim de auxiliar na consolidação das reflexões tecidas durante o curso, com base na literatura abordada e em suas experiências. Para isto, foram utilizados um caso fictício construído com base em Nono e Mizukami (2002) e Alberton e Silva (2018) e uma adaptação de um relato de experiência (NAKAYAMA; VILARONGA; FERREIRA, 2022), disponíveis no Apêndice G. Para as discussões, também foi utilizado um caso verídico apresentado durante o encontro por Dolores/DOC.

Assim como no primeiro encontro, houve a necessidade de ampliar os registros das percepções dos colaboradores sobre sua participação nos processos relacionados à escolarização dos estudantes Pae em seus câmpus. Por esse motivo, a análise dos casos de ensino ocorreu em dois momentos distintos.

O primeiro foi por meio de uma atividade assíncrona para ser devolvida em antecedência ao quinto e último encontro (Apêndice H). Elaborada em formato de formulário eletrônico, na plataforma *Google Forms*, a atividade apresentou um caso verídico, adaptado de Nakayama, Vilaronga e Ferreira (2022), e outras três situações fictícias de ingresso de estudantes Pae, em cursos de diferentes níveis. Para cada um dos quatro cenários apresentados foi solicitado que os profissionais indicassem as estratégias possíveis ao próprio cargo e aos demais profissionais que podem compor a EMP. O segundo momento ocorreu ao longo do encontro, com a apresentação de um caso real, trazido pela servidoras Dolores/DOC, e de um caso fictício, seguido de questionamentos sobre as possibilidades de atuação nas situações expostas considerando os cargos ocupados pelos colaboradores além dos recursos e do quadro funcional disponível em seus câmpus.

4.4 TRANSCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para este estudo foram adotados quatro instrumentos para a coleta de dados, a saber: questionário sobre o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação das EMPs nos IFs, aplicado na Etapa I; o questionário sobre a rotina de atividades e a regulamentação das atribuições dos servidores; o formulário de análise dos casos de ensino; e os roteiros das sessões reflexivas. Em virtude da variedade de instrumentos escolhidos e do objetivo de cada coleta, puderam ser obtidos dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Os dados do primeiro tipo, resultado da aplicação do questionário da Etapa I, foram tabulados e analisados comparativamente. Decidiu-se por apresentar os dados relativos às respostas referentes ao perfil dos profissionais e a organização do trabalho de suas equipes por meio de gráficos e quadros, a fim de facilitar sua visualização e compreensão, e discuti-los por meio de diálogo com a literatura. Quanto às respostas sobre as necessidades formativas, essas foram agrupadas por similaridade e analisadas por meio de categorias temáticas definidas *a posteriori*.

Para os dados qualitativos, gerados pelos demais instrumentos, o tratamento inicial foi a transcrição dos registros dos encontros, que consistiu no registro escrito das falas e mensagens dos colaboradores e na indicação do contexto gerador de seus relatos. Em um primeiro momento, essas falas foram transcritas na íntegra, respeitando vícios de linguagem, pausas para ordenação de ideias, com indicação de expressões e emoções que compunham a manifestação das servidoras. Porém, a fim de facilitar a leitura da presente dissertação e a compreensão das ideias principais contidas nos relatos apresentados, optou-se por retirar essas marcações sempre que possível, sem alterar o sentido original da fala.

Com o mesmo objetivo, os nomes de setores característicos aos câmpus ou instituições foram substituídos pela indicação de sua finalidade principal entre colchetes nos excertos apresentados. Dessa forma, setores com atuação semelhante e nomes distintos são facilmente identificados no decorrer do texto.

Na sequência da transcrição, os dados foram analisados por meio de leitura contínua com o apoio de mapas de associação de ideias, conforme descritos por Spink e Lima (2013). Segundo as autoras,

Os mapas têm o objetivo de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (SPINK; LIMA, 2013, p. 84).

Spink e Lima (2013) apontam os mapas como instrumentos de visualização dos dados que têm o intuito de apropriar-se das manifestações mais significativas e organizá-las em categorias e subcategorias temáticas. Para os mapas de associação de ideias, as categorias temáticas são definidas previamente, a partir dos objetivos estabelecidos ao estudo. Entretanto, as subcategorias mencionadas

podem ser estabelecidas pelo desdobramento das categorias principais ou podem surgir no decorrer da leitura dos dados transcritos.

A partir dessas categorias e subcategorias, ocorreu a descrição e discussão sobre as relações – convergentes e divergentes – entre o manifestado pelos colaboradores e o referencial teórico. A análise realizada com o auxílio desse instrumento não pretende, portanto, restringir-se à simples descrição do que foi coletado, mas explorar as mensagens e seus possíveis significados e interfaces dentro do contexto estudado. A fim de facilitar a compreensão do uso dessa ferramenta, a análise e categorização de um trecho inicial da transcrição da segunda sessão reflexiva pode ser conferida no Apêndice I.

Para o caso específico dos dados qualitativos obtidos na segunda etapa de coleta de dados da presente pesquisa, foram inicialmente previstas quatro categorias de análise a partir dos temas de interesse das sessões reflexivas e da correspondência entre seus tópicos principais e os objetivos específicos propostos. Para as subcategorias, foram considerados os aspectos relacionados aos temas discutidos e que se demonstraram relevantes aos colaboradores durante as discussões.

Porém, no decorrer do desenvolvimento da análise dos dados foi observado a necessidade de alguns ajustes nas categorias e subcategorias temáticas. Essas mudanças ocorreram no intuito de aprimorar a seleção dos dados a serem utilizados nesta dissertação, a expressão dos sentidos contidos nas falas das servidoras e o direcionamento das discussões construídas com a literatura, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 8 - Comparativo entre a categorização inicialmente prevista para os dados e a categorização final adotada na análise

Continua

Categorias e subcategorias previstas	Categorias e subcategorias adotadas
1 - Os profissionais das EMPs nos Institutos	1 - Os profissionais das EMPs nos Institutos
2 - Consolidação enquanto EMP 2.1 - Composição da equipe e concepção sobre o papel da EMP 2.3 - A relação dentro da EMP e com os setores institucionais	2 - Modos de constituição das EMPs 2.1 - Possibilidades de composição da EMP 2.2 - Concepções sobre o papel da EMP 2.3 - A relação dentro da EMP e com os setores institucionais
3 - Medidas para acessibilização do ingresso	3 - Medidas para acessibilização do ingresso

Quadro 8 - Comparativo entre a categorização inicialmente prevista para os dados e a categorização final adotada na análise

Continua

Categorias e subcategorias previstas	Categorias e subcategorias adotadas
4 - Medidas para a permanência e conclusão com êxito 4.1 - Identificação das necessidades de apoio 4.2 - Planejamento do apoio aos Estudantes Pae	4 - Medidas para a permanência e conclusão com êxito 4.1 - Identificação das necessidades de apoio 4.2 - Planejamento do apoio aos Estudantes Pae
5 - Percepções sobre a inclusão escolar nos IFs 5.1 - Resultados positivos consolidados 5.2 - Áreas com necessidade de desenvolvimento 5.3 - Fatores limitantes e favoráveis à atuação da equipe	

Fonte: Elaboração própria (2023)

Por fim, o último passo dos procedimentos metodológicos segue o proposto por Spink e Lima (2013) ao apontar que

Há um confronto possível entre sentidos construídos no processo de pesquisa e de interpretação e aqueles decorrentes da familiarização prévia com nosso campo de estudo (nossa revisão bibliográfica) e de nossas teorias de base (p. 83).

Em concordância a esse direcionamento, construiu-se a interpretação dos dados por meio do diálogo com autores que têm pesquisado sobre a constituição da EMP como serviço de apoio à escolarização dos estudantes Pae e a inclusão escolar desse grupo de estudantes no contexto dos IFs. A próxima seção discorre sobre os resultados obtidos e as discussões tecidas a partir dessa análise.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente estudo, compreende-se que o êxito na trajetória escolar dos estudantes Paee, muitas vezes, depende da oferta de serviços de apoio à inclusão escolar, articulados entre si por meio da colaboração entre os profissionais envolvidos na sua oferta. Entende-se, também, que os IFs dispõem de um amplo e diverso quadro de servidores e que esse quadro é compatível com a composição de EMPs como um desses serviços. A partir dessas percepções, questiona-se sobre a configuração dessas equipes para atuarem na escolarização e formação profissional dos estudantes Paee e se tais modos de organização possibilitam sua constituição em uma perspectiva colaborativa.

Os resultados e discussões foram sistematizados em tópicos relacionados às categorias temáticas que emergiram dos objetivos propostos e do processo de análise dos dados. Assim, por meio de tal organização, buscou-se construir e apresentar um panorama sobre esses profissionais, suas equipes e os câmpus aos quais eles pertencem; suas expectativas e percepções sobre como tem ocorrido o processo de inclusão escolar nos IFs e qual a relação entre esse processo e o trabalho desenvolvido por essas equipes. Em consequência, os resultados oriundos da análise e as discussões tecidas a partir deles foram organizadas em quatro categorias de análise, conforme seguem.

5.1 OS PROFISSIONAIS DAS EMPs NOS INSTITUTOS

Assim como mencionado na subseção 4.2 dessa dissertação, e a fim de compreender quem são os profissionais que compõem as EMPs nos IFs, foi realizado um levantamento entre os dias 17 de fevereiro e 31 de março de 2022, com a participação dos servidores de 19 Institutos das regiões Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. O instrumento de coleta retornou informações de 146 profissionais e foram consideradas para a análise de dados as respostas de 139 servidores que atenderam aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa.

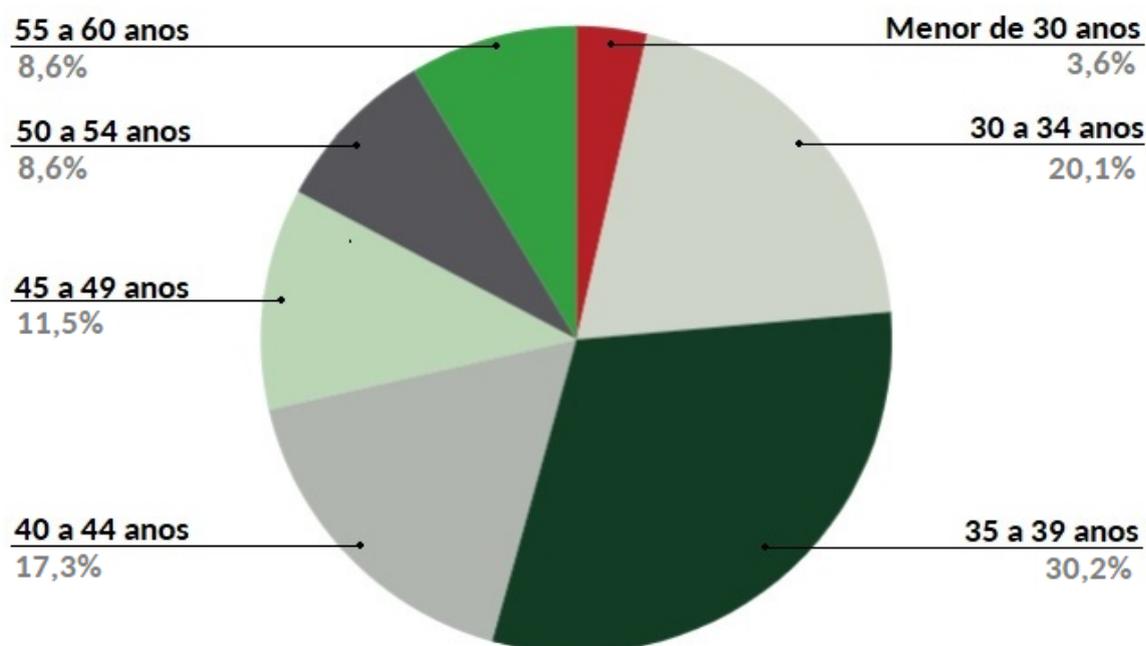
A proporção de servidores que relataram ser pessoas com deficiência foi bastante pequena, correspondendo a cerca de 4,3% dos participantes. Os seis servidores que se identificaram como tal, declararam ser pessoas com altas habilidades ou superdotação, baixa visão, deficiência física, transtorno do espectro

do autismo e deficiência auditiva, apontada por dois participantes. Apesar da parcela ser metade da estimativa do percentual da população brasileira com deficiência (IBGE, 2021), os dados correspondem aos apontamentos de estudos que abordaram a condição de deficiência no serviço público federal e que indicaram a reduzida quantidade de servidores com deficiência como reflexo de dificuldades relacionadas ao ingresso e à permanência desses profissionais.

Os estudos evidenciaram que os procedimentos de ingresso costumemente se restringem à reserva de uma parcela das vagas nos concursos públicos (PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017). Esse percentual é calculado com base no número de vagas disponibilizadas nos editais do certame e não no quadro de servidores, como aponta a legislação, fazendo com que o número de servidores com deficiência nomeados não seja representativo da população brasileira (VASCONCELOS, 2016). Além disso, ressaltaram que barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais têm prejudicado a permanência desses profissionais no serviço público (POTTMEIER *et al*, 2019).

Também corroborando os levantamentos anteriores sobre o perfil dos profissionais da Educação, 78,4% dos respondentes identificaram-se como do gênero feminino, o que confirma a feminização do trabalho na área da Educação, apontada por Gatti e Barreto (2009), J. Silva (2017) e Carvalho (2018). Estabelecido que o grupo de respondentes tem como característica ser composto majoritariamente por participantes do gênero feminino, optou-se priorizar a flexão de gênero feminino no texto. Dessa forma, a partir desse momento essa flexão será adotada no decorrer do texto para as descrições e menções coletivas sobre as profissionais indicadas nos dados e discussões. Por consequência, o uso da flexão de gênero masculino será reservado para situações em que for necessário fazer menção a algum servidor em específico ou nos excertos de fala das colaboradoras, em respeito à flexão por elas adotada.

Quanto à idade informada pelas servidoras variou de 27 a 60 anos, com idade média de 41 anos e discreta concentração nas faixas etárias de 35 a 39 anos (30,2%) e 30 a 34 anos (20,1%). As demais proporções encontradas são apresentadas no Gráfico 2.

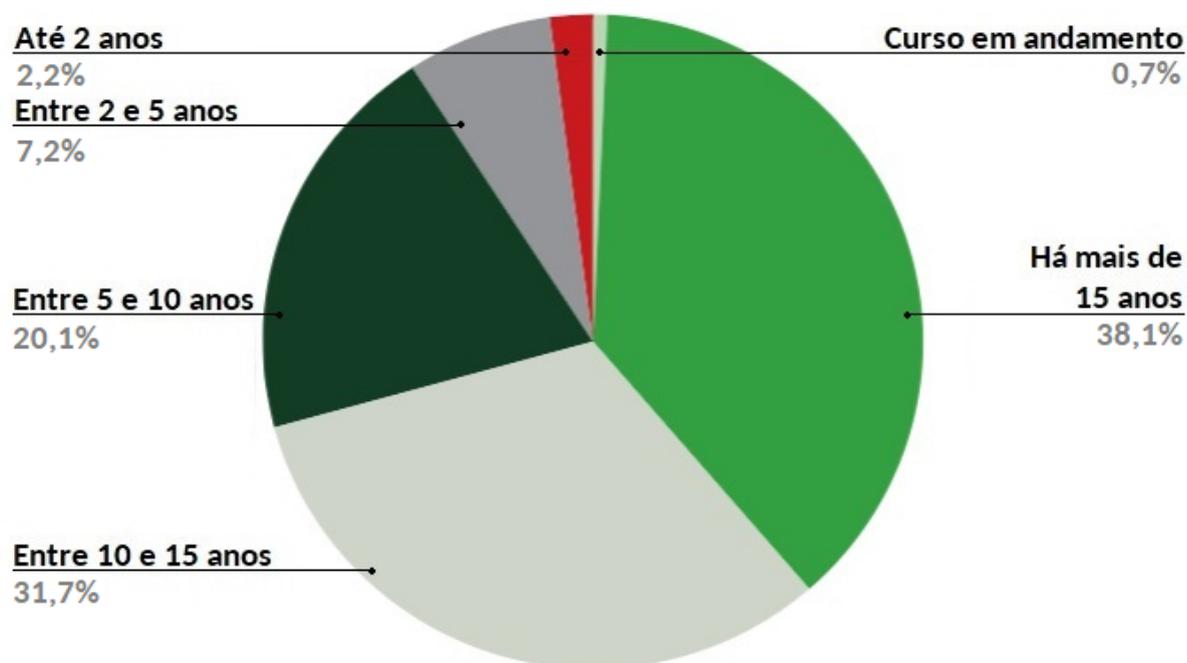
Gráfico 2 - Distribuição etária das servidoras das EMP

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição: Gráfico multicolorido do tipo pizza, representando as faixas etárias das respondentes. Em ordem decrescente, 30,2% das participantes relataram ter entre 35 e 39 anos; 20,1%, 30 e 34 anos; 17,3%, 40 a 44 anos; 11,5%, 45 a 49 anos; 8,6%, 50 e 54 anos; 8,6%, 55 e 60 anos; e 3,6% disse ter menos que 30 anos.

Portanto, são em maioria profissionais jovens e que, ao considerar os dados sobre o tempo de exercício, parecem ter ingressado nos IFs próximo ao início de suas carreiras. E, assim como os resultados referentes ao gênero, os dados sobre a idade das participantes são semelhantes ao encontrado por Carvalho (2018) para o grupo de docentes do ensino médio, indicando que apesar de parte das respondentes ocupar cargos com carreiras distintas, são semelhantes os perfis das servidoras da carreira docente e da carreira técnica que atuam na área da Educação.

A maior parte das participantes concluiu a graduação há mais de 15 anos, conforme mencionado por 38,1% das servidoras, ou há entre dez e 15 anos, relatado por 31,7% das respondentes. Também houveram relatos de conclusão recente do curso ou que esse ainda estava em andamento, porém em menores proporções, conforme detalhadas nos Gráfico 3.

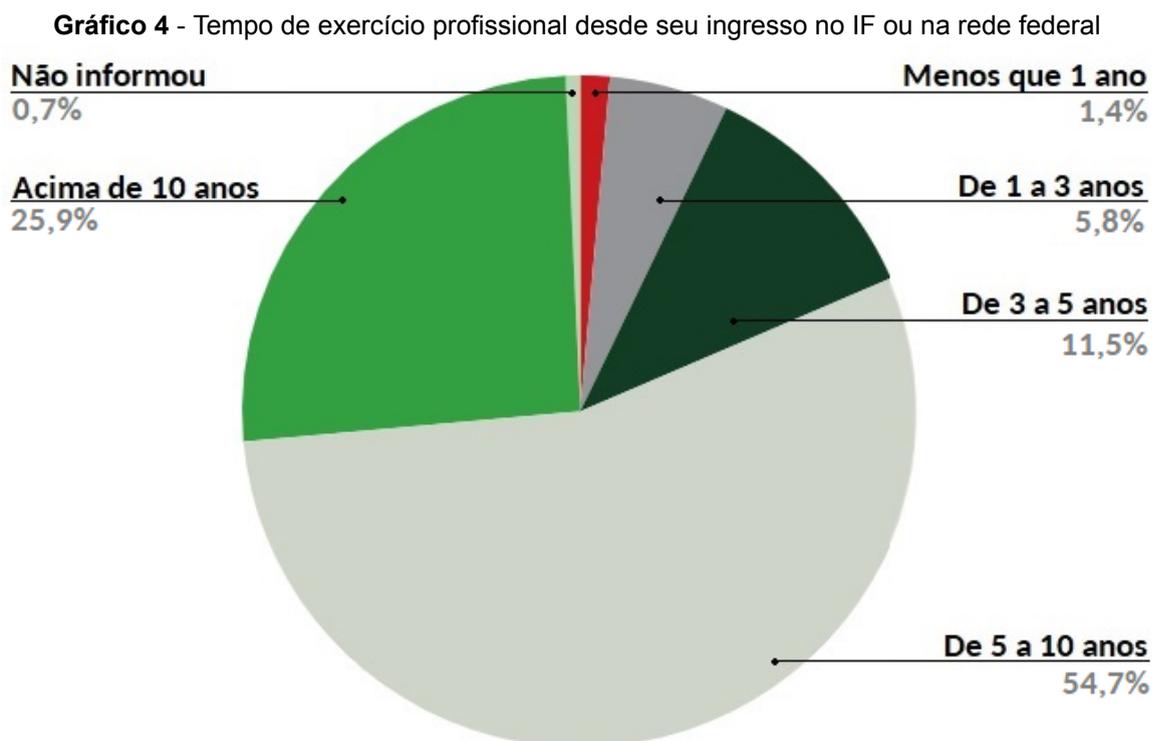
Gráfico 3 - Tempo de conclusão da graduação

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição: Gráfico multicolorido do tipo pizza, representando as faixas indicativas do período de conclusão da graduação. Em ordem decrescente, 38,1% das participantes relataram ter concluído sua graduação há mais de 15 anos; 31,17, há entre dez e 15 anos; 20,1%, há entre cinco e dez anos; 7,2%, entre dois e cinco anos; 2,2%, que sua graduação ocorreu há até dois anos e 0,7% relatou que o curso está em andamento.

Para todas as 138 profissionais com curso superior concluído, a graduação não era o nível de escolaridade mais elevado. Mesmo não sendo requisito ou exigência para o cargo, as servidoras continuaram em formação e a maioria delas concluiu o curso de mestrado, fato apontado por 56,5% das respondentes, seguido por 35,5% das servidoras que indicaram a especialização como maior nível de formação superior. Destaca-se, ainda, que 8% das participantes com ensino superior relataram terem concluído o doutorado.

Quando questionadas sobre há quanto tempo ingressaram nos IFs ou em instituições que foram posteriormente convertidas em Instituto, 54,7% das respondentes informaram terem tempo de exercício entre cinco e dez anos, o que corresponde à maior parcela das respostas. Essa e as demais proporções são ilustradas pelo Gráfico 4 a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa

Descrição: Gráfico multicolorido do tipo pizza, representando a proporção das respostas dadas sobre o tempo de exercício. Em ordem decrescente, 54,7% informou tempo de exercício entre cinco e dez anos, 25,9%, tempo de exercício maior do que dez anos, 11,5%, entre três e cinco anos, 5,8%, entre um e três anos, 1,4%, tempo de exercício menor que um ano e 0,7%, não informou.

As proporções encontradas eram esperadas e refletem como ocorreu o crescimento dos IFs ao longo dos anos. A época de ingresso relatada pela maioria das servidoras corresponde à fase III da expansão da Rede EPCT, período mais expressivo de sua ampliação e no qual foram criadas o maior número de unidades de ensino nos IFs (RODRIGUES; SANTOS, 2015). O consequente aumento da demanda de profissionais para estruturar esses novos câmpus é a provável explicação para a prevalência de ingressos nesse período.

A segunda parcela mais expressiva é composta por servidoras que relataram compor o quadro funcional da instituição há mais de dez anos, informada por 25,9% das profissionais. Sobre as contratações que ocorreram há menos de cinco anos, é possível que sejam em razão de vacância de cargo pré-existente ou da necessidade de contratação temporária, como ocorre com docentes substitutos ou para cargos inexistentes no serviço federal, a exemplo do analista de Educação Especial.

Quanto à formação profissional, o levantamento retornou respostas de servidoras que atuam em diversas áreas, listadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Cargos de exercício das participantes

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição: Gráfico de barras apresentando os cargos de exercício indicados pelas participantes e a proporção de servidoras que os ocupam. Em ordem decrescente: Pedagoga, indicado por 28,8% das servidoras; Docente EBTT, 15,1% das respostas; TAE, 12,9%; Assistente Social, 11,5%; Psicóloga, 7,9%; Assistente de alunos, 5%; Tilsp, 5%; Enfermeira ou outros profissionais da saúde, 5%; Docente ou Analista em Educação Especial, 2,2%; Nutricionista, 2,2%; Bibliotecária, 0,7%; e Outros cargos técnico-administrativos, 5%.

No total, foram mencionados 19 cargos diferentes, que por sua similaridade, foram agrupados nas 12 categorias listadas. Foi o que ocorreu com a categoria “Enfermeira / Profissionais da saúde”, que engloba enfermeiras, uma auxiliar de enfermagem e uma odontóloga, e “Outros cargos técnico-administrativos”, que reúne os cargos de assistente em administração, técnico audiovisual, técnico em agropecuária, técnico em contabilidade e técnico em informática. É importante ressaltar que 70,5% das participantes indicaram também atuar no Napne, enquanto membros ou como responsáveis pelos núcleos, incluídas as sete servidoras da categoria “Outros cargos técnico-administrativos”.

A distribuição dos cargos mencionados pelas participantes demonstra que a composição das EMPs envolvidas no atendimento das demandas relacionadas à inclusão escolar de estudantes Pae nos IFs devem ser compreendidas de forma ampliada. Essas equipes, diferentemente das indicações mais frequentes na literatura, não são compostas apenas por profissionais das áreas da Psicologia, Serviço Social e Educação. Mas, por profissionais lotadas nos setores responsáveis pelo acompanhamento sociopsicopedagógico e, também, por servidoras que atuam nos Napnes, que, muitas das vezes, contam com a presença de profissionais ligados aos demais setores institucionais entre seus membros.

Ao serem questionadas se ocupavam, para além do cargo de origem e da atuação nos Napnes, alguma posição de gestão em seus câmpus, 54% das servidoras responderam de modo afirmativo. As posições mencionadas foram: chefia do setor responsável pelo acompanhamento sociopsicopedagógico, chefia de outros setores, coordenação do Napne, coordenação de curso, coordenação de ensino ou equivalente, direção de ensino, e direção geral do câmpus. A atuação como responsável pela coordenação do núcleo e pela chefia do setor responsável pelo acompanhamento sociopsicopedagógico dos estudantes, foram apontadas, respectivamente, por 17,3% e 21,6% das respondentes.

Os dados evidenciam o envolvimento dessas profissionais com as atividades de gestão e, principalmente, dos Napnes. Extrapolados para as EMPs, tais dados apontam para a existência de vínculo entre essas equipes e os núcleos, sem que essa organização seja unânime. A partir da quantidade expressiva de servidoras envolvidas na gestão de seus câmpus, é relevante questionar a coerência de sua trajetória formativa com o cargo e a função ocupada, especialmente para aquelas que ocupam as chefias de equipes que atuam no acompanhamento dos estudantes, como os Napnes e setores de acompanhamento sociopsicopedagógico.

Sobre o contato com temáticas relacionadas à Educação Especial em sua trajetória formativa, pouco mais da metade das servidoras relataram que isto ocorreu em sua graduação. Esse contato foi por meio de componentes curriculares que abordaram tanto a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, quanto conhecimentos sobre um público específico dentro da Educação Especial, relatado por 22,3% das servidoras. Para 18% das respondentes o contato ocorreu somente por meio de conteúdos relacionados à condições específicas e, para 12,9% das profissionais, por meio de conhecimentos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, 47,5% das respondentes indicaram não ter sido contemplado, em sua graduação, nenhum conhecimento sobre a Educação Especial. Para as servidoras com formação para a docência, tais respostas podem ser reflexo do tempo desde a conclusão da graduação informado pelas participantes. A maioria das participantes respondeu ter finalizado o curso há mais de dez anos e, portanto, em período anterior à obrigatoriedade de conteúdos da área da Educação Especial nos cursos de Pedagogia e licenciatura, trazida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º

de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Vale ressaltar a inexistência de obrigatoriedade similar para os cursos de áreas que não sejam de educação ou saúde.

Quanto aos cursos de pós-graduação, pouco mais da metade das servidoras relataram a ausência de conhecimentos da área da Educação Especial nos cursos concluídos. Dentre as 138 participantes que haviam concluído a graduação, 51,4% informaram que foram abordadas temáticas de outras áreas nas disciplinas ofertadas pelo programa cursado e ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas.

A similaridade nas proporções encontradas quanto à presença ou ausência de conhecimentos relacionados à Educação Especial nas etapas formativas das servidoras, deixa de existir na análise das respostas sobre as temáticas dos cursos de formação continuada de curta duração. Diferente da tendência constatada para os dados da graduação e pós-graduação, 71% das servidoras responderam ter optado por cursos de capacitação que abordassem assuntos correlatos à Educação Especial. O que demonstra a probabilidade dessas profissionais terem percebido a necessidade de complementar sua formação durante seu exercício profissional e o envolvimento no processo de escolarização dos estudantes Paee. Ainda, terem optado pelos cursos com carga horária reduzida para que pudessem ser conciliados com o desempenho de suas funções no câmpus.

Finalizada a descrição do perfil profissional das componentes das EMPs dos IFs, a subseção seguinte dedica-se a discutir como foram constituídas as equipes as quais essas colaboradoras são vinculadas.

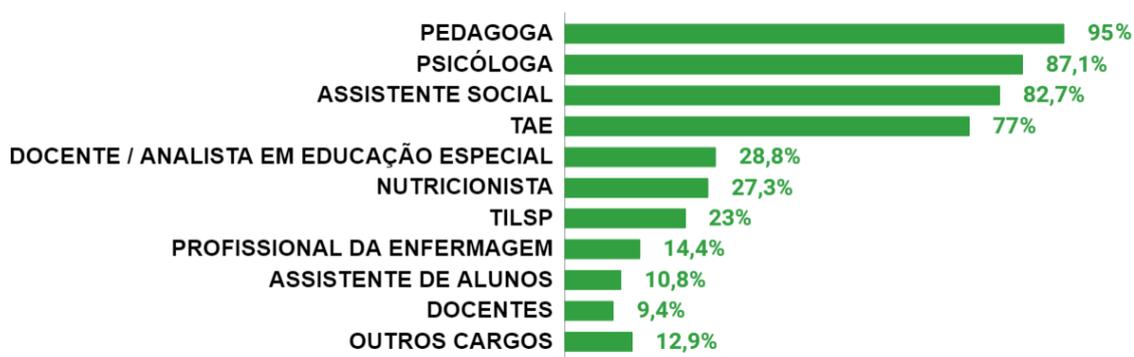
5.2 MODOS DE CONSTITUIÇÃO DAS EMPs

As temáticas referentes à constituição de EMPs nos IFs serão abordadas por meio da apresentação e discussão dos relatos coletados nas sessões reflexivas, em conjunto aos dados obtidos no levantamento com as servidoras. Tal organização tem o intuito de enriquecer os indícios trazidos pelas respostas das respondentes no questionário da Etapa I e detalhar aspectos como: as percepções das servidoras sobre a existência de EMPs nos IFs, sua composição e modos de atuação, e a relação entre os membros da equipe e os servidores dos demais setores institucionais.

5.2.1 Possibilidades de Composição da EMP

A respeito do primeiro aspecto mencionado no parágrafo anterior, as respostas do levantamento indicam que as profissionais reconhecem, em maioria, a existência dessas equipes em seus câmpus e apontam para uma composição mínima que reúne profissionais das áreas da Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Licenciaturas. Outras profissões foram apontadas como presentes nas equipes, porém em menor quantidade, e são listados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Profissionais indicadas como componentes das EMPs



Fonte: Dados da pesquisa

Descrição: Gráfico de barras apresentando as profissionais que compõem as equipes e a quantidade de indicações feitas pelas servidoras. Em ordem decrescente: Pedagoga, presente em 95% das respostas; Psicóloga, 87,1% das respostas; Assistente Social, 82,7%; TAE, 77%; Docente ou Analista em Educação Especial, 28,8%; Nutricionista, 27,3%; Tilsp, 23%; Profissional da Enfermagem, 14,4%; Assistente de alunos, 10,8%; Docentes, 9,4%; e Outros cargos, 12,9%.

A composição mínima da equipe, conforme foi evidenciada pelas respostas das profissionais, é compatível com os achados de um levantamento similar ao da presente pesquisa, realizado por Oliveira e Vilaronga (2021). Apesar de contar com uma amostragem menor, as autoras obtiveram a participação de servidores de instituições que não se encontram representadas neste estudo. A comparação entre os dados dos dois estudos pode indicar que, mesmo que os quadros funcionais sejam muito diversos entre as instituições, fato apontado por Rodrigues-Santos (2020), a presença de assistentes sociais, pedagogas, psicólogas e TAEs parece ser garantida para a maioria dos câmpus. Outros fatores que podem ter contribuído para a prevalência dessas profissionais na composição das equipes, são a sua menção em alguns dispositivos legais que tratam da Educação e as concepções presentes na idealização dos Institutos.

A presença de Pedagogas nos espaços escolares é garantida pela LDBEN, ao indicar que a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia” (BRASIL, 1996a, Art. 64, p. 27). Já para as TAEs, acredita-se que tenham sido direcionadas a setores ligados ao ensino e ao acompanhamento do trabalho pedagógico - e por consequência, às EMPs - em decorrência do cargo exigir a formação para docência como requisito mínimo para investidura.

Quanto ao respaldo para profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas instituições de ensino, mesmo que em caráter itinerante e por meio de parcerias intersetoriais, elas são apontadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) como apoio à inclusão escolar. Ademais, a Lei 13.935 determinou a contratação de assistentes sociais e psicólogas pelos sistemas de ensino municipal e estadual para composição de EMPs. Ainda, estabeleceu como objetivo dessas equipes o desenvolvimento de ações para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes, a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e a mediação das relações entre a família, instituição e redes de apoio psicossociais (BRASIL, 2019).

Ainda sobre a composição da equipe, destacam-se as poucas menções para a categoria Docente / Analista em Educação Especial, que reuniu cinco servidoras de carreira técnica, contratadas em regime temporário, e 35 servidoras docentes contratadas em caráter efetivo, substituto ou temporário. É esperado que essas profissionais sejam membros da EMP, uma vez que ela é compreendida como alternativa de serviço de apoio à inclusão escolar de estudantes Pae. Mas sua ausência nas equipes não se constitui em uma escolha da própria docente ou das EMPs dos câmpus. Tal fato é consequência da inexistência dessas servidoras nos câmpus dos IFs, apontado por 71,2% das respondentes no questionário da Etapa I, o que corrobora os dados encontrados por Rodrigues-Santos (2020) sobre essa questão.

A referida ausência fornece indícios que reforçam a urgência na contratação de profissionais da Educação Especial pelos IFs, para fortalecimento das equipes enquanto serviço de apoio, especialmente em cargos de carreira docente. Deve-se reconhecer a relevância da atuação das EMPs na construção de projetos pedagógicos que atendam às demandas dos estudantes Pae e de espaços

educacionais inclusivos, e do apoio das analistas em Educação Especial nesses processos. Porém, conforme alertam Capellini e Zerbato (2019), Rodrigues-Santos (2020), e Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), serviços como o AEE e o ensino colaborativo configuram-se como atividade docente e, portanto, são exclusivos à atuação de docentes da Educação Especial.

Como alternativa para composição dessas equipes, a Setec tem orientado os IFs, desde 2018, a realizar estudos de viabilidade para contratação de empresas para fornecimento de profissionais para apoio à escolarização de estudantes Paee. Em contraponto às orientações recebidas pela secretaria, o CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - elaborou uma proposta¹³ de construção de um banco de cargos para contratação direta de profissionais, em caráter temporário, pelos IFs, nos termos da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993 (CONIF, 2022).

No Ofício nº 73, de 24 de 2022, o CONIF questionou as orientações da secretaria e apontou vários prejuízos oriundos da ampliação de serviços de apoio ofertados por meio da sua terceirização. Esses eram relacionados à: ao custo elevado do serviço contratado; à restrição dos tipos de profissionais que poderiam estar previstos nas licitações, uma vez que não poderiam ser contratados trabalhadores de áreas compatíveis a cargos existentes no quadro de pessoal da administração pública federal; além da precarização do vínculo e condições de trabalho a que estariam submetidos, com impacto direto na qualidade do trabalho desenvolvido por eles e na escolarização dos estudantes atendidos (CONIF, 2022). Entretanto, a contratação terceirizada desses profissionais foi mantida pela Setec como única opção para ampliação dos apoios aos estudantes Paee.

Ao discutir sobre essa forma de contratação e as expectativas relacionadas à chegada dessas trabalhadoras, as servidoras externaram sentimentos conflitantes em relação a essa possibilidade. Os excertos abaixo demonstram a crença de que elas contribuirão para reduzir a sobrecarga dos servidores efetivos, assim como o

¹³ Esse documento foi elaborado pelos representantes dos IFs no CONIF a fim de apresentar uma alternativa para ampliação dos serviços de apoio à inclusão escolar nos Institutos tendo em vista a economicidade, a agilidade nos processos de identificação da demanda e oferta do serviço, e ainda que possibilitasse, aos profissionais contratados, condições adequadas de trabalho e, aos IFs, meios de controle e garantia da qualidade do trabalho desenvolvido. O documento, todavia, não foi oficialmente publicado e é referenciado neste estudo devido à escassez de publicações que abordem as negociações para a contratação desses profissionais.

receio com a qualidade do trabalho que será desenvolvido, além da descrença quanto à disponibilização dessas profissionais.

A gente não tem um educador especial e agora a gente pediu um psicopedagogo - que era uma forma de contratação, mas não sei quando vai vir - para tentar minimizar os problemas em relação aos estudantes (Teresa/TILSP - SR5).

Eu estou esperando que eles primeiro cheguem, porque está difícil. É tanta luta para conseguir profissional para o núcleo, até professor de AEE só temos um no câmpus e ainda substituto, e já atendemos quase 40 alunos no núcleo hoje. Só temos um psicólogo no câmpus e que se recusa a trabalhar com o núcleo (Adriana/AADM - SR5).

A gente tem a expectativa de receber esses profissionais que vão auxiliar, principalmente nessa questão dos encaminhamentos após as entrevistas iniciais, [...] mas ao mesmo tempo dá medo, porque [...] são profissionais que estão vindo de fora, que não vão ter esse vínculo [...]. A gente que entra [como servidor efetivo], [...] vai aprendendo no dia a dia o que é ser servidor do Instituto Federal[...]. E [...] tem essa questão da sobrecarga, [...] porque nós vamos ter que ficar responsáveis pela fiscalização desses contratos, a gente vai ter que ficar responsável pela observância dessas ações que esses profissionais vão estar realizando no câmpus. Então, ao mesmo tempo que é uma expectativa positiva, tem também o medo (Antônia/AS - SR5).

Aqui nem estamos esperando... não temos previsão, temos que nos virar como estamos, só estamos com um psicólogo e com demandas absurdas nesse pós-pandemia (Paula/PED - SR5).

Ainda sobre a necessidade de adequar os quadros funcionais dos câmpus para atender às demandas relacionadas à inclusão escolar, os relatos das colaboradoras apresentam dois aspectos importantes. O primeiro é que, em alguns câmpus, têm havido a contratação direta de profissionais com vínculo temporário como efeito de medidas judiciais. Mesmo assim, as condições de trabalho desses profissionais têm gerado preocupações às servidoras, como pode ser observado no relato de Dolores/DOC.

As profissionais de atendimento educacional especializado chegaram depois; chegaram, se não me engano, em Dezembro de 2020. [...] Elas são habilitadas, mas foram contratadas como analistas especializados. Então eu fazia questão de dizer que elas eram profissionais, elas não eram professoras [...] e tem o fato de que essas profissionais já foram embora, então hoje nós temos que contratar outras profissionais. Isso significa que [...] essas profissionais, existindo oportunidades melhores, elas vão embora. E, um rodízio de profissionais muito frequente eu acho que não é bom para ninguém, mas é o que a gente tem para o momento. Hoje nós estamos sem as duas, elas estão fazendo muita falta, e nós estamos em processo de contratação porque é medida judicial, então tem que ser dada continuidade ao atendimento (Dolores/DOC - SR5).

A fala de Dolores/DOC evidencia outra dificuldade dos IFs em relação às contratações para atendimento das demandas relacionadas aos estudantes Pae. Apesar da judicialização dos serviços de apoio pelo estudante ou sua família ser a única alternativa de garantir a contratação dos profissionais necessários - especialmente diante da escassez de recursos - muitas vezes as determinações resultantes não atendem às reais necessidades do estudante.

Em complemento ao relato da servidora, a professora orientadora dessa pesquisa, que estava presente no encontro e teve conhecimento sobre a situação, apontou que o pedido original era para a contratação de docente da Educação Especial para realização do AEE e acessibilização do currículo, por meio de planejamento conjunto aos docentes e coensino. Entretanto, a medida judicial aceitou a contratação, pela instituição, de profissional especializada em Educação Especial vinculada a um cargo da carreira técnica, inviabilizando a atuação esperada quando da judicialização.

O segundo aspecto é que mesmo em instituições em que recentemente ocorreram contratações de servidoras efetivas, a forma de provimento do cargo tem gerado preocupações. A fala de Priscila/PED evidencia tal preocupação, relacionada à precarização do trabalho dessas profissionais e que pode impactar negativamente o trabalho das equipes e o atendimento às necessidades dos estudantes Pae.

Aqui no instituto nós estamos recebendo os professores da Educação Especial do concurso, que estão assumindo [...]. E aí também é interessante porque esse concurso foi feito para 20 horas, então vai ter um professor da Educação Especial em cada *campi*, mas com 20 horas [...]. (Priscila/PED - SR5).

A fala da servidora destaca a opção de sua instituição em disponibilizar vagas para contratação de docentes da Educação Especial para os câmpus, porém com carga horária reduzida. Tal medida é, provavelmente, insuficiente para as demandas e as expectativas geradas com a presença dessa profissional nos câmpus com mais estudantes matriculados. Nesse sentido, resultaria em uma ação meramente paliativa, ao garantir, por parte da instituição, a readequação dos quadros funcionais em prol dos estudantes Pae, porém sem oferecer a essas servidoras condições de trabalho compatíveis às demandas apresentadas aos docentes contratados.

Retomando a descrição da composição das EMPs feita pelas servidoras no questionário da Etapa I, essa revelou a divergência entre o número de indicações para docentes como parte das EMPs e a quantidade de professoras respondentes. Das profissionais que participaram do levantamento, e que, portanto, consideraram-se como parte da EMP de seu câmpus, 15,1% indicaram ocupar cargo de carreira docente. Entretanto, ao ser solicitado que as participantes descrevessem quais os cargos eram parte das EMPs, apenas 9,4% das servidoras apontaram docentes entre os componentes da EMP.

Silva (2016) e Calheiros (2019) indicaram em suas pesquisas que a ausência de previsão legal para a implantação de EMPs nos ambientes educacionais e a ausência de diretrizes para o desenvolvimento das atividades das equipes têm como resultado a indefinição sobre sua composição e escopo de atuação. E, a partir dos apontamentos dos autores citados, podem ser observados aspectos positivos e negativos referentes a essa indefinição.

Como fator conveniente, ela contribui para a flexibilização da composição da equipe, ampliando as possibilidades de profissionais envolvidas nas discussões e favorecendo a adaptação das equipes às demandas específicas de cada situação ou a possíveis restrições relacionadas aos quadros locais de servidores. De modo coerente ao exposto, ao longo do primeiro encontro as colaboradoras relataram diversas medidas com a finalidade de contornar a indisponibilidade local de determinadas profissionais e de aproveitar aquelas existentes, como pode ser observado nos excertos da primeira sessão reflexiva (SR1).

Neste semestre recebemos um aluno surdo, porém não usuário da língua de sinais, mas está atuando como estagiário conosco aqui no Napne ([Tiago/TILSP - SR1).

São professores, técnicos-administrativos, a gente tem os estudantes, também, e muitos deles trazem muitas ideias bacanas para auxiliar, e a gente tem no outro câmpus uma psicóloga, que muitas vezes a gente lança mão do apoio dela. Fora as parcerias externas, que a gente tem buscado justamente por não ter esses profissionais (Talita/TILSP - SR1).

Quanto à flexibilidade da equipe, Bruno/BIB complementa que

É uma lista infinita de profissionais possíveis e desejáveis para uma EMP. E eu acho que o foco vai fechar de acordo com o objetivo da equipe, com a contextualização de cada necessidade do ambiente e das limitações financeiras, também, materiais, que se impõem [...]. E aí a gente se pergunta: é EMP para? Eu acho que isso dá uma ideia do que a gente

quer também. [...] Se fosse pensar em uma equipe mínima, eu diria que tem que ter os TAES, o psicólogo e o pedagogo, que é o fundamental. Mas se for pensar em uma equipe ideal, tem vários outros profissionais que eu acho que são requeridos e importantes. Eu acho que cada contexto e cada momento pode requerer profissionais diferentes (Bruno/BIB - SR1).

Em contraponto aos aspectos favoráveis, a indefinição quanto a composição e âmbito de atuação das equipes pode favorecer, em profissionais com lotação em câmpus que contam com um quadro funcional bastante variado, insegurança quanto ao pertencimento à equipe. Esse sentimento é reverberado na fala de uma das docentes, presente nos encontros de reflexão.

Quando eu me inscrevi neste curso, a princípio eu me inscrevi de olhos fechados e só depois eu fiquei na dúvida. E agora tenho certeza que eu, também, como professora, faço parte da equipe multidisciplinar. Se é uma equipe multidisciplinar, também tem que ter docentes, não é? Então eu acho que eu estou no lugar certo (Dolores/DOC - SR1).

E, assim como demonstrado na fala de Dolores/DOC, é possível que a insegurança descrita tenha colaborado para que 90,5% das docentes que responderam ao questionário da Etapa I, tenham omitido o próprio cargo ao descrever os profissionais que compõem a EMP.

Evidenciados os cargos das participantes e as composições possíveis para a EMP nos IFs, faz-se necessário compreender como essas servidoras compreendem a EMP e qual o papel que atribuem a ela, temáticas que serão abordadas na próxima seção terciária.

5.2.2 Concepções Sobre o Papel da EMP

Esta subseção tem o intuito de compreender e discutir as concepções das colaboradoras sobre o papel da EMP na inclusão de estudantes Paee. Porém, antes de discutir sobre as concepções relacionadas à equipe, é relevante analisar como essas profissionais compreendem as atribuições do próprio cargo e dos cargos dos demais membros da equipe.

Para isso, são utilizadas as respostas dadas à atividade assíncrona proposta em antecipação às discussões do quinto encontro. A atividade, que consistiu em um questionário construído no *Google Forms*, apresentou diversas situações para que as servidoras pudessem destacar as ações e encaminhamentos possíveis

considerando seus cargos, o das colegas de equipe e a equipe como um todo. Dentre as situações presentes no questionário, interessam a esta seção específica as respostas dadas pelas sete servidoras ao relato de experiência no IFSP (Apêndice G).

No questionário, as profissionais puderam apontar quais as contribuições possíveis para a inclusão escolar do estudante mencionado, considerando os cargos de assistente de alunos, assistente social, pedagoga, psicóloga, TAE e outros cargos técnico administrativos que julgassem importantes para o planejamento e execução das ações. Entre as respondentes não havia representantes do cargo de assistente de alunos, mas destacam-se as contribuições de Priscila/PED e Antônia/AS.

Apoio na interação com os colegas nos espaços comuns, compartilhamento de informações com a equipe e apoio no planejamento e intervenção com o corpo discente (Priscila/PED - Atividade SR5).

Acolhimento, orientação e assistência sobre a ambientação e rotina escolar (Antônia/AS - Atividade SR5).

É interessante observar as diferenças entre as duas descrições quanto ao foco e à complexidade das atribuições desse cargo, de acordo com o entendimento das duas colaboradoras. Provavelmente, em decorrência de diferenças na organização do quadro funcional entre as instituições e a consequente proximidade dessas servidoras com a EMP, uma vez que no IF de Priscila/PED, as assistentes de alunos integram a equipe do setor de acompanhamento sociopsicopedagógico. Segundo as informações contidas nos sítios eletrônicos dos demais IFs que autorizaram a realização da pesquisa¹⁴, é comum a lotação de assistentes de alunos em setores próprios, com atribuições desvinculadas de profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social e Educação, como as pedagogas e TAEs.

Quanto às contribuições da assistente social, as servidoras relatam que essas compreendem as seguintes ações:

Auxílio na compreensão da relação entre contexto socioeconômico e escolarização (Débora/DOC - Atividade SR5).

¹⁴ Durante os procedimentos preliminares ao desenvolvimento da pesquisa foi necessário buscar nas páginas oficiais dos IFs informações sobre o organograma das instituições e os setores em que os membros das EMPs possivelmente estariam lotados. Apesar das divergências de organização funcional entre as instituições não terem sido analisadas neste trabalho, elas contribuíram para compreender possibilidades de composição das EMPs e as concepções sobre os papéis das equipes e das servidoras que as compõem.

Acompanhar e garantir ao estudante e familiares o acesso a seus direitos (Priscila/PED - Atividade SR5).

Orientação sobre a assistência estudantil, encaminhamento à rede de apoio (Alessandra/AS - Atividade SR5).

Como Assistente Social, minha atuação estaria focada na garantia dos direitos do estudante, realizando intervenções junto à família e à comunidade escolar. Primeiramente, realizaria atendimentos e visitas domiciliares junto à família do estudante, a fim de entender a dinâmica familiar e os motivos que levam à falta de apoio da família junto ao aluno em relação à escola. Após o diagnóstico familiar, realizaria as orientações e os encaminhamentos necessários junto à família e junto à comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, técnicos administrativos, servidores terceirizados e alunos), oferecendo condições para que cada um possa cumprir seu papel social na escola, respeitando e entendendo os direitos que o aluno possui e as responsabilidades que cada um tem para a efetivação desses direitos no ambiente educacional, além de possibilitar uma aproximação entre a família e a comunidade escolar (Antônia/AS - Atividade SR5).

As descrições feitas por servidoras que desempenham a mesma função, Antônia/AS e Alessandra/AS, evidenciam concepções diferentes sobre o próprio cargo. As atividades relatadas por Antônia/AS são compatíveis com as três vias de atuação elencadas por Abreu (2018) para a atuação da assistente social nos IFs. Tais vias envolvem a divulgação, implantação e coordenação de ações relacionadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil; o desenvolvimento de atividades socioeducativas, em contribuição na formação integral e em preparação ao mundo do trabalho; e o acompanhamento, identificação e enfrentamento de situações em que trabalhadores da instituição, estudantes e suas famílias tenham algum de seus direitos ameaçados. Enquanto a descrição de Alessandra/AS apresenta uma compreensão de atuação reduzida, que limita suas atividades às ações de assistência estudantil.

Além do aspecto mencionado, mais uma vez notam-se divergências entre as ações descritas pelas servidoras. Em contraponto ao que ocorreu com o cargo de assistente de alunos, a discrepância entre a resposta de Antônia/AS e as de Débora/DOC e Priscila/PED parecem ser decorrentes do desconhecimento sobre as atribuições de um cargo que não o próprio.

De forma similar ao observado no cargo de assistente social, as possibilidades de atuação para profissionais da Psicologia, indicadas por servidoras de outras áreas, contemplam um número de ações reduzido quando comparadas à resposta de Pérola/PSI.

Acredito que o psicólogo teria um papel extremamente importante na mediação e compreensão da situação familiar do estudante, e também na relação desse estudante com o contexto escolar, visto que o relato aponta que o estudante possuía uma relação desgastada com o ambiente escolar, sendo assim, reorganizar essa relação é um processo no qual o acompanhamento psicológico seria bastante válido no meu entendimento (Débora/DOC - Atividade SR5).

O psicólogo participa nesse contexto envolvendo o estudante em atividades que podem ser atendimentos individuais ou coletivos com objetivo de trabalhar a percepção do eu, auto estima... Assim como também é um importante profissional na identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem relacionados a distúrbios ou transtornos que podem estar em comorbidade com as deficiências. Nesses casos, cabe encaminhamento para serviço adequado (Priscila/PED - Atividade SR5).

Considero que minha atuação estaria voltada à promoção do acolhimento do estudante na instituição escolar, buscando e ajudando a criar caminhos, junto com outros profissionais, para garantir apoios para garantir aprendizagens e promover o desenvolvimento do estudante, assim como promover mudanças na cultura escolar que possam atuar como barreiras. Como nosso objeto de trabalho é o processo educativo, atuar com o estudante e com a família, como exemplificado no caso, é parte do processo. Nesse caso, identificou-se a necessidade de atuar para a ressignificação do processo educativo por parte do estudante e da família. Penso que o mencionado "descrédito" da família e do estudante são, provavelmente, fruto de um histórico de escolarização com pouco apoio, além do contato com posições capacitistas, como citado, bastante promovidas pela cultura medicalizante. Considerando que toda atividade de inclusão é uma atividade de criação, ainda que profundamente embasada em experiências de sucesso ou na literatura acadêmica, quando existe essa condição disponível, penso que psicólogo escolar tem um papel fundamental no cuidado com os processos, para que sejam participativos, colaborativos e democráticos, fundamentais para que de fato criem-se novas possibilidades de ensino-aprendizagem, que faça sentido para todos os envolvidos. Outra possibilidade de atuação: fazer circular possibilidades de ensinar e de aprender, pois auxilia no combate ao capacitismo de todos os membros da equipe escolar. Nesse caso específico, poderia ajudar a identificar e a promover relações que favoreçam o desenvolvimento de autonomia por parte do estudante, tanto para a realização de tarefas cotidianas, quanto para seu percurso como estudante na instituição (Pérola/PSI - Atividade SR5).

A psicóloga listou diversas ações possíveis para o exercício de seu cargo e que poderiam contribuir para a inclusão escolar do estudante mencionado no caso de ensino. Todas elas coerentes aos apontamentos de Feitosa e Araújo (2018), para as quais essas profissionais concentraram seus esforços no acompanhamento individual – escuta psicológica, participação em reuniões pedagógicas e estímulo dos responsáveis pelos estudantes para que participem do cotidiano escolar – e no auxílio à implementação dos programas de assistência estudantil. As autoras apontam que, de forma mais tímida, também ocorrem a proposição de “ações

práticas fundamentadas nos processos de desenvolvimento humano para toda a comunidade acadêmica” e “que ampliem o espectro da sua intervenção no contexto do ensino profissionalizante (FEITOSA; ARAÚJO, 2018, p. 189).

As diferenças de compreensão sobre a atuação de profissionais da área da Pedagogia não ocorrem de modo tão expressivo nos relatos sobre as possíveis contribuições das pedagogas para a situação apresentada no caso de ensino.

Acredito que o pedagogo poderia auxiliar nos aspectos da reorganização curricular e dos critérios de aprovação, bem como de forma direta com o estudante, em sua organização e planejamento pessoal para os estudos (Débora/DOC - Atividade SR5).

Penso o pedagogo como articulador do trabalho. Quando há o profissional docente de AEE o pedagogo deve trabalhar em conjunto com esse docente na articulação com os demais envolvidos. Além disso, o pedagogo deve também atender para que os direitos relacionados à educação desse estudante estejam sendo garantidos (Priscila/PED - Atividade SR5).

O pedagogo é fundamental para atuar junto à equipe escolar na identificação de barreiras erguidas em função de compreensões rasas do processo ensino-aprendizagem, pouco domínio de teoria e prática sobre processos avaliativos, entre outras. O pedagogo pode auxiliar na compreensão dos entraves no currículo para a inclusão e, assim, promover junto à equipe, personalização dos processos (conjuntos de adaptações e flexibilizações oferecidas ao estudante) que estejam em consonância os objetivos previstos nos documentos institucionais (Pérola/PSI - Atividade SR5).

Nota-se, também, a coerência entre o entendimento das servidoras sobre as atividades desenvolvidas pelas pedagogas em seus câmpus e as possibilidades de atuação mencionadas na literatura. Essa afirmação é corroborada por Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009), que se referem a esses profissionais como especialistas em Educação. Os autores assumem esse especialista

como um mediador da educação e aprendizagem de todos que compõem o processo educativo. É considerado um educador, cuja formação tem como pré-requisito a formação do educador. Sua função, seja ela coordenação, supervisão, administração ou orientação, é fundamentada, portanto, na ação educativa (GONÇALVES, ABENSUR; QUEIROZ, 2009, p. 12).

Quanto às TAEs, assim como para assistente de alunos, não houve nenhuma servidora ocupante desse cargo e que pudesse compartilhar com o grupo um relato fidedigno sobre suas atribuições. As atividades do cargo de TAE são descritas por Linkowski (2019) considerando a similaridade de atribuições inerentes aos cargos das servidoras TAEs e pedagogas nos IFs, a partir da caracterização

feita pelo Ofício Circular MEC nº 015/2005. Esse documento foi tornado sem efeito em 2017, mas ainda era utilizado na redação de editais de concursos públicos à época da publicação do estudo mencionado.

Tal entendimento, segundo Linkowski (2019), não se trata de negação das individualidades, mas da consolidação de um trabalho interdisciplinar. De acordo com a autora, as duas profissionais, resguardadas as especificidades de cada cargo, podem atuar no acompanhamento, supervisão e orientação do trabalho pedagógico na instituição; na elaboração e revisão de manuais, normativas e documentos institucionais voltados à práticas pedagógicas ou a programas de ensino; e elaborar, coordenar e colaborar em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

As respostas à atividade realizada pelas servidoras são compatíveis às possibilidades de atuação apontadas por Linkowski (2019), mas refletem, também, a diversidade de compreensões sobre quais seriam as atribuições das TAEs nos IFs, como podem ser observadas nos excertos abaixo.

Acredito que dependeria muito do setor onde trabalha, pois as funções exercidas passam a ser muito diversas (Pérola/PSI - Atividade SR5).

Penso que o Técnico em Assunto Educacionais possa auxiliar o estudante no contexto das adaptações propostas pelo PEI, bem como nas mediações das relações entre o estudante e o corpo docente (Débora/DOC - Atividade SR5).

Seria importante a contribuição do Técnico em Assuntos Educacionais, no sentido de: analisar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, orientando os docentes quanto ao planejamento, execução e avaliação do referido processo; contribuir com a formação continuada dos docentes, propondo e desenvolvendo temas que promovam a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno; prestar atendimento ao estudante no que tange às questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, orientando e fazendo os encaminhamentos necessários (Antônia/AS - Atividade SR5).

Em nosso câmpus os técnicos educacionais assumem funções mais burocráticas. Nesse sentido, os conhecimentos que esses profissionais têm sobre o funcionamento dos sistemas agregam na equipe para garantir a celeridade dos processos, por exemplo. Quanto à contribuição direta em relação ao estudante, penso que depende muito da formação desse profissional. Técnicos com formação em pedagogia ou com especialização ou experiência na área da Educação Especial, por exemplo, tendem a ter mais possibilidades de contribuir na atuação direta com o estudante. Ao menos é o que tenho percebido na minha atuação com esses profissionais (Priscila/PED - Atividade SR5).

Confirmando a resposta dada por Pérola/PSI, o modo de cumprimento do exercício pelas servidoras TAEs parece depender, principalmente, da forma de

organização funcional adotada no câmpus, ou instituição, e da compreensão da gestão e das próprias profissionais sobre esse cargo. O que explicaria as diferentes possibilidades de exercício profissional presente nos relatos de Débora/DOC, Antônia/AS e Priscila/PED.

Apesar das falas terem sido estimuladas por questionamentos que envolviam a escolarização de estudantes Paee, ressalta-se que algumas das ações descritas pelas servidoras parecem ser inerentes ao exercício de seus cargos. Desse modo, poderiam ser desenvolvidas também com os demais estudantes e, portanto, não se configurariam como atividade exclusiva aos estudantes Paee.

De modo geral, e para além dos aspectos relativos a cada cargo em específico discutidos nos parágrafos anteriores, pode ser percebida a prevalência de atividades voltadas ao estudante. Reconhece-se a importância de conhecer as necessidades educacionais dos estudantes Paee e buscar atender às demandas individuais para garantir o acesso ao currículo escolar. Porém, são imprescindíveis o planejamento e execução de ações de apoio indireto, que envolvam a formação continuada das servidoras e na reestruturação da organização pedagógica compatível com a diversidade de estudantes, a fim de evitar que a atuação da EMP e de seus membros seja reduzida ao manejo de momentos de crise (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A variedade na composição da equipe parece evidenciar que as servidoras têm duas compreensões distintas sobre o que é a EMP no Instituto e qual é o foco principal de seu trabalho. Tal percepção é decorrente de que algumas respostas no questionário indicam apenas servidores de cargos técnicos ligados aos setores responsáveis pelo acompanhamento sociopsicopedagógico dos estudantes, enquanto outras indicam também a presença de outros profissionais. Essas diferenças também permearam as discussões feitas nos encontros e são exemplificadas pelo diálogo entre uma das assistentes sociais e uma das pedagogas presentes

Eu acho que uma EMP é uma equipe formada por diversos profissionais, de diferentes áreas, de diferentes especialidades, mas que se completam em um objetivo comum. Completam-se em uma atuação, em uma ação comum. Pensando no Napne, completam-se nesse acompanhamento e junto aos nossos alunos público-alvo da Educação Especial (Antônia/AS - SR1).

Quero dar continuidade na fala da [Antônia/AS]. Concordo com essa visão dela, eu só acrescentaria que a EMP não atua só no Napne. Ela atua,

também, no âmbito da [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] e, como a [Dolores/DOC] trouxe, para além, inclusive se a gente pensar no colegiado. E a EMP eu entendo como esse conjunto de profissionais de diferentes áreas que vão trazer o olhar de cada área no estudo de um caso específico para tomar decisões em relação a esses casos específicos e também no geral. Não só em casos de alunos especificamente, casos específicos, mas também aquelas decisões mais gerais que envolvem instituição como um todo (Priscila/PED - SR1).

A fala de Priscila/PED é coerente com o que a literatura apresenta como o papel das EMPs escolares. Mais do que apenas planejar e desenvolver ações voltadas às demandas de estudantes específicos, essa equipe tem a função de contribuir com a reestruturação da instituição escolar para que ela se torne mais inclusiva e garanta educação de qualidade a todos os seus estudantes (GARCIA, 1994; SILVA, 2016).

Tal compreensão, entretanto, não inviabilizaria o desenvolvimento de atendimentos individualizados ou ações focadas em estudantes específicos quando fossem necessários. Como pode ser percebido nos excertos abaixo, retirados da transcrição dos encontros e do questionário de atividade da primeira sessão reflexiva, as atuações tanto das servidoras quanto das equipes parecem conciliar ações de âmbito individual e institucional em alguns casos.

Eu sou a única psicóloga aqui do câmpus, nós temos em torno de 2.000 alunos, entre os alunos do médio técnico integrado e superior. E embora eu tenha [...] uma proposta de trabalho do campo da Psicologia Educacional e Escolar em uma perspectiva institucional, tem uma demanda muito grande de escuta, de atendimento direto ao aluno, atendimento individual (Patrícia/PSI - SR1).

E grande parte do meu tempo, agora - na verdade desde que eu entrei no Instituto - eu acabo trabalhando com o Napne. [...] Essa questão de buscar os apoios, a gente trabalha muito aqui no [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] para tentar olhar para isso como um todo para tentar lidar com mais pessoas. Então eu vejo que tem colegas que trabalham muito com grupos. É como você [Patrícia/PSI] estava falando, que trabalham muito com atendimento direto dos estudantes, mas aqui a gente tenta trabalhar mais nessa perspectiva institucional, mesmo. [...] A gente tem no nosso documento, do [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico], muita função operacional que dizia respeito ao contexto antigo, de câmpus menor. E atualmente a gente cresceu muito enquanto instituição. Então tem que trabalhar mais na questão de assessorar os processos pedagógicos e daí tudo que envolve isso. Desde o atendimento dos estudantes até a família, trabalhar com os professores. É mais trabalhando as questões que a gente identifica na instituição (Patrícia/PSI - SR2).

Faço atendimentos não previstos, situações cotidianas de início de expediente envolvendo estudantes [...] atendimentos agendados com estudantes acompanhados pela [setor de acompanhamento

sociopsicopedagógico] e pelo Napne - esses atendimentos podem ser com outros membros da equipe multidisciplinar conforme o caso. Após atendimentos discutimos os casos em equipe e tomamos os encaminhamentos necessários, conforme o caso. Também realizamos atividades de estudo de caso, que envolvem a escola pregressa dos estudantes e outros profissionais que façam atendimentos externos ao IFPR. Faço mediações entre família, estudantes, docentes. Coordeno projetos de extensão, então também me dedico às questões práticas e burocráticas desse tipo de atividade. Participo de reuniões de colegiado, da [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico], do Napne, geral do câmpus... nas quais são discutidas questões administrativas e pedagógicas (Priscila/PED - Atividade SR1).

Início o dia verificando o *e-mail* e o [sistema de gerenciamento de processos administrativos] e [sistema de gerenciamento de informações discentes], para acompanhar as demandas institucionais; participo de reuniões e várias comissões de trabalho, realizo atendimento a estudantes, executo a política de assistência estudantil da instituição; atuação junto a equipe técnica multidisciplinar e docentes (Alessandra/AS - Atividade SR1).

Nos IFs, a composição das EMPs e a compreensão sobre suas atribuições relacionam-se, principalmente, a concepções presentes desde a idealização da Rede EPCT e que se expressam no modo de organização institucional que conhecemos hoje. De acordo com Vidor *et al* (2011, p. 49-50), o “foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias”. E para isso, “preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão” (PACHECO, 2020, p. 7).

Como consequência, dois movimentos foram observados para que fosse possível atingir esse objetivo. O primeiro deles foi a criação dos Napnes, visando garantir condições de acesso, permanência e conclusão com êxito para estudantes com NEE, por meio da educação para convivência. Sua criação parte de uma

proposta pedagógica em que os atores da formação são todos(as) os(as) educadores(as) que compõem o espaço educacional (seguranças, pessoal de apoio e da limpeza, pessoal técnico, sociólogos(as), psicólogos(as), pedagogos(as), docentes e dirigentes) (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 13)

O segundo, foi o plano estratégico de intervenção e monitoramento proposto pela Setec, no ano de 2014, para fortalecer os quadros funcionais como estratégia de combate à retenção e evasão escolar, considerando a expressiva parcela de estudantes ingressantes por políticas afirmativas. Tal estratégia, previu a

implementação de acompanhamento sociopsicopedagógico por EMPs, por meio da contratação de servidores técnico-administrativos de áreas como a Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e demais áreas de interesse ao câmpus (BRASIL, 2014b).

Em consequência, como resposta às demandas evidenciadas pela expansão dos IFs e em consonância com o documento orientador mencionado, são ampliadas as contratações de profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e das Licenciaturas para atuação como TAEs a partir de 2014. O que ajuda a explicar a proporção encontrada nos relatos sobre a composição das equipes e, também, sobre a época de ingresso na instituição, discutida na subseção 5.1.

Os cargos mais indicados durante o levantamento de composição das equipes e aqueles previstos para contratação pela estratégia da Setec, também são consonantes aos estudos sobre as EMPs nos ambientes escolares, como Garcia (1994), Idol; Paolucci-Whitcomb; Nevin (1995; 2000), Stainback e Stainback (1999), e reiterados por Maciver *et al* (2017), Silva (2016) e Calheiros (2019). Entretanto, a compreensão desses pesquisadores sobre as atividades inerentes a essa equipe, e seu envolvimento na estruturação dos espaços escolares e na trajetória escolar dos estudantes, é muito mais ampla quando comparado ao objetivo estabelecido pela Setec. Para os autores citados, as EMPs escolares devem ter, em sua composição, profissionais que sejam capazes de elaborar, executar e acompanhar ações que favoreçam a efetiva escolarização dos estudantes, atentando-se aos aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos desse processo.

Ainda de acordo com tal entendimento, as EMPs não restringem sua atuação a um atendimento individualizado aos estudantes ou a ações relacionadas a programas de assistência estudantil. Mas participa ativamente nos processos de organização escolar e na elaboração de políticas, normativas e ações de âmbito institucional, a fim de contribuir para a reestruturação do espaço escolar e do trabalho pedagógico nele desenvolvido, para que tornem-se efetivamente inclusivos e garantam o acesso à educação para todos os estudantes. O documento orientador da Setec (BRASIL, 2014b), porém, enfatiza ações voltadas a grupos específicos de estudantes dentro dos IFs, parecendo indicar a necessidade de ampliação de duas equipes distintas, com escopos de atuação diferentes.

A primeira seria uma equipe técnico-pedagógica multiprofissional, responsável pela construção de estratégias institucionais de prevenção à retenção e

evasão dos estudantes no geral. É evidenciada na décima ação de intervenção listada pelo documento, ao recomendar que as instituições reforçassem “a equipe multidisciplinar para assegurar o atendimento em todos os turnos e melhorar o acompanhamento junto aos estudantes com baixa frequência e alto índice de reprovação” (BRASIL, 2014b, p. 45).

E a segunda corresponderia a uma equipe de apoio aos Napnes, voltada especificamente ao atendimento das demandas relacionadas aos estudantes com NEE, entre eles os estudantes Paee. Tal equipe é mencionada na 13ª ação de intervenção, que indica a necessidade de ampliação do “apoio aos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais (equipe, qualificação, aquisição de equipamentos e estrutura física)” (BRASIL, 2014b, p. 45).

O documento parece ter influenciado a compreensão sobre as atribuições das EMPs em alguns IFs, uma vez que a fala da colaboradora Patrícia/PSI evidencia divisão similar àquela presente no plano estratégico da Setec.

Aqui tem representantes de docentes e técnicos-administrativos no núcleo, membros do Napne, e tem o que a gente chama de equipe de apoio interdisciplinar [...]. Nós temos no Câmpus uma equipe de assistência ao estudante, que é [...] composta por mim, enquanto psicóloga, duas assistentes sociais e assistentes de aluno. E temos a equipe pedagógica [...], composta por três pedagogas e uma pessoa que é técnica em assuntos educacionais, uma pessoa com formação em licenciatura. Essas equipes conversam, mas não atuam diretamente, então a equipe [sigla da equipe de assistência estudantil] trata das questões relacionadas aos alunos, das demandas dos alunos. E a equipe pedagógica, do apoio e orientação aos docentes. E aí, quando o Napne demanda, esses profissionais é que conseguem chegar até o Napne (Patrícia/PSI - SR3).

A partir do relato da servidora é possível entender que existem três equipes distintas em seu câmpus: a equipe do Napne, de composição variada e com a participação de docentes e técnicos-administrativos de diversos setores; a equipe de assistência ao estudante, voltada aos serviços de Psicologia, Serviço Social e apoio na rotina estudantil; e a equipe pedagógica, responsável pelo acompanhamento pedagógico dos cursos. Ainda de acordo com Patrícia/PSI, as duas últimas equipes apoiam o Napne quando solicitadas por ele, mas não o compõem.

A organização apresentada no plano estratégico da Setec (BRASIL, 2014b) foi relatada e exemplificada somente por essa servidora e parece não ter sido efetivada na maioria dos câmpus. Na prática, provavelmente devido a um quadro funcional reduzido, profissionais com lotação nos setores responsáveis pelo

acompanhamento sociopsicopedagógico dos estudantes também compõem os Napnes.

Na verdade a equipe da [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] é a equipe básica que está no Napne, então o trabalho colaborativo entre esses profissionais - pedagogo, assistente social, psicólogo, tradutor intérprete de libras, técnica em assuntos educacionais - é muito forte porque a gente tem esse vínculo já, isso já é rotina nossa, né [...]? E esse trabalho que já é próprio da [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] ele se estende para o Napne, porque a grande força de trabalho, vamos dizer assim, do Napne, são os membros que já fazem parte da [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] (Antônia/AS - SR3).

Porém, apesar de não terem sido implementadas na maioria dos câmpus, as orientações trazidas pelo documento e a divisão descrita por ele exemplificam o fenômeno de setorização da Educação Especial e podem ter influenciado os relacionamentos entre as servidoras da equipe e, especialmente, da equipe com setores institucionais.

5.2.3 A Relação Dentro da EMP e Com os Setores Institucionais

A setorização da Educação Especial é descrita por Mendes (2017) como a atribuição da responsabilidade pela escolarização dos estudantes Pae exclusivamente a profissionais ou setores específicos. Para a pesquisadora, nos Institutos esse fenômeno manifesta-se na forma como a Instituição se relaciona com os Napnes.

Mendes (2017) também denuncia que o modo de elaboração e o conteúdo das normativas institucionais tem legitimado e favorecido setorização. Ao vincular unicamente ao Napne toda e qualquer ação para escolarização dos estudantes Pae, a instituição desestimula o compartilhamento de responsabilidades entre os demais servidores e favorece que esse grupo discente seja desconsiderado em outras dimensões do planejamento institucional.

A gente cobrou muito. Sabe aqueles vídeos de "Faltam tantos dias para inscrição fechar"? Esses vídeos curtos que saíam, não estavam em libras. Foi uma coisa que a gente cobrou, mas não conseguiu, não teve êxito nesse sentido. Somente mesmo o edital. E a gente cobrou também para que a prova fosse totalmente traduzida. Mas, "Não... por questões de verba não dá agora" e tal... Somente as *lives* foram interpretadas, mas os demais,

assim, para surdo eu achei que o recurso foi muito baixo, só em relação ao edital (Teresa/TILSP - SR2).

A gente assume muito o acompanhamento dos alunos, que a gente poderia dividir, [...] mas a gente simplesmente não consegue dividir, sabe? [...] a gente tenta dividir essa responsabilidade, fazer a corresponsabilização com os coordenadores de curso e com os próprios professores da turma, mas, é muito difícil, sabe? (Pérola/PSI - SR2).

Outras duas consequências da setorização que influenciam negativamente na atuação da EMP e podem ser observadas na fala abaixo. A primeira delas é a dependência ao apoio da equipe para tomadas de decisão e encaminhamento, evidenciada nas falas de Patrícia/PSI e de Teresa/TILSP, em dois momentos distintos.

É complicado porque o professor, em geral, demanda [...] uma resposta pronta, um passo a passo, e poucos professores têm esse movimento de "Vamos sentar junto e vamos pensar junto? Como vocês podem me ajudar?" [...]. A gente entende a angústia do professor, porque de fato não há uma formação nesse sentido. Alguns tem uma boa vontade, mas tem uma demanda do "como fazer". "Tá bom, vocês estão dizendo o que fazer. Mas e o como?" né? E aí, às vezes a gente não tem esse "como". A gente precisa que ele se proponha a sentar e pensar junto, porque a gente não tem o domínio do conhecimento científico daquela área (Patrícia/PSI - SR3).

Assim, se eu não estivesse lá, eles não tinham nem pensado em edital em libras. Uma coisa que eu fico muito irritada, por exemplo, as boas-vindas que o nosso reitor atualmente dá, sempre no início do ano para os estudantes. Eu não vi, nesse ano, nem legenda e nem libras. (Teresa/TILSP - SR2).

Eles [os docentes] chovem de perguntas, e tem coisa que a gente consegue responder na hora, porque são informações que a gente já trouxe na parte da entrevista, e tem coisa que a gente fala "Olha, eu vou pedir para vocês observarem isso em sala de aula. E eu também vou trazer essa resposta para você depois, porque eu vou chamar o estudante para conversar" [...] Eles acham que a gente vai saber tudo. (Teresa/TILSP - SR5).

A segunda, em um movimento contrário, é a resistência à atuação da EMP e seu envolvimento no acompanhamento aos estudantes Pae e ao apoio à sua escolarização e formação profissional.

É uma coisa que eu questioneei. Eu falei "Então tá, eu enquanto comunicação no meu câmpus, eu posso fazer um vídeo? Não fazendo o edital completo, mas informando 'Ó, tem o edital, está pronto lá no site, dá uma olhadinha...'", "Não, não pode porque vai fugir do padrão do Instituto Federal, todo mundo tem que fazer o mesmo vídeo". [...] Eu acho que o pessoal da comunicação, inclusive, não gostou muito da minha participação como comunicadora no processo seletivo porque eu fui a primeira a falar [...]. (Teresa/TILSP - SR2).

Eu sempre cobrava da [Assessoria de Comunicação] a acessibilidade para a comunidade surda. [...] Embora da minha parte, eu havia enviado *e-mails*, tenho tudo isso registrado, fazendo a solicitação [...]. E a gente levava sempre informações "Olha as normas da ABNT, ela traz ali referências quanto a janela por intérprete, então é necessário ter essa tradução, é necessário ter a janela do intérprete". [...] nós aqui enquanto equipe, nós estamos há seis anos tentando fazer a tradução dos editais, e sempre tem esse mesmo discurso "Ah, não pode... ah, esquecemos... não tínhamos pensado nisso...". Isso, só fazendo referência à comunidade surda. E no edital a gente vê que nem sempre são acessíveis. Por conta dessa resistência da [Assessoria de Comunicação] em aceitar sugestões ou tentar entender o porquê devem ser acessíveis. Porque, assim como [Teresa/TILSP] disse, você leva, você não pode fazer, você "Ah, eu estou afim de fazer para dar acessibilidade", Não, tem que ser tudo no padrão". Só que esse padrão é excludente. (Tiago/TILSP - SR2).

Os relatos de Teresa/TILSP e Tiago/TILSP detalham, em maioria, as dificuldades enfrentadas na relação com setores ligados à reitoria, e, portanto, fora dos câmpus. Porém, o mesmo aspecto, agora referente à profissionais e setores no próprio câmpus, permeia o discurso de Antônia/AS em dois momentos distintos.

A gente até pode se colocar à disposição, mas acho que tem que partir de uma maior abertura. Tem que haver essa maior abertura por parte da gestão. É coisa que eu não vejo [...]. Se a gente não se fizer lembrar, eles não lembram da gente, que a gente existe, que a gente estuda para isso, para garantir a acessibilidade dos nossos alunos [...] é um trabalho cansativo. A todo momento a gente tem que se fazer lembrar pela gestão. Não só dos câmpus, mas também falando de modo geral, da reitoria. Que é quem está lá no topo, no comando de tudo isso (Antônia/AS - SR2).

Tanto na [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] como também no Napne, eu acredito que existe esse trabalho colaborativo entre os profissionais que fazem parte dessa equipe. Mas eu sinto muita dificuldade, no trabalho que a gente desenvolve, eu não vejo muitas vezes esse trabalho colaborativo entre docentes e técnicos-administrativos. Eu sinto um certo distanciamento nesse sentido, nesse trabalho em conjunto entre esses profissionais [...]. Claro que a gente não pode generalizar, mas no trabalho que a gente desenvolve há uma certa dificuldade em relação a alguns docentes. (Antônia/AS - SR3).

As falas destacadas não parecem percepções isoladas, uma vez que esses fatores também transparecem nas falas de outras colaboradoras, representantes de três instituições diferentes.

Agora, assim como a [Antônia/AS], [...] eu percebo que [...] em geral, boa parte dos professores tem essa percepção de que "Ah, inclusão, atendimento diferenciado, eu não fui preparado para isso, não me sinto preparado para isso, formado, então é questão do Napne!".... (Patrícia/PSI - SR3).

Isso que a [Patrícia/PSI] fala é uma constante aqui também. O corpo docente acha que é o Napne que deve fazer a inclusão (Danilo/DOC - SR3).

Eu vejo que essa função mesmo de acompanhar os estudantes, ali no dia a dia, [...] a gente acaba tendo que cutucar todo mundo, sabe? Se a gente não vai atrás, "E o fulaninho? Como é que está?", as coisas não vem, só quando às vezes a família pede ajuda. [...] Se a gente não provoca, a gente não fica nem sabendo que está acontecendo. (Pérola/PSI - SR2).

Agora, o que eu percebi em relação aos professores (e eu posso falar, porque eu sou professora), é que existe uma certa resistência dos professores quando pessoas que não são professores intervêm em uma situação como essa. [...] Uma aluna nossa [...] tem baixa visão e ela começou a acionar o Napne. E aí eu tentava conversar com os professores via WhatsApp. [...] Então eu percebi que alguns professores eles meio que não gostavam, "Você é professora e você está se metendo na minha prática?". E aí eu percebi, também, que com o passar do tempo essa estudante acabou meio que se distanciando do Napne. Eu não sei se, de repente, o professor às vezes chega e fala: [...] "Se você tiver algum problema, vamos fazer assim: primeiro você conversa comigo; se a gente não conseguir resolver junto, depois você vai e procura pedagogo, procura o coordenador do curso, vamos subindo as instâncias para a gente tentar resolver o problema". E eu percebi isso, sabe? (Dolores/DOC - SR5)

Em resposta à fala de Dolores/DOC, e para além de evidenciar a importância partilha com os docentes da responsabilidade sobre o levantamento das necessidades educacionais dos estudantes Pae, a fala de Tiago/TILSP trouxe um movimento interessante às reflexões realizadas e provocou as demais servidoras de tal modo que outro aspecto importante foi salientado nas manifestações subsequentes.

Achei interessante o que Dolores/DOC disse sobre os professores tentarem resolver com o próprio aluno, em sala de aula, as questões que ele tem passado dificuldades, e isso seria um sonho [...]. Mas muito me preocupa professores que não têm formação pedagógica, por exemplo o professor de engenharia e outras áreas, que às vezes não tem esse olhar pedagógico. Que vai fazer esse contato com aluno [...] aproximar-se dele, tentar fazer com que uma intervenção pedagógica seja efetiva, [...] que a aula dele seja mais flexível, não só para atender o aluno que tenha essa necessidade educativa específica, mas [...] abranger para sala toda (Tiago/TILSP - SR5).

Só pondero que não se trata de ter formação pedagógica ou não. [...] Como falei para vocês, eu sempre estive no Napne desde que eu entrei, às vezes como coordenadora, às vezes como membro [...]. E seja no Napne, seja com estudantes que não são do Napne, por motivos diversos, eu sempre tive muita dificuldade e muita resistência, de trabalhar com alguns docentes, não com todos. E não consigo classificar entre licenciado e não licenciado. Eu não consigo mais ter essa diferenciação, sabe? [...] Já trabalhei com professores licenciados que não tem essa perspectiva e, em contrapartida, com professores não licenciados com preocupação ímpar com os estudantes com deficiência [...]. Assim como eu tive uma experiência muito ruim com um pedagogo, por exemplo, que tem especialização na área de Educação Especial e não atua no Napne porque não tem interesse em trabalhar na área (Priscila/PED - SR5).

Corroborando a manifestação de Priscila/PED, apresenta-se um trecho da fala de Dolores/DOC, no momento em que a servidora contava ao grupo sobre a implementação do planejamento individualizado para um estudante com TEA. Os detalhes do processo partilhados pela docente serão discutidos na subseção 5.4.2, por tratar-se da descrição de uma medida de acessibilização curricular.

Nós estávamos no meio da pandemia. Então ela teve bastante contato comigo. Mas ela já tinha, eu vou dizer assim, ela já tinha as características necessárias. Ela já tinha - aí vou usar esse termo - a sensibilidade necessária para ela saber que ela não poderia usar a mesma abordagem com esse rapaz, você entendeu? Então ela se saiu acho que muito bem. Inclusive o estudante se aproximou bastante dela. A questão da empatia que faz a pessoa se aproximar e também ficar mais predisposta a aprender, porque o professor faz a diferença. (Dolores/DOC - SR5).

É possível perceber que, para Priscila/PED e Dolores/DOC, a compreensão sobre o propósito de sua atuação profissional e as concepções sobre a inclusão escolar trazidas pelos profissionais envolvidos nesse processo são mais relevantes que possíveis lacunas formativas relacionadas à graduação.

Os excertos ainda evidenciam que a setorização nos IFs tem tido efeitos negativos não somente aos servidores responsabilizados, mas, também, aos estudantes Paee. Além de sobrecarregar as equipes ao atribuir a elas toda a responsabilidade pela inclusão escolar nos IFs, a isenção de responsabilidade na escolarização desses estudantes possibilita a manutenção de barreiras nos processos institucionais. Nesse sentido, a setorização não só tem prejudicado o acesso dos estudantes PAEE ao não garantir a acessibilidade necessária no processo de ingresso, mas também pode arriscar sua permanência na instituição e impossibilitar sua conclusão com êxito ao não possibilitar condições adequadas de trabalho às equipes.

Sua fala, ela traz à tona uma questão que é muito importante e tem que ser discutida e tem que ser levada para os gestores. Que é a sobrecarga desse profissional [...] essa sobrecarga acaba intensificando o nosso trabalho e nos impedindo de focar [...], dedicar para o estudo e para levar esse setor adiante, [...] impede muitas vezes que o trabalho seja efetivamente feito em qualidade. A qualidade que os nossos alunos merecem. Não porque nós profissionais nos negamos a dar esse atendimento de qualidade, mas é que nos falta tempo (Antônia/AS - SR2).

Da mesma forma, a setorização das ações relacionadas à inclusão escolar, aliada ao dimensionamento inadequado das equipes dos câmpus, parece ser a possível causa de outros problemas, como o desvio das funções originais.

Aqui no primeiro ano do ensino médio, eu o acompanhava em sala de aula por que ele entrou como [se tivesse] deficiência auditiva e na verdade o João ouve muito bem [...], ele tem uma dificuldade na fala, tem dificuldade motora e tem um atraso cognitivo porque atrasou a gestação dele. Aí [...] eu o acompanhava em sala de aula, mas o dele era mais uma questão para ele adquirir autonomia [...]. Auxiliar ele no caderno, porque ele não sabia [...]. Aí nós do Napne compramos um fichário, fizemos a divisão para disciplina, começamos organizar todo o material para ele e ele foi fluindo. (Teresa/TILSP - SR5).

Por exemplo, a gente fez um processo de flexibilização curricular com o aluno, aqui, estendendo o prazo - ele fazia menos disciplinas e tal - e ele precisava de um atendimento, de um acompanhamento e a gente não tinha profissional para fazer. Eu fazia, enquanto pedagoga, mas além de não ser minha a função, eu também não tenho formação para isso. Então eu fazia dentro do meu limite, tentando de alguma forma melhorar a permanência desse estudante na Instituição (Priscila/DOC - SR5).

Nos dois relatos destacados, é perceptível que as servidoras talvez sintam-se pressionadas em atender às demandas apresentadas tanto pelos estudantes quanto pelos demais envolvidos em seu processo de escolarização. Mesmo que, para isso, precisem realizar atividades que não fazem parte das atribuições de seus cargos ou para as quais não possuem formação, conforme pontuado por Priscila/PED. Como resultado, essas servidoras podem ficar vulneráveis a condições inadequadas de trabalho, pelo aumento de ações a serem desenvolvidas para além das suas reais atribuições. Além de expor outros servidores à desvalorização de sua atividade profissional e comprometer a qualidade do apoio ofertado, por se comprometerem a desenvolver ações sem o embasamento teórico e as competências necessárias.

Embora as falas destacadas relatem situações que exemplificam o fenômeno de setorização e suas consequências, as equipes têm buscado atuar de forma a estimular o envolvimento de todos os servidores relacionados à escolarização dos estudantes Paee. As discussões realizadas nos encontros também trazem indícios de aspectos indicados como fundamentais à atuação das EMPs escolares por Garcia (1994) e também compatíveis aos princípios para a colaboração listados por Stainback e Stainback (1999).

O primeiro aspecto apontado pelos autores citados corresponde ao estabelecimento de relações de apoio mútuo dentro da equipe e entre a EMP e os demais agentes escolares. Ao longo das sessões reflexivas, foi observado que o grau de apoio difere entre as instituições, mas é uma preocupação das servidoras para consolidação do trabalho em equipe, como ilustrado pelos trechos a seguir.

Eu tenho atuado muito próximo às coordenadoras de curso. Então quando é necessário chamar o aluno para conversar, para fazer alguma intervenção com o aluno, sempre está a coordenadora do curso e eu, junto. Então, mesmo essas pessoas que não estão diretamente no núcleo, mas que trabalham junto... Porque se você for pensar, ela é a coordenadora do curso em que tem pessoas com deficiência ali, então ela acaba que é responsável, também, por esse estudante (Talita/TILSP - SR1).

Ainda estamos construindo o trabalho em equipe, da equipe. Porque na verdade, a gente atua individualmente, mas a gente ainda está construindo esse trabalho interdisciplinar (Natália/NUT - SR1).

Essas relações devem ser pautadas na valorização e no aproveitamento das diversas capacidades, potencialidades, dons e talentos encontrados nos membros da equipe. Conforme indicado por Garcia (1994, p. 47), “só uma acção, valorizadora do potencial dos actores envolvidos, permitirá a construção de uma relação sólida e profícua que seja um elemento mediador entre as suas problemáticas ou projectos e as respostas subsequentes”. Nesse sentido, as falas de Tiago/TILSP e Priscila/PED são alguns dos relatos que evidenciam essa tendência.

Aqui nós somos uma equipe bem diversificada. Temos vários membros, temos membros alunos, mas mesmo assim, quando nós necessitamos de uma reunião com a equipe pedagógica, por exemplo, nós convidamos, às vezes não estão presentes. Por conta de tanto trabalho que há nos setores do núcleo pedagógico. Mas é uma equipe que, aqui no nosso câmpus, nós temos essa afinidade, todo mundo está batalhando pelo mesmo objetivo de fazer com que o câmpus se torne mais acessível (Tiago/TILSP - SR2).

Nós tivemos um tempo aqui no nosso câmpus um professor que estava em acompanhamento de cônjuge, que ele era da área do direito, então assim a contribuição que ele trouxe, [...] muitas vezes a gente ia tomar alguma decisão e a gente ia lá consultar. [...] Os docentes das diversas áreas contribuem muito também, cada um com o olhar da sua área (Priscila/PED - SR1).

Penso que todos os servidores do câmpus têm contribuições a dar. Em nosso câmpus trabalhamos muito junto com os servidores da secretaria. O conhecimento que eles têm sobre o que é possível ou não, e como devem ser feitos os registros no sistema acadêmico são bem importantes. Também no momento de orientação aos docentes nesses casos, pois é motivo de muitas dúvidas. Os profissionais dos laboratórios e biblioteca também são de essencial participação, porque também vivenciam experiências desses

estudantes em seu local de trabalho, coletando informações importantes para questões de acessibilidade, por exemplo (Priscila/PED - Atividade SR5).

Nesse sentido, também foram encontrados indícios de que as equipes têm articulado-se com instituições e profissionais externos ao câmpus e estabelecido parcerias para o atendimento das necessidades de apoio tanto dos estudantes Pae quanto dos servidores envolvidos direta ou indiretamente na sua escolarização e formação profissional.

Dependendo da situação a gente pode pensar em profissional externo, até um [terapeuta ocupacional], um fonoaudiólogo (Priscila/PED - SR1).

Foi o primeiro câmpus que eu trabalhei enquanto professora, e lá, [...] a comunidade surda é muito forte. Na cidade como um todo, eles são muito articulados. E, como reflexo disso [...] a gente tinha um problema lá que era não ter intérprete para todos os alunos, porque aí entra na carga do servidor, enfim... Mas eu acredito que por conta dessa articulação, naquele câmpus, essas estratégias para o ingresso do aluno elas acabavam acontecendo. Talvez nem tanto por parte da instituição (Débora/DOC - SR2).

Os trechos apresentados, coletados ao longo dos encontros realizados com as servidoras, apontam para diversas oportunidades de parceria para garantir os apoios necessários à inclusão escolar dos estudantes Pae. Em complemento, destaca-se a resposta de Pérola/PSI sobre as diversas medidas possíveis de serem desenvolvidas pela EMP diante de um caso de ensino fictício envolvendo o ingresso de dois estudantes com cegueira no ensino superior.

Procurar apoios na região para que um dos estudantes possa desenvolver habilidades de orientação e consultoria para ensinar a utilização de tecnologias assistivas e o aprendizado do Braille. Buscar implementar parcerias entre os estudantes para que o estudante que utiliza os recursos de forma mais autônoma possa colaborar com o estudante que precisa aprender melhor as habilidades de orientação e utilização de recursos, buscando incentivos como bolsas em projetos de ensino, visando a colaboração entre eles. Estruturando bem essa parceria para que a relação seja benéfica para ambos e que amplie a inserção social e aprendizados de ambos no curso. Para o desenvolvimento de ambos no curso seria importante identificar os apoios necessários, tanto em acessibilidade, quanto nas relações estabelecidas que ajudam a configurar o processo ensino-aprendizagem. Buscar fomentar o contato dos estudantes com o mundo do trabalho, pensando em possibilidades de inserção que considerem seus interesses, e estabelecendo contato com pessoas analistas de sistemas que necessitem de recursos de acessibilidade semelhantes para contribuir na orientação necessária para o desenvolvimento de novas habilidades, também, profissionais (Pérola/PSI - Atividade SR5).

Como observado nas falas das colaboradoras, as equipes procuram atuar em conjunto aos servidores de outros setores e, também, aos membros da comunidade externa, valorizando as oportunidades de parceria em benefício do acesso, permanência e conclusão do curso com êxito pelos estudantes.

O segundo aspecto fundamental à atuação da EMP percebido nas falas das colaboradoras relaciona-se à capacitação de seus membros e demais servidores de seus câmpus. Para Garcia (1994, p. 22) a atuação da equipe deve configurar-se “como um espaço de relações potenciadoras de novos conhecimentos e energias capazes de remover obstáculos e construir projectos, mobilizados pelo cruzamento de compromisso e implicações”.

A importância da equipe atuar como espaço de formação para seus membros é evidenciada em falas como a da servidora Débora/DOC.

A gente conseguiu organizar em um dia da semana, um horário que a gente garantia duas horas em que todos os membros do [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] estivessem juntos para reuniões. A princípio essas reuniões foram semanais e depois com o tempo elas se tornaram quinzenais. [...] Mas, enquanto profissional, eu entendi que essas reuniões que o [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] fazia era muito salutar. E é isso! Eu era nova na Instituição, então até para o meu acolhimento, para eu saber o que era ser pedagoga do Instituto Federal, para pensar na minha identidade profissional enquanto pedagoga, isso era um aspecto, era um momento muito importante. Porque é isso: professora de educação básica, caí em uma instituição onde eu era pedagoga e não necessariamente eu sabia o que eu tinha que fazer (Débora/DOC - SR3).

De forma semelhante, o relato de Patrícia/PSI evidencia como a atuação da EMP para a formação dos demais profissionais é percebida e vivenciada pela colaboradora, e apresenta algumas possibilidades para o desenvolvimento dessas ações pelas equipes dos IFs.

Eu sempre proponho escutas e roda de conversa, enfim, uma perspectiva mais coletiva, da gente fazer uma discussão institucional do adoecimento, do sofrimento que é produzido no processo institucional. Então, trabalho, atuo, também diretamente ligada ao setor pedagógico, com participação nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe (Patrícia/PSI - SR2).

Em complemento aos excertos destacados, a fala de Pérola/PSI apresenta outra possibilidade de organização na qual se percebe o desenvolvimento de

espaços que possibilitam a formação dos membros da equipe e estimula seu envolvimento na trajetória formativa dos demais servidores.

Aqui no câmpus a gente tentou fazer dois [grupos de trabalho] dentro do Napne. Um grupo de eventos, formação e infraestrutura, e um outro grupo só para acompanhamento. Aí a gente faz quinzenalmente. Uma reunião geral - e aí ela passa a ser mensal - e na outra quinzena a gente faz a reunião desses grupos de trabalho. (Pérola/PSI - SR2).

Porém, algumas das falas relatam que os espaços formativos tanto para os membros da própria equipe, quanto para os demais profissionais do câmpus eram bastante recentes e ainda estavam em fase de implementação, como exemplifica o trecho abaixo.

Aqui nós fazemos essas discussões, embora não seja de conhecimento de todos, mas nas reuniões do Napne nós temos discutido [...]. Mas está bem incipiente, a gente começou agora, na gestão nova. Embora nós - a nova gestão - de modo presencial, iniciamos agora em março, tem sido discutido e há a intenção de ampliar essa discussão para que o câmpus como um todo venha a conhecer (Tiago/TILSP - SR2).

Ou ainda, evidenciam modos de atuação em que tais iniciativas são esporádicas e pontuais às reuniões de início do semestre letivo.

A gente tem esse momento. Esse momento para a gente iniciar as aulas, um momento de reunião também com os setores. E aí a gente tem esse momento de orientação geral, para equipe terceirizada, para equipe de vigilantes, também, que é quem primeiro recebe nosso estudante (Pedro/PED - SR4).

Mesmo relatando tentativas ou iniciativas em fase inicial, os trechos destacados trazem evidências de que as equipes têm buscado capacitar-se, assim como proporcionar momentos de formação aos servidores. Dessa forma, indicam que essas equipes têm contribuído para que suas integrantes e os demais servidores reflitam sobre a própria atuação, o que pode colaborar com o processo de escolarização e formação profissional dos estudantes Pae nos IFs.

Porém, destaca-se que a efetividade da atuação da EMP como serviço à construção de um ambiente escolar inclusivo está relacionada à consolidação desses espaços e momentos formativos como parte do cotidiano institucional. Portanto, elas não devem ocorrer como ações isoladas, restritas a momentos específicos no calendário letivo ou, ainda, situações de crise (GARCIA, 1994,

KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Ao contrário, tais iniciativas formativas devem constituir-se em espaços de análise permanente do trabalho desenvolvido e do processo de inclusão escolar dos estudantes Pae. (CALHEIROS, 2019).

Além dos aspectos já abordados na presente categoria de análise, outros fatores são relevantes para a inclusão escolar desse grupo discente. Entre eles, as estratégias, recursos e ações voltadas à acessibilização do ingresso, que serão discutidas na seção seguinte.

5.3 MEDIDAS PARA ACESSIBILIZAÇÃO DO INGRESSO

De modo similar ao realizado na seção 5.2, os dados que evidenciem a relação das EMPs com os procedimentos de ingresso na instituição, obtidos nas duas etapas de coleta, serão dialogados com autores que abordam as medidas necessárias para garantir o acesso aos estudantes Pae. Tais dados demonstram que as servidoras e suas equipes têm atuado nesse processo e tem contribuído para a garantia de algumas das medidas necessárias, e a presente seção secundária detalha como essa contribuição tem ocorrido.

Assim como os demais aspectos institucionais, os modos de seleção de estudantes para ingresso na instituição são bastante diversos e podem variar entre os câmpus dos IFs e entre os níveis de ensino dos cursos ofertados por um mesmo câmpus. Mesmo assim, quase a totalidade das servidoras participantes na Etapa I respondeu que o processo seletivo era composto ou por aplicação de avaliação escrita aos candidatos, apontado por 69,1% delas, ou por avaliação do histórico escolar, indicado por 26,6% das respondentes. Os dois modelos envolvem que os candidatos comprovem a acumulação dos conhecimentos abordados nas etapas anteriores de escolarização e demandam a adoção de medidas de acessibilização do ingresso aos estudantes Pae.

No intuito de compreender a atuação das EMPs no planejamento e execução dessas medidas, as participantes da Etapa I foram questionadas sobre o envolvimento das suas equipes nos processos seletivos de seus câmpus. Dentre as respondentes, 45,3% das servidoras relataram a participação em ao menos uma das três etapas constantes nas alternativas: elaboração do edital para regramento do

certame (indicado por 17,3% das participantes), composição de bancas de verificação e validação de candidatos (23,7%) e aplicação das avaliações (33,8%).

Confirmando os dados obtidos no levantamento, durante as sessões reflexivas as colaboradoras apontaram que suas equipes não participam das discussões para elaboração dos editais do processo seletivo ou, ainda, não participam das demais etapas do ingresso.

Eu sou lotada na [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] e membro do Napne. Na [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] não participamos do processo de elaboração do edital. Mas, acredito que as chefias de Ensino e de Assistência participem (Paula/PED - SR2).

No caso do meu Instituto, a equipe da [setor responsável pelas ações da Assistência Estudantil] participa e, caso necessário, também são convocados servidores dos *campi*, isso no que se refere à elaboração do edital (Paula/PED - SR2).

Não participamos de nada no processo do edital. Só depois da matrícula que temos acesso aos alunos matriculados e suas especificidades. Nem na matrícula a gente participa (Adriana/AADM - SR2).

Nunca participei do processo seletivo. Costumamos participar a partir da matrícula (Pérola/PSI - SR2).

Além da fala de Paula/PED, ocorreram somente outros dois relatos sobre a possibilidade de sugestões para a elaboração ou adequação do edital. Porém os relatos não trazem indícios de que as discussões foram fomentadas pela participação das EMPs no planejamento do processo seletivo, mas pela manifestação de um grupo de profissionais em específico ou pelo posicionamento individual das servidoras.

Uma coisa que nós, intérpretes brigamos, na verdade com a reitoria, foi para que tivesse o edital em libras com urgência. Quando começa o processo seletivo, eu inclusive participei do último processo seletivo da parte da comunicação, e eu questionei, eu falei "Pessoal, e como fica para os surdos?". Eles, "Nossa, a gente não tinha pensado nisso", aí correram atrás de uma equipe e tal, para poder fazer a tradução de todo o edital (Teresa/TILSP - SR2).

Eu fui coordenador [...] do processo durante três anos. Eu consegui direcionar algumas atividades com respeito à acessibilidade na produção de edital. Nós precisamos colocar, no edital, acessibilidade para todos, independente de quais especificidades seriam. Então isso era conduzido por mim de uma maneira mais abrangente, porque saía da reitoria o edital. Então eu sempre pontuava, eu fazia a leitura do edital para ver se estava faltando alguma coisa dentro da minha área, a língua de sinais, e as outras especificidades. [...] Então eu vejo necessário que a [comissão do processo seletivo] possa dar ali a sua sugestão, levar informações, porque quem está

produzindo o edital, quem está redigindo o texto, ele muito menos sabe se vai precisar de um intérprete, um guia-intérprete, de um leitor, ele não sabe disso. Eles vão partir de um edital já pronto. (TILP2 - SR2).

O relato de Teresa/TILSP evidencia que a única medida de acessibilidade relatada foi conquistada após manifestação do grupo de servidores Tilsp. Da mesma forma, o relato de Tiago/TILSP atribui a possibilidade de direcionar adequações no processo seletivo para atender às necessidades dos candidatos Pae e à sua posição de coordenador da comissão do processo seletivo. Mas em nenhum outro momento da sessão reflexiva houve menção de que suas participações ocorreram enquanto representantes da EMP do Napne ou do setor de acompanhamento sociopsicopedagógico. Somente o relato de Paula/PED sobre a participação ligado à Assistência Estudantil.

O planejamento do certame sem uma discussão que envolva as equipes responsáveis pelo acompanhamento da escolarização dos estudantes e que, como apontado por Tiago/TILSP, conheçam os possíveis entraves ao ingresso de estudantes Pae e, resulta na permanência de parte dessas barreiras. Exemplificando esse resultado, são presentes, nos relatos das servidoras, problemas na divulgação das medidas de acessibilidade, com prejuízo de sua solicitação pelos candidatos, e a restrição de medidas a um grupo específico.

A gente sente muita dificuldade no ingresso da pessoa com deficiência no [nome do câmpus]. Falando do meu câmpus porque é a realidade que eu vivo, é porque falta muita acessibilidade. A gente tem a tradução do edital em libras, mas só fica nisso. (Antônia/AS - SR2).

Mas eu soube de um caso do meu câmpus, por exemplo, [...] que é autista que ele não teve nenhum recurso durante a prova por que ele não sabia que ele poderia ter. Então faltou um pouco melhor essa divulgação, de acesso mesmo para esses estudantes (Teresa/TILSP - SR2).

Muitas vezes o ingressante não informa. Ele não informa. E aí chega lá na hora e o cara tem uma deficiência, ele é cadeirante, mas ele não informou que era cadeirante. Essa é uma dificuldade muito grande que nós temos aqui, a gente vê isso acontecer o tempo todo quando a prova é aqui (Danilo/DOC - SR2).

Há, ainda, relatos de certames que não planejaram a acessibilização do ingresso. Esse é o caso do câmpus de Débora/DOC, que é categorizado como câmpus avançado e oferta apenas cursos de curta duração, na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC). Da mesma forma que para a oferta de vagas em cursos de extensão, para os cursos FIC a elaboração do edital do processo

seletivo é realizada em âmbito local, o que poderia facilitar a participação da EMP e a inclusão de medidas que garantissem a remoção de barreiras ao ingresso de estudantes Paee.

Uma reflexão pessoal, a partir da escuta de vocês; eu fico envergonhada de falar, mas é verdade. Eu nunca pensei na necessidade de se acessibilizar o edital de ingresso. Nunca me passou isso pela cabeça, nunca fiz essa reflexão. E exatamente, se a gente não proporciona isso, a gente está, de certa forma, negligenciando os alunos que devem ser atendidos (Débora/DOC - SR2).

A fala da servidora reforça a importância de consolidar a EMP como um espaço formativo para seus membros para a efetividade de sua contribuição para a construção de espaços escolares inclusivos, como já discutido na seção 5.2.2. Ainda sobre a garantia de medidas de acessibilidade para o ingresso dos estudantes Paee, a fala de Pérola/PSI exemplifica sua importância.

No último processo seletivo tivemos um estudante com baixa visão que não pediu prova ampliada. Não houve nenhum pedido de auxílio ou adaptação. O estudante trouxe um recurso da prefeitura (óculos leitor) para fazer a prova. Trabalhei em um câmpus que o TIL fez a interpretação do edital e houve muitos inscritos surdos (Pérola/PSI - SR2).

Ao ser contrastada a fala de Pérola/PSI com os relatos anteriores sobre o assunto, fica evidente a necessidade de garantir condições adequadas pensadas desde o acesso ao conteúdo dos editais e às regras do certame. Uma vez que, quando ausentes, é possível que os candidatos Paee sejam prejudicados na solicitação dos apoios necessários e tenham seu ingresso na instituição impossibilitado.

Acredita-se que a ausência dos servidores da EMP na elaboração dos editais dos processos seletivos pode estar relacionada à inexistência de discussões institucionais sobre a identificação desses estudantes. Em determinado momento da segunda sessão reflexiva, foi perguntado às colaboradoras se havia, em seus câmpus, discussões sobre os procedimentos de verificação e validação do ingresso pela política de reserva de vagas. O intuito era saber como as instituições tratavam a possibilidade de adoção futura da avaliação da deficiência em uma perspectiva biopsicossocial.

Aqui não temos, na verdade é a primeira vez que eu estou ouvindo falar desse documento, desses instrumentos. [...] Com aluno que entra, quando

ele entra já por cota ele traz um atestado, que é uma exigência do edital de inscrição (Danilo/DOC - SR2).

Aqui a gente não discute isso não. Ouvi falar pelo meu companheiro, que trabalha na sessão de acessibilidade e inclusão do TRT-2. [...] Com relação às bancas de ingresso, não tenho muita discussão sobre isso, como psicóloga penso que teríamos, sim, a contribuir com o processo, mas confesso que seria muito desafiador para mim (Pérola/PSI - SR2).

Eu faço parte da comissão de matrícula [...] o ingresso de pessoas com deficiência no câmpus é encaminhado para o médico, tem apenas avaliação médica. Não há essa avaliação, eu não vejo isso aqui no Instituto, essa avaliação biopsicossocial (Antônia/AS - SR2).

A discussão sobre acessibilidade no Instituto ainda está bem no começo, alguns *campi* ainda não tem o Napne implantado, à exemplo do *campus* onde eu atuo. Estou compondo uma banca de verificação formada recentemente, mas sem nenhuma atuação por enquanto (Alessandra/AS - SR2).

As respostas das servidoras indicam não haver essa discussão nos câmpus. Mas ao longo do encontro, algumas colaboradoras parecem ter concluído que a EMP dos câmpus poderia contribuir com mais esse aspecto no acesso dos estudantes Pae na instituição, como exemplificam os excertos abaixo.

Acho que minimamente é essa equipe multidisciplinar que atua tanto na [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico] [...] quanto no Napne. Acho que minimamente teria que ter essa equipe - pedagogo assistente social e psicólogo - participando dessa comissão [...]. Porque para ter uma avaliação biopsicossocial não dá para pensar só em médico, em ter médico estando a frente desse processo (Antônia/AS - SR2).

Eu vejo de uma maneira muito otimista essa proposta [...] claro que a gente está falando de acesso, mas na questão pedagógica também. A EMP, ela é só ganho (Paloma/PEE - SR2).

As servidoras ainda relataram, como já esperado, que os editais de seus câmpus têm previsto a análise de laudo médico para comprovar o direito à reserva de vagas estipulado pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016b). E ao serem questionadas sobre a participação de representantes da EMP nas bancas de verificação e validação desse direito, algumas colaboradoras mencionaram que a análise, em seus câmpus, é uma das atribuições da EMP do setor de acompanhamento sociopsicopedagógico ou do Napne.

Eu já trabalhei em dois *campi* diferentes. Em um, era uma possibilidade que não ficava restrita ao médico. Então o Napne interagia, a assistência estudantil interagia como um todo, apesar do médico fazer parte da assistência estudantil, e eu, enquanto docente de AEE, também. Era feita a

análise, o diálogo, a discussão. No outro *campus*, onde eu estou agora, a gente não fica nem sabendo, quem faz a avaliação é o médico. Avaliação documental e entrevista em casos específicos (Paloma/PEE - SR2).

Este ano [...] não foi contratado uma banca, uma empresa para fazer o processo seletivo, cada *campi* fez o seu processo seletivo. [...] Que, a princípio, ia ser feito pela junta médica do SIASS... o pessoal que faz as perícias dos servidores. Eles que fariam a análise dos atestados, dos laudos. E daí, no fim, ficou que a própria equipe do *campus* ia fazer [...] foi nomeada uma comissão em cada *campi* para fazer a análise desses documentos (Priscila/PED - SR2).

É a gente mesmo que olha. Na verdade, porque aqui a gente não tem nem servidor suficiente para fazer a matrícula. Então conforme vai ter a matrícula, a gente faz uma força-tarefa. [...] Eu por exemplo matriculei seis cursos. Se tem um laudo, que me diz que aquela pessoa é portadora de uma determinada doença, esse laudo é aceito. Somos nós, servidores, que olhamos, não vai para o médico (Débora/DOC - SR2).

Os relatos demonstram a importância da promoção de reflexões sobre os modos de ingresso na instituição, as estratégias adotadas para a garantia de direitos, e os modos de atuação de seus servidores. Reflexões, estas, organizadas no intuito de ampliar as possíveis contribuições da atuação profissional e das EMPs ao processo de escolarização dos estudantes e, em consequência, reorganizar os câmpus para que se tornem mais inclusivos.

Já em relação à participação no certame, as colaboradoras relataram vivências similares. As falas, nos casos em que foram relatadas a participação da equipe, apontaram para o envolvimento de algumas servidoras da EMP como apoio aos estudantes Paee durante a aplicação das avaliações.

Então, enquanto equipe multi, ou enquanto Napne, aqui no câmpus da minha cidade, a gente participou, sim, de alguns processos seletivos. Quando a pessoa se inscreve para o processo seletivo e vai ser redação, vai ser prova feita pelo câmpus, e o ingressante registra que ele tem alguma deficiência, alguém da equipe multi ou do Napne é informado (Danilo/DOC - SR2).

A gente só foi chamado depois [...] para os profissionais de apoio trabalharem durante a prova. Então os pedagogos e psicólogos, principalmente, foram chamados para apoiar os estudantes que tinham alguma necessidade, além dos intérpretes de libras (Teresa/TILSP - SR2).

Como a [Teresa/TILSP] falou, só nesse último processo seletivo foi requisitado o apoio dos profissionais - psicólogo, tradutor e intérprete de libras - mas pouco vejo a solicitação da participação da equipe (Antônia/AS - SR2).

Apesar dessas servidoras confirmarem a atuação durante a aplicação das avaliações do processo seletivo em algumas instituições, houve divergência no

entendimento sobre a responsabilidade pela garantia dos profissionais responsáveis pelo apoio ao longo dos procedimentos para seleção e ingresso dos estudantes, como podem ser observadas pelas falas de Antônia/AS e Priscila/PED.

Pouco vejo a solicitação da participação da equipe, dos Napnes na construção desses editais, na realização do exame, nas bancas de verificação. E acredito que essa responsabilidade, [...] de convocar uma comissão para isso, de convocar as equipes, os Napnes, acho que isso tem que partir da reitoria [...] e tem que haver uma uma integração maior entre os câmpus. (Antônia/AS - SR2).

Achei que foi interessante, [...] tinha um responsável em cada *campi*, [...] a [empresa responsável pelo certame] passou para o pessoal da secretaria quem eram os candidatos que haviam se inscrito nas cotas e passou para esse pessoal o contato desses estudantes. Então o [...] representante da secretaria entrou em contato com esses candidatos que se inscreveram nessas cotas, para verificar com eles qual seria a necessidade de algum recurso. [...] Porque eu já vi essas situações [...] pessoas com deficiência visual pedem tudo porque não sabem o que vai ter e às vezes no final acaba não tendo nada [...] E aí no *campus* essa pessoa ficou responsável por proporcionar, ir atrás de profissionais [...] Daí essa pessoa da secretaria organizou, [...] me chamou para ser ledora de um candidato com deficiência visual. (Priscila/PED - SR2).

É interessante notar nos relatos que apesar das medidas de acessibilidade serem incipientes em relação ao ingresso (elaboração e divulgação dos editais e validação do direito à reserva de vagas), são mencionadas algumas medidas para garantia, aos estudantes Pae, de condições equânimes de participação nos processos seletivos. E, ainda, o envolvimento de algumas equipes nesse processo, o que talvez possa contribuir para a qualidade do apoio disponibilizado ao candidato e para o estabelecimento de vínculo com os futuros ingressantes.

É sabido que o acesso dos estudantes Pae à educação profissional têm sido percebido há poucos anos, uma vez que o modo de estruturação da rede federal - nos aspectos relacionados à infraestrutura nas instituições; aos procedimentos para o ingresso, pautados em processos seletivos cada vez mais concorridos e com avaliações escritas; e à organização do trabalho pedagógico - contribuiu para a exclusão desse grupo de estudantes (NASCIMENTO; FARIA, 2013; MENDES, 2017). Foi apenas em meados dos anos 2000 que a discussão sobre o ingresso desse grupo discente na rede tornou-se mais consistente, possibilitado por adequações gradativas na legislação educacional brasileira, em curso desde meados da década de 1990, e pela reestruturação da rede federal em 2008 (MENDES, 2017; MELO, 2021; SANTOS; NOZU, 2021). Talvez, esse seja um dos

motivos do pouco envolvimento da EMP nos procedimentos relacionados ao ingresso dos estudantes Pae.

Entre os dispositivos legais que abordam o direito à educação para esse público, figuram-se a LBI e a Lei nº 13.409, por detalharem medidas para a acessibilização do ingresso. A Lei nº 13.146, estabelece a obrigação das instituições de ensino superior e educação profissional, das redes pública e privada, em garantir nos seus processos seletivos para ingresso de estudantes

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em libras (BRASIL, 2015b, Art. 30, p. 7).

E a Lei 13. 409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e determinou a ampliação do grupo de pessoas beneficiadas com a política de reserva de vagas em cursos de ensino técnico de nível médio e superior, nas instituições federais. Entretanto, vale destacar o quanto essas legislações são recentes, e contribuem para que somente a partir de 2017 o ingresso de estudantes Pae tenha tornado-se mais expressivo (MELO, 2021; VILARONGA *et al*, 2021).

Evidenciando esse fato, os dados da pesquisa de Mendes (2017), demonstram o quanto as medidas para inclusão escolar dos estudantes Pae nos IFs ainda são insipientes. A pesquisadora aponta que essas são concentradas em ações para a garantia de acessibilidade arquitetônica e do ingresso desse público na instituição. Ainda, que a atuação das equipes dos Napnes têm caracterizado-se por atendimento em resposta às demandas, com mobilização para adequação da

estrutura e recursos somente após o ingresso (MENDES, 2017). Afirmação, essa, que pode ser estendida às EMPs.

Não bastam, portanto, medidas para garantia do ingresso na instituição sem repensar questões relacionadas ao trabalho pedagógico com a finalidade dos demais aspectos da inclusão escolar - a permanência e o êxito. Para Vilaronga *et al* (2021) e para Franco e Vilaronga (2021), a garantia desses dois aspectos está relacionada à atuação das equipes dos Napnes, assim como ao trabalho das EMPs.

As autoras apontam como parte da competência dessas equipes o desenvolvimento de ações e articulação de estratégias que envolvam os servidores e setores institucionais e que contribuam com o percurso escolar e de formação profissional dos estudantes Pae. Nesse sentido, é relevante compreender como as equipes posicionam-se sobre sua participação no desenvolvimento dessas medidas, tema discutido na seção seguinte.

5.4 MEDIDAS PARA PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO COM ÊXITO

Esta seção secundária destina-se à apresentação e discussão dos dados referentes à última das categorias de análise previstas para esta pesquisa. Tem-se a finalidade de analisar a efetividade das medidas relatadas para a garantia da permanência e conclusão com êxito dos estudantes Pae nos IFs, e a contribuição das EMPs para sua elaboração e desenvolvimento. Para isso, mais uma vez, a apresentação dos dados ocorrerá de modo dialogado com a literatura e fará uso de publicações que pautam temáticas relacionadas aos resultados obtidos. A fim de detalhar como a atuação da equipe tem ocorrido quanto a esses aspectos, as discussões serão estruturadas a partir das subcategorias Identificação das necessidades de apoio e Planejamento do apoio aos estudantes Pae.

5.4.1 Identificação das Necessidades de Apoio

O primeiro aspecto a ser observado neste eixo temático relaciona-se às ações que, segundo as servidoras, são realizadas logo após o ingresso na instituição ou a identificação do estudante Pae. Corroborando os achados de Rodrigues-Santos (2020), o levantamento de informações sobre a necessidade de

recursos e estratégias para apoiar a aprendizagem foi apontado como atribuição da EMP por 87,1% das profissionais participantes da Etapa I da pesquisa.

Tal levantamento, realizado com os estudantes Pae e familiares, para estudantes menores de idade, tem a intenção de obter informações sobre a trajetória escolar, condições facilitadoras e os apoios necessários à sua aprendizagem. O que, de certo modo, é expresso na fala de Bruno/BIB, registrada no segundo encontro. Para o servidor, o levantamento das demandas de acessibilidade ocorrem

Em uma perspectiva de acolhimento e de entender as necessidades da pessoa que está chegando, para a instituição se preparar para ter um atendimento mais adequado (Bruno/BIB - SR2).

Entretanto, é importante ressaltar que o levantamento das demandas de apoio dos estudantes Pae é mais que um meio de proporcionar acolhimento, e constitui-se enquanto uma ferramenta com a finalidade de efetivação do direito de acesso à educação previsto na legislação e nas políticas públicas brasileiras. É a partir do conhecimento das necessidades de acessibilidade e potencialidades dos estudantes Pae, que as instituições de ensino poderão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996a, Art. 59, inciso I, p. 24). Esse dever, expresso na LDBEN, é reforçado na PNEEPEI, ao apontar que os

sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008b, p. 12).

E é detalhado na LBI, que prevê a incumbência do poder público em

Art. 28. [...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis,

para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a, p. 5-6).

Portanto, é uma ação imprescindível para a garantia das condições adequadas de permanência e êxito aos estudantes Pae, uma vez que a compreensão sobre suas demandas educacionais e de acessibilidade é o primeiro passo para a definição dos recursos, estratégias e serviços necessários a seu desenvolvimento nos cursos por eles escolhidos. No decorrer dos encontros, as profissionais indicaram que participam dessa ação e a reconhecem como parte das atribuições da EMP, conforme evidenciado nas falas de Débora/DOC e Pérola/PSI.

E aí pensando em como que a gente tem feito esse trabalho aqui, [...] para aqueles alunos que já foram matriculados, são as entrevistas com os servidores em duplas. Então dois servidores fazem as entrevistas, e aí nessa entrevista a gente ainda tenta, não só que o aluno responda de forma mecânica as perguntas prontas, mas a gente procura entender realmente quais são as necessidades desse aluno (Débora/DOC - SR2).

Eu entendo que essa entrevista ela precisa sim ser feita com todos os estudantes que vão ser atendidos, [...] a gente pergunta sobre o percurso formativo desse aluno, se durante a educação básica ou os outros momentos formativos eles tiveram algum tipo de acompanhamento, como é que foi isso [...] quais as estratégias que ele entende que facilita e que dificulta (Débora/DOC - SR4).

Alguns apoios a gente tem que compreender à medida que o estudante entra e podemos buscar, [...] pensar um pouco para ver como foi o processo de escolarização do estudante, sabe? Se ele precisou de apoio para estudar, que tipo de barreiras ele encontrou, [...] se esses apoios foram ofertados, ou não, por conta da precariedade da instituição educativa ou se não foram ofertados porque ele de fato não necessitou. Tentar refletir um pouco sobre esse processo de escolarização, sabe? Acho que, [...] para entender se o estudante teve barreiras, quais apoios ele precisaria (Pérola/PSI - SR2).

Frente às descrições de como o levantamento das necessidades de acessibilidade dos estudantes Pae tem ocorrido nos câmpus, não foram observadas diferenças significativas em relação ao desenvolvimento dessa ação nas

diferentes instituições. Em sua maioria, as colaboradoras relatam que os estudantes a serem acompanhados pelas equipes são identificados, principalmente, com base na participação da política de reserva de vagas e que a entrevista é realizada logo após a matrícula, por um grupo de servidores que pode variar de acordo com o tipo de informações buscadas.

Vou até o [sistema de registro acadêmico] todo início de semestre [...] porque se eu ficar nessa espera ninguém vai fazer isso por nós. Então a gente faz essa busca ativa, a gente também vai atrás dos alunos, a gente não espera por eles porque eles não vão nos procurar. Quando eles ingressam, eles estão atordoados com um monte de informações, é tudo novo para eles (Antônia/AS - SR5)

O estudante entra na matrícula, entrega o laudo e ali é o primeiro contato. Na matrícula você acaba conversando com todos os pais, não só com os pais do público da Educação Especial, [...] aí depois, na verdade é passado para nós do Napne e a gente [...] faz mais ou menos dessa forma, de chamar o estudante também para conversar e pedir para que traga para a gente quais seriam as melhores estratégias de ensino para ele. Pensando no percurso todo escolar dele, antes da entrada no Instituto Federal para que a gente consiga atender. [...] Então nunca a gente faz uma conversa individual, aqui sempre com mais de um servidor, eu sempre procuro fazer juntamente a pedagoga ou a psicóloga para levantar algumas questões mais pedagógicas, mais psicológicas [...], mas eu tento envolver os demais também aqui [...]. Esses dias eu fiz com o pessoal da [setor de atendimento estudantil], um servidor de lá que é membro [do Napne] estava comigo, outro dia eu precisei do coordenador do RH que é membro do núcleo para fazer uma entrevista comigo. (Teresa/TILSP - SR5).

Os excertos apontam a participação das profissionais e das EMPs na compreensão dos recursos e estratégias demandados pelo estudante e a trajetória formativa do estudante, inclusive envolvendo servidores dos demais setores institucionais. Mas a fala de Pedro/PED ressalta que o levantamento ocorre não só por meio do diálogo com os estudantes, mas inclui os agentes escolares e profissionais que os acompanharam em suas etapas anteriores de escolarização.

E aí destaco aqui a importância de no início do ano letivo, no ingresso dos estudantes, a gente estar dialogando, também, com as escolas onde esses estudantes estudavam antes, para que a coordenação pedagógica dessa escola, o próprio diretor ou os professores, possam, também, estar dialogando com a nova equipe que vai receber esses alunos. [...] Nós recebemos dois alunos, que era de uma escola da rede municipal, e aí nós fomos atrás do diretor da Escola, da coordenação, e [...] também da psicóloga, que era responsável pelo atendimento desses alunos no centro de reabilitação. Eles puderam também participar do nosso encontro pedagógico. E aí foi uma troca de experiências [...] foi um momento muito rico essa troca de informações entre a escola que finalizou o trabalho com o aluno e a escola que ia receber esse aluno para fazer o ensino médio. Então foi uma experiência muito boa e eu indico para as equipes aqui, que

estão presentes, se puderem fazer esse momento ele é muito importante (Pedro/PED - SR3).

A fala de Pedro/PED, que ressaltou às demais servidoras a relevância da busca por informações sobre toda a trajetória escolar dos estudantes, merece destaque por ter sido o único servidor, dentre as colaboradoras nesse encontro, a externar essa preocupação. Essa exclusividade é compatível com os achados de Rodrigues-Santos (2020) que, ao analisar as normativas institucionais para inclusão escolar e os modelos de planejamento educacional individualizado dos IFs, indicou que poucos documentos citavam os dados sobre as etapas anteriores de escolarização entre as informações a serem coletadas.

Rodrigues-Santos (2020) ressalta que o contato com os agentes envolvidos nas etapas precedentes de sua trajetória escolar possibilita à equipe conhecer os os serviços ofertados, os recursos e estratégias já adotados, e os impactos dessas medidas no percurso escolar desses estudantes. Em concordância com a pesquisadora, na presente pesquisa entende-se que é o conjunto de relatos do próprio estudante, de seus responsáveis (quando menor de idade), e das profissionais envolvidas em sua vida escolar progressa, que possibilita a identificação das ações, recursos e estratégias que irão compor o planejamento de ações a serem desenvolvidas ao longo de sua trajetória no IF. Ainda, que a depender da intensidade dos apoios demandados, esse planejamento pode envolver o desenvolvimento de ações institucionais, a acessibilização das práticas de ensino, adaptações curriculares ou, ainda, a elaboração de percurso individualizado.

5.4.2 Planejamento do Apoio aos Estudantes Pae

No decorrer dos encontros, foi evidenciado que as servidoras não somente reconheciam a necessidade de considerar as demandas dos estudantes Pae no planejamento do trabalho pedagógico do câmpus, mas compreendiam que a elaboração de ações para o apoio da escolarização desses estudantes estava entre as atribuições da EMP. Relatos como os de Talita/TILSP, Teresa/TILSP e Débora/DOC, transcritos abaixo, confirmam dado coletado no levantamento na primeira etapa da pesquisa, no qual 81,3% das participantes apontaram a participação da equipe no planejamento e execução de ações com essa finalidade

como desdobramento do levantamento das necessidades de acessibilidade, mesmo divergindo sobre o enfoque desse planejamento.

Nós temos esse momento com os docentes, onde pensamos sobre os estudantes acompanhados pelo núcleo e todas as suas especificidades. [...] Então eu entendo [...] que deveria ser um planejamento de modo individualizado, para todos os alunos. Mas a gente sabe que isso não acontece. Aqui no câmpus [...] a gente tem um acompanhamento, um planejamento dos alunos que são acompanhados aqui por nós do Napne. Mas eu percebo que as coordenações elas tentam auxiliar os demais, mas não é da forma que deveria ser, pensar nesse modo individualizado, mesmo, de pensar "Como que eu estou dando aulas?", não generalizar nesse planejamento, é meu entendimento. Porque [...] cada um de nós tem um jeito de perceber o mundo de modo diferente, e isso deveria ser levado em conta no planejamento (Talita/TILSP - SR3).

Muitas vezes recorro a eles [estudantes] e [...] o que eles trazem para mim eu sempre vou com o professor da disciplina para poder em conjunto fazer uma certa adaptação [...], depois de discutir no grupo, a gente leva isso para coordenação e outras vezes a gente pede um espaço na reunião pedagógica dos cursos. Às vezes nem conversa com a coordenação antes, às vezes a coordenação ouve junto com os demais professores em reunião, já para explicar a todos ali (Teresa/TILSP - SR5).

Eu entendo que existem diferenças entre planejar o acompanhamento geral e planejar o público da Educação Especial [...], o ideal, pensando em uma inclusão desses estudantes, seria que os professores - ou a equipe escolar, os educadores da instituição como um todo - eles conseguissem pensar em propostas de atividades verdadeiramente inclusivas [...] que não sejam diferentes para aquele aluno, mas seja uma mesma atividade para turma toda ou para todos os alunos e que o estudante que tem uma especificidade de aprendizagem consiga realizar. [...] Eu acho que a gente caminha, a gente tenta, mas muitas vezes a realidade hoje é: a gente pensa em atividades específicas para o estudante, a partir da necessidade que ele apresenta, e outras atividades para turma. [...] A gente tenta, mas eu acho que a gente ainda tem um caminho meio longo aí (Débora/DOC - SR3).

Foram várias as ações desenvolvidas pelas EMPs que foram relatadas nos encontros e indicadas no questionário da Etapa I. Entretanto, a fala de Danilo/DOC destaca-se uma vez que, ao compartilhar o envolvimento da EMP de seu câmpus com o processo de inclusão escolar, descreve o fluxo de planejamento dos apoios aos estudantes Paee.

Aqui no câmpus a gente procura fazer um planejamento do acompanhamento macro. [...] "Como é que nós vamos atender os nossos alunos, todos eles?", "Então tá, a gente vai fazer tais e tais ações. Nós vamos fazer ação de conscientização, nós vamos fazer ação de identificação". As pessoas que têm uma necessidade diferenciada, aí vai para um planejamento individual. [...] Então a equipe multidisciplinar, que é composta basicamente pelo Napne e pela equipe de assistência estudantil, costumam traçar um planejamento. "Tá, então nós vamos fazer a identificação dos alunos" [...] aqui a gente usa o formulário eletrônico

[...], coletamos no início com os alunos que entraram[...]. A partir daí a gente identifica, faz uma triagem, e vai para o atendimento individual. E no atendimento individual, é individual. Não tem como ser macro, eu preciso personalizar. Aí a pessoa que tem uma característica, deficiência visual por exemplo, ela vai ter uma direção; a pessoa que tem uma deficiência intelectual, vai ter outra direção. [...] E isso aí vai para o planejamento coletivo, mas no sentido não de interferir no planejamento da aula do professor, mas em que o professor saiba que tem um aluno com tais e tais características e [...] dar esse suporte para o corpo docente, lá na reunião de planejamento, ou reunião pedagógica (Danilo/DOC - SR3).

A fala do docente manifesta vários modos de contribuição da equipe na trajetória dos estudantes Pae. Foi possível identificar o desenvolvimento de ações para identificação de estudantes Pae e de suas necessidades de acessibilidade; ações com a comunidade escolar para a remoção de barreiras; a discussão e definição conjunta dos recursos e estratégias adequados para esses estudantes; e orientação aos docentes para a acessibilização do trabalho pedagógico.

A compreensão relacionada à última ação descrita, que é parte das atribuições da EMP o envolvimento nas discussões com os docentes sobre as demandas de acessibilização apresentadas pelos estudantes, não é restrito à realidade do câmpus desse colaborador. A orientação do trabalho docente compreendida como uma das ações da equipe em prol dos estudantes Pae já havia sido sinalizado por 88,5% das participantes na primeira etapa de coleta de dados.

Porém algumas servidoras relatam sentir, por motivos variados, dificuldade para realizar essa função, a exemplo de Débora/DOC, Tiago/TILSP e Priscila/PED.

Mesmo que isso esteja garantido em calendário, pelo menos dois dias ao início de cada semestre, [...] existe esse momento, mas [...] pelo menos na minha percepção, não necessariamente as atividades que acontecem nesses momentos elas, de fato, são planejamento. Ou elas atendem às necessidades que o corpo docente tem. Enfim, eu acho que ainda não chegamos aí (Débora/DOC - SR3).

Eu tenho formação pedagógica há 12 anos. E nesse período atuando na educação desde 2007 e na educação de surdos desde 99, eu ainda não tenho a competência de estar em um grupo e "palpitar" [...] eu me preocupo muito em poder, mesmo tendo arcabouço teórico, de contribuir de modo equivocado e não tendo um suporte maior. Eu digo isso porque [...] nós não temos bons olhares por parte da equipe docente, porque enquanto intérpretes, nós somos técnicos administrativos. [...] Nós temos essa função pedagógica, porém nós não temos essa visão por parte dos docentes. Então é uma briga. Se você leva alguma informação consistente, que você estudou, para orientar os professores, infelizmente nem sempre alguns vão acatar, ou vão aceitar aquelas sugestões, aquelas orientações. [...] E isso nós temos [...] batalhado bastante para que haja essa mudança de

concepção. O professor passa a ter uma visão pedagógica e não de cargo. (Tiago/TILSP - SR4).

Para vocês terem uma ideia, no câmpus onde eu ingressei, no meu concurso, tinha duas vagas para pedagogo. Quando abriram as vagas[...], os docentes não queriam pedagogos. Dizem que rolou uma conversa no seguinte sentido: para que um pedagogo e para que dois pedagogos? “Ah, o pedagogo vai auxiliar os professores, vai fazer a mediação”. E aí a frase “então compra uma máquina de café e coloca na sala dos professores, que uma máquina de café ajuda mais os professores do que o pedagogo”. Então foi nesse clima que eu ingressei no Instituto. E aí é interessante porque a pessoa que falou isso na reunião, depois veio me contar. Porque com o nosso trabalho ele mudou totalmente de visão do que é o trabalho do pedagogo (Priscila/PED - SR5).

Nos excertos acima, as dificuldades mencionadas pelas servidoras evidenciam indícios que parecem estar relacionados a duas questões importantes para a atuação da EMP escolar.

A primeira, pode relacionar-se ao fato de que, diferente do que ocorre nos IFs, até dezembro de 2019, a legislação brasileira não previa a presença de EMPs como parte dos sistemas educacionais brasileiros, e estimulava sua atuação como apoio à escolarização dos estudantes Pae somente por meio de parcerias intersetoriais (CALHEIROS, 2019). Também é necessário apontar para o estranhamento da presença de profissionais que não são comumente encontrados nos ambientes escolares e à costumeira atribuição exclusiva das atividades desenvolvidas nesse universo à figura docente.

Nunes, Tolfo e Nunes (2013) ao analisarem as ocorrências de assédio moral em uma universidade federal, alertam a existência de um ideário de hierarquização das carreiras, com desvalorização dos conhecimentos, habilidades e competências dos servidores técnicos por parte dos servidores docentes. Essa percepção de inferiorização da carreira técnico-administrativa em relação à docente nas instituições federais de ensino também foi relatada pelos participantes das pesquisas de Silva (2018) e de Tessarini-Junior e Saltorato (2021). Tais contextos - ausência de previsão legal para EMPs escolares e a desvalorização da atuação de profissionais técnicos nas instituições de ensino - talvez possam explicar a resistência dos professores diante das sugestões da EMP, conforme relatado pelo tradutor e intérprete.

A segunda questão, diz respeito à inexistência, na organização do trabalho do câmpus, de momentos para que a equipe escolar como um todo reflita sobre o trabalho realizado, as experiências exitosas e as dificuldades vivenciadas e

busquem de forma conjunta por soluções e encaminhamentos adequados. Mais uma vez, ressalta-se que essa partilha entre a EMP e os demais profissionais escolares resulta na elaboração de novos conhecimentos e estratégias de desenvolvimento do trabalho pedagógico, contribui com a formação continuada desses agentes, e possibilita a implementação do trabalho colaborativo e de uma cultura escolar inclusiva (GARCIA, 1994). Corroborando o entendimento da autora sobre a importância dos momentos de reflexão para a organização escolar, Zerbato (2018) alerta sobre a necessidade de

considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que têm os professores e toda equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os estudantes Paee. Do mesmo modo, também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula (p. 44-45).

Ilustrando o entendimento das autoras citadas, são apresentados fragmentos das falas de duas colaboradoras. O primeiro trecho é de Antônia/AS, que evidencia como o modo de organização e a colaboração entre os membros da equipe de seu câmpus têm possibilitado oportunidades formativas aos servidores e contribuído para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Quando cheguei aqui no Instituto Federal em 2014, estava recém saída do forno a Resolução do Napne, que até então não tinha nada organizado em termos institucionais. E aí a gente teve que aprender. [...] temos aqui, por exemplo, quatro casos de deficiência física; cada caso a gente tem que estudar para uma demanda específica daquele aluno. Então não temos, não podemos dizer que somos peritos, a gente teve que estudar, e cada caso novo que chega, demanda um novo estudo, a gente se debruçar e estudar. [...] Então é um mito, realmente, dizer que a assistente social, o pedagogo, eles têm a resposta para tudo dentro do câmpus. Não, a gente tem que estudar muito [...]. Então, por exemplo, a equipe que está acompanhando os alunos com autismo e síndrome de Asperger ela vai estudar especificamente sobre isso, para dar o suporte mais adequado e mais qualificado a esses alunos que a gente tem hoje no câmpus, com essa condição. Por exemplo, a minha equipe, deficiência física, a gente se debruça sobre a questão da adaptação do espaço físico, a acessibilidade. Então a gente tem muita demanda de fazer Ofício junto ao diretor. Por exemplo, acabou de construir a quadra, então vamos lá na quadra ver, para o nosso aluno cadeirante, o que falta (Antônia/AS - SR4).

É interessante observar que, em seu relato, Antônia/AS aponta para a flexibilidade de composição e organização da equipe, como meio de potencializar suas ações e garantir o acompanhamento de todos os estudantes que demonstrarem essa necessidade sem sobrecarregar seus membros. Entretanto, é necessário cuidado para que a categorização da deficiência seja utilizada apenas como referência para essa organização. Conforme já discutido nas seções anteriores e apontado como um dos princípios para composição de redes de apoio por Stainback e Stainback (1999), para que as medidas de apoio aos estudantes Pae sejam efetivas, a centralidade de seu planejamento deve estar direcionada não a estudantes específicos, mas à instituição como um todo.

No segundo fragmento, Pedro/PED externou uma das medidas adotadas em seu câmpus na tentativa de aproximar os docentes da EMP e garantir a participação dos docentes nas discussões sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes Pae para que essas sejam consideradas na elaboração dos planos de ensino. E, por consequência, implementar um trabalho colaborativo entre os agentes envolvidos no processo de escolarização dos estudantes Pae.

É relevante considerar a adesão voluntária ao trabalho em uma proposta colaborativa enquanto uma de suas bases (IDOL; PAOLUCCI-WITHCOMB; NEVIN, 1995; 2000), mas acredita-se que a partilha de estratégias de aproximação e formação de vínculo com os demais profissionais e setores possa contribuir para o fortalecimento da atuação das demais equipes.

Para buscar mais o envolvimento dos docentes, [...] nós pegamos os eixos tecnológicos do câmpus e aí em cada eixo nós solicitamos um professor para fazer parte do Napne. Um professor da base comum, um professor da licenciatura em física, um professor do bacharelado, um professor do curso de Agropecuária, do curso de informática [...]. A gente fez o convite e deu super certo. Nós temos no Napne esses professores, que colaboram demais, que trazem a realidade dos cursos deles. (Pedro/PED - SR3).

Da mesma forma, outras servidoras relataram que suas equipes têm conseguido atuar em colaboração aos docentes, fazendo orientações sobre as especificidades dos estudantes Pae e sugerindo recursos, estratégias e outras adequações possíveis ao planejamento de ensino. Como exemplos, são apresentados trechos das falas de Pedro/PED, Teresa/TILSP e Patrícia/PSI.

Olha, aqui no meu câmpus nós tivemos muita dificuldade com aluno autista, que ela não sabia ler, tinha muita dificuldade, mesmo, de compreensão.

Então, a equipe [...] sempre se reunia com os professores para orientar quanto à adaptação das atividades. Então eu achei que um dos momentos mais difíceis foi com essa aluna. Porque realmente os professores tinham dificuldade, eles externavam, eles procuravam o Napne. E aí, aos poucos, nós fomos vendo boa parte dos professores já conseguindo adaptar as atividades [...], nós ficamos surpresos com as adaptações que eles faziam. E a gente percebeu e teve um momento de reflexão que é possível fazer as adaptações. É difícil, mas que é possível. [...] Então nós fizemos reuniões constantes [...] porque somente a equipe sozinha ela não consegue, é preciso realmente o envolvimento de todos. (Pedro/PED - SR3).

Dependendo do estudante, a prova que era totalmente dissertativa a gente vai ter que adaptar só com alternativas. Ou a gente faz uma simplificação da prova, ele vai conseguir responder às dissertativas, mas a gente vai fazer uma diminuição dessas questões. [...] Outra, a gente tem que modificar totalmente, dessa maneira ele não vai conseguir então você coloca imagem, com uma descrição de alguma coisa para ver se ele entendeu a matéria, pega o principal. [...] Eu faço só as orientações, o professor que faz a modificação. Eu não faço, eu sugiro, eu às vezes acompanho, me mandam “Teresa, como você acha que tá?” (Teresa/TILSP - SR5).

Nós temos o PEI, ele tem uma primeira parte que se compõe de informações sobre o aluno, história pregressa de escolarização, história de vida, da família. E aí a gente tem uma segunda parte que a gente tenta entender essa questão do funcionamento de aprendizagem dele. Então que tipo de estratégias ele tem mais facilidade, que estratégias ele tem mais dificuldade, a forma de ingresso na instituição, como ele está percebendo e se desenvolvendo na parte de aprendizagem, na parte social, de relacionamento. E uma segunda parte de construção das adaptações [...] em geral são os alunos com deficiência intelectual, [...] alguns alunos com transtorno do espectro autista, que a gente vai e desenvolve essa parte mais de metodologia e adaptação curricular mesmo. E os demais alunos com deficiências físicas, em geral sensorial (baixa audição ou baixa visão) a gente faz uma adaptação de recurso, orientação dos professores, registro, mas não aquela adaptação de currículo mais aprofundada e extensa como na deficiência intelectual, por exemplo (Patrícia/PSI - SR4).

Para a continuidade das discussões e compreensão das medidas para garantia de permanência e êxito desenvolvidas pelas EMPs nos IFs, é necessário a conceituação de alguns dos termos utilizados por Patrícia/PSI e outras servidoras. E nesse intuito, recorre-se a Capellini e Zerbato (2019), Tannús-Valadão (2010) e Rodrigues-Santos (2020).

Fundamentadas na compreensão de que escolas inclusivas devem reorganizar-se e fazer uso de recursos e estratégias diversificados e acessíveis para atingir seus objetivos e garantir a escolarização de todos os seus estudantes, Capellini e Zerbato (2019) relatam que observaram três grupos principais de práticas pedagógicas inclusivas: atividades paralelas, atividades adaptadas ou atividades acessíveis. São de interesse dessa dissertação os dois últimos grupos, por relacionarem-se às falas das profissionais sobre as orientações aos professores.

De acordo com as autoras, as atividades acessíveis compõem o plano de ensino que foi construído de forma que permita a participação de todos os estudantes, admitindo o uso de recursos de TA quando necessário. É embasado nos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e, portanto, prevê a diversificação dos meios de engajamento dos estudantes nas tarefas propostas, dos recursos de apresentação do conteúdo e das estratégias avaliativas. E, a partir, dessa variabilidade de ferramentas e estratégias, objetiva atender às diferentes necessidades apresentadas pelo grupo discente, sem que exista diferenciação entre o que é executado pelos estudantes Paae e os demais estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Já as atividades adaptadas, correspondem a modificações na metodologia de ensino e nos recursos para execução e registro a partir das especificidades e potencialidades dos estudantes Paae, sem desviar-se do assunto abordado com os demais estudantes da turma. Essas adaptações curriculares são definidas pela equipe escolar, que irá avaliar quais são os meios mais adequados para potencializar o acesso e aprendizado de determinado tópico ou componente curricular. A depender das modificações propostas, a interferência no currículo comum ocorrerá em menor grau - “relacionadas à organização e à disposição do espaço, às estratégias e às atividades, aos recursos educativos utilizados ou à organização do tempo” - ou maior - quando é realizada a “modificação dos objetivos e conteúdos a serem ensinados aos estudantes” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 24). Ainda segundo as autoras, caso sejam necessárias alterações muito significativas, após esgotar todas as alternativas de acessibilização e adaptação curricular, a equipe poderá proceder com a elaboração de um currículo e percurso individualizado ao estudante - o PEI.

Assim como para as EMPs, Rodrigues-Santos (2020) ressalta que não existe previsão do PEI na legislação brasileira e que, entre os estudos brasileiros que tratam sobre esse documento são observadas duas concepções. Uma das perspectivas, presente em estudos como o de Mascaro e Redig (2021), compreende esse planejamento como uma estratégia pedagógica, e portanto, atém-se somente aos aspectos de organização escolar. Nela, o documento é de responsabilidade do professor, apesar de contar com o auxílio dos demais agentes escolares para a construção da proposta de reestruturação do trabalho pedagógico.

A outra, é a concepção defendida por Tannús-Valadão (2010; 2013), para a qual o PEI é um planejamento amplo, construído por meio da colaboração entre o estudante, sua família (quando menor de idade), docentes do currículo comum, professora da Educação Especial, demais servidoras da equipe escolar, profissionais externos e demais agentes envolvidos no processo de escolarização desse estudante. Como resultado, são pactuados os recursos, estratégias e os serviços de apoio necessários ao alcance das metas e objetivos de desenvolvimento e atendimento das necessidades educacionais do estudante, buscando garantir o acesso ao currículo comum. Nessa perspectiva, portanto, o PEI “deve conter quais tipos de serviços, recursos humanos, acessibilidade, objetivos, suportes e avaliações que o estudante Paee necessita para obter sucesso em seu processo de escolarização” (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p.32).

Do mesmo modo que Patrícia/PSI, outras servidoras discorreram sobre a participação da equipe na elaboração de planejamentos individualizados aos estudantes Paee de seus câmpus.

A gente teve uma reunião [...] na semana passada e inclusive foi para conversar sobre a entrevista que a gente fez com os alunos, que [...] a gente nomeia como PEI e é o anexo 2 da normatização do Instituto aqui. E o que a gente chegou à conclusão [...], enquanto equipe, é que esse anexo ele não atende à nossa especificidade, nossa demanda [...], a gente se organizou em duplas de trabalho para fazer essas entrevistas, e aí a gente percebeu que [...] não era possível fazer todas as perguntas, algumas perguntas não faziam sentido para realidade dos alunos. E aí agora a gente vai se organizar para as segundas entrevistas acontecerem em uma outra perspectiva. Então a gente vai pegar esse anexo e vai reformular as questões pensando na realidade para os nossos alunos. [...] a grande maioria dos cursos são cursos FIC, que são cursos de pequena duração, e a grande maioria para acontecer na modalidade à distância. A gente tem um público que, em geral, já tem uma formação inicial, então ele já tem uma graduação ou uma formação técnica [...] que já sabia, ao se inscrever nesses cursos, que seriam cursos em que as aulas seriam à distância, que seriam atividades postadas no *Moodle*. [...] A maioria dos entrevistados, eles colocaram que eles não estão tendo dificuldade porque o curso é aquilo que eles entendiam (Débora/DOC - SR4).

A gente acredita que o PEI é para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas nem todos os estudantes necessitam que a gente preencha a parte do programa pedagógico, por exemplo adequações e adaptações no currículo, no componente curricular especificamente [...], então a gente acaba preenchendo as informações gerais, e também os encaminhamentos necessários. O que a gente não consegue preencher para todos os alunos é a questão mesmo do programa pedagógico, que é a parte que vai especificar as adequações e adaptações nos componentes curriculares, nas disciplinas. [...] a gente não tem o professor da Educação Especial - mas [...] a gente se propõe ao preenchimento desse PEI para todos os alunos, pelo menos contendo informações gerais, os encaminhamentos necessários (Antônia/AS - SR4).

A gente às vezes acaba menosprezando a pessoa por ter deficiência [...]. Até na reunião de Conselho [de classe] falaram “Vamos fazer um PEI para ele”, eu falei “Não, gente, calma! Se ele está caminhando, vamos deixar assim.” Não tem porquê fazer um PEI. Porque se você pegar as notas dele, ele está só com notão. Algumas ele está com nota baixa, mas porque ele não está frequentando, e aí é outra coisa. Tem que saber porque ele não está vindo, se é alguma questão de saúde (Teresa/TILSP - SR5).

As três servidoras das manifestações acima são parte do quadro funcional do mesmo IF e, portanto, participam das discussões e decisões sobre a acessibilização aos estudantes a partir das mesmas diretrizes institucionais. No entanto, é interessante como suas falas apresentam indícios de que, apesar das orientações trazidas pelo documento normativo, a implementação das ações têm ocorrido a partir das compreensões individuais sobre o que é esse planejamento individualizado e sobre como, para quais estudantes e com a participação de quem ele deve ser desenvolvido.

Dando continuidade na partilha sobre a realidade de seu câmpus, Antônia/AS, evidenciou que é a EMP a responsável pela condução e registro das reuniões para elaboração e acompanhamento dos planos individualizados. Esse tópico foi retomado no encontro seguinte, quando a profissional relatou com mais detalhes como tem ocorrido o compartilhamento de responsabilidades em seu câmpus.

Aqui no nosso câmpus, a gente faz o registro do acompanhamento dos alunos acompanhados pelo Napne, [...] todo o detalhamento do acompanhamento do aluno [...] como a gente não tem o técnico, ou um professor da Educação Especial, a gente se divide, [...] pequenos grupos de até quatro pessoas, e cada grupo fica responsável pelo acompanhamento de determinado grupo de alunos. Então, por exemplo, meu grupo, nós fazemos o acompanhamento dos alunos com deficiência física; tem outro grupo que faz acompanhamento dos alunos com baixa visão. E tudo isso, todo esse acompanhamento durante o semestre é registrado (Antônia/AS - SR4).

Aqui [...] a gente não determina que tal profissional específico é o responsável pelas entrevistas, ou tais específicos pelo acolhimento [...], aqui a gente envolve todos os participantes do Napne nesse processo de acolhimento de entrevista inicial e se for necessário a elaboração do PEI e até [...] as adaptações do currículo [...]. Claro que nessas equipes elas são “coordenadas” por um membro da [setor de acompanhamento sociopsicopedagógico], porque [...] o setor e o Napne dentro do Instituto eles se entrelaçam [...]. A gente procura dividir as tarefas para que não fique pesado, sobrecarregado para ninguém, porque o nosso trabalho é muito intenso, a gente já tem uma quantidade grande de sobrecarga de trabalho (Antônia/AS - SR5).

O mesmo assunto também esteve presente nas manifestações de outras servidoras, como exemplificado nas respostas de Dália/DOC, ao ser questionada sobre quem seriam os responsáveis pelo apoio aos docentes quanto às demandas educacionais dos estudantes PAEE, e de Pedro/PED, ao apontar em que momentos esses apoios eram viabilizados.

Os docentes desse aluno e outro profissional que oriente sobre a necessidade dele. Acho que depende da demanda, da especificidade do aluno [...] o psicólogo, o pedagogo do câmpus. Sim, esses, é que estão mais próximos. Que faz, que pode garantir a ponte do docente com o aluno. O docente, ele tem um conhecimento específico da sua disciplina, [...] mas como que ele vai trabalhar isso com o aluno dele que tem aquela necessidade? Então, seria alguém que faça essa ponte para poder [...] auxiliar esse professor e pensando sempre no aluno (Dália/DOC - SR4).

A gente tem esse momento. Esse momento para a gente iniciar as aulas, um momento de reunião, também, com os setores né? [...] Então agora que a gente retornou o presencial, a gente teve várias reuniões para ter o cuidado com esses alunos, que eles tão voltando com ansiedade, com medo. [...] Essa semana nós tivemos a semana de prova e aí a gente percebeu muita dificuldade, alunos faltando. Então hoje a gente já esteve conversando com a equipe pedagógica, aqui, com o centro de Psicologia [...]. Estamos dando apoio aos professores [...] para perceber esse aluno, como é que ele está, quais são as fragilidades que eles estão nesse momento. (Pedro/PED - SR4).

As falas de Antônia/AS, apresentadas em parágrafo anterior às Dália/DOC e Pedro/PED, trazem indícios de que, na ausência dos professores da Educação Especial nos câmpus, a EMP acaba assumindo parte das atribuições desse profissional. Essa possibilidade permeia outros momentos da discussão, tanto para os relatos das ações desenvolvidas pelas EMPs quanto na atuação individual de seus membros. São exemplos as interlocuções de Dália/DOC e Pedro/PED, em falas que expõem a atribuição à EMP da responsabilidade pela orientação sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes e as adaptações curriculares, e de Priscila/PED, sobre as possibilidades de atuação de seu cargo frente a um dos casos de ensino analisados.

Tivemos um caso em nosso câmpus de um estudante com baixa visão e situação muito similar. Realizamos a flexibilização curricular, onde ele aproveitava os componentes em que obtinha aprovação e avançava no curso com média de dez componentes por ano, e não os 15 ou 16 previstos no PPC. Essa organização permitia que o estudante tivesse "janelas" em seu horário onde encaixávamos outros atendimentos. Os encaminhamentos foram praticamente os mesmos relatados [no caso de ensino], com o diferencial que, diante da falta de profissional para o AEE, eu, enquanto pedagoga, realizei atendimentos pedagógicos com ele no sentido de

trabalhar sua organização pessoal para os estudos (Priscila/PED - Atividade da SR5).

Ainda sobre a sobreposição das atribuições da EMP e de docentes da Educação Especial, torna-se relevante a discussão do relato de Dolores/DOC sobre um processo de acessibilização curricular desenvolvido em seu câmpus. Tal processo, do qual a docente participou, foi identificado por ela como a elaboração de um PEI e será, aqui, contextualizado para melhor compreensão das informações que serão discutidas.

Segundo a docente, o processo foi desenvolvido para garantir condições de permanência e êxito a um estudante com TEA, que ingressou no curso superior em uma das áreas da engenharia no ano de 2020 e que foi identificado em seu relato como Joaquim. Logo após seu ingresso foi realizada uma reunião entre o estudante, sua mãe e duas servidoras da EMP que estavam representando o Napne (Dolores/DOC) e o setor de acompanhamento sociopsicopedagógico (pedagoga). Com a entrevista, foram obtidas informações sobre o percurso escolar anterior, serviços de apoio já utilizados, motivação para ingresso no curso, interesses, potencialidades e necessidades de acessibilidade.

Ainda de acordo com Dolores/DOC, em seguida foram iniciadas as reuniões para construção do PEI aproveitando o período de reestruturação do curso para o ensino remoto, em decorrência da pandemia por Covid-19. Participaram das reuniões somente as servidoras que realizaram a entrevista inicial, os docentes do curso e sua coordenação, sem ouvir Joaquim durante as etapas de elaboração e reavaliação da proposta. A docente também relatou como foi o convite para o início das reuniões de elaboração do PEI, lideradas pelo coordenador do curso.

Fui eu que mandei mensagem. Pelo que achei nos *e-mails*, eu mandei uma mensagem para eles com o documento, o esqueleto do documento, e falei para eles, propus que a gente estava à disposição para gente se reunir para tratar do assunto (Dolores/DOC - SR5).

Após as reuniões iniciais, os servidores envolvidos na elaboração do PEI desse estudante sugeriram a redução do número de componentes curriculares¹⁵ a

¹⁵ A fim de preservar a identidade do estudante, em conjunto ao uso de nome fictício, optou-se por identificar os componentes curriculares em que ele foi matriculado por meio da sigla CC acompanhada do número correspondente à ordem em que o componente foi mencionado no relato de Dolores/DOC.

serem cursados por período letivo. Essa redução teve o intuito de possibilitar mais tempo para que o estudante desenvolvesse as atividades propostas e participasse dos atendimentos individualizados com os professores, assim como possibilitar condições à EMP para que ela apoiasse esses docentes na elaboração de estratégias de acessibilização curricular.

Nesse sentido, Joaquim foi orientado sobre os benefícios da readequação de seu percurso formativo e recebeu indicações sobre os componentes a serem cursados em cada etapa. Entretanto, as rematrículas de cada semestre e a vinculação aos componentes ocorreram conforme a escolha do estudante.

Então foi assim, depois da gente conversar bastante, da gente se reunir algumas vezes, nós concluímos que seria interessante para esse rapaz cursar uma quantidade de disciplinas mais reduzida. Porque, via de regra, quando os estudantes entram nos cursos de graduação, eles são automaticamente matriculados em todas as disciplinas. E aí o que nós propusemos, que ele fizesse duas disciplinas [...] [CC1] e [CC2]. Foi justamente em [CC2] que o professor disse que já tinha experiência com estudantes alvo da Educação Especial e nós fizemos o PEI para essa disciplina, e a outra disciplina ele acabou ficando reprovado [...]. No segundo semestre [de 2020] [...] ele se matriculou em seis disciplinas [...] e ele acabou sendo aprovado em duas: [CC3] e [CC4]. E aí no próximo semestre, que foi lá em 2021, ele ficou [matriculado e aprovado] só em três disciplinas: em [CC5], [CC1] [...], e [CC6] [...]. Aí no segundo semestre de 2021 ele fez duas disciplinas, também: [CC7] (inclusive a mesma professora que dá aula de [CC6], dá aula de [CC7]) e [CC8] (que foi uma disciplina que ele gostou muito de fazer) e foi aprovado nas duas. E agora, nesse semestre [primeiro de 2022], o Joaquim está cursando quatro disciplinas [...], e aí a gente está torcendo para que ele se saia bem no que for possível (Dolores/DOC - SR5).

Conforme indicado anteriormente, um dos objetivos da redução de componentes curriculares cursados foi possibilitar que a equipe tivesse tempo hábil para apoiar os docentes nas adequações curriculares. A docente relatou, ainda, ter percebido resultados positivos quando essa parceria foi estabelecida, como exemplifica o trecho de sua fala, transcrito abaixo.

Eu preciso falar um pouquinho sobre a questão da [CC6] porque a professora ficou o tempo inteiro se comunicando com a gente e conversando sobre qual seria a melhor forma de trabalhar esse conteúdo com o Joaquim, então acho que isso fez bastante diferença. [...] Então a gente percebe que diminuindo o conteúdo [número de componentes curriculares] e os professores proporcionando materiais diferentes para o aluno e tendo uma uma visão diferente da avaliação em relação a ele, eu acho que isso tem feito a diferença. [...] Ela oferecia conteúdos mais simplificados para ele porque os materiais disponibilizados para o pessoal da engenharia é um material bastante complexo [...]. Então essa professora, especificamente, e o professor que deu aula para ele lá no primeiro

semestre, eles fizeram não só adaptação de conteúdo no sentido de tornar o conteúdo mais simples e sucinto para ele, mas também ofereceram vídeos diferentes daqueles vídeos e dos artigos que eles pediam para os outros estudantes assistirem e dos materiais que eles tinham que ler (Dolores/DOC - SR5).

Apesar dos resultados favoráveis apontados no relato compartilhado com o grupo na última sessão reflexiva, a servidora já havia indicado na reunião anterior que as individualizações propostas ao estudante não estavam mais em vigência. Durante as reflexões sobre a participação da equipe na elaboração do PEI, a docente relatou haver

Um estudante aqui no câmpus, ele tem autismo, ele faz um dos cursos superiores. Assim que esse menino chegou, houve um movimento no sentido de construção de um PEI para esse estudante, inclusive um dos professores na época, ele disse que já tinha experiência nesse quesito. Nós fizemos uma construção coletiva desse PEI [...], mas, depois, isso meio que foi esquecido, sabe? Eles usaram outras estratégias, como vocês mesmas falaram aqui, estratégias universais e o menino está aqui com a gente, ele continua com a gente (Dolores/DOC - SR4).

No excerto transcrito acima, Dolores/DOC indica que a elaboração e execução do PEI ocorreram a partir de um grupo composto e organizado de modo diferente daquele indicado por Tannús-Valadão (2013). De acordo com a autora, o PEI

deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 55).

Para que a avaliação das necessidades educacionais e potencialidades dos estudantes Pae sejam realizadas de forma criteriosa e satisfatória, é imprescindível a parceria entre os docentes do curso e a professora da Educação Especial. É a docente da Educação Especial quem, durante sua trajetória formativa, desenvolveu

competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, Art. 18, inciso IV, §2º, p. 5).

Por esse motivo, é relevante destacar que a instituição na qual a Dolores/DOC é servidora não conta com docentes da Educação Especial em seu quadro funcional, uma vez que a inexistência dessa profissional pode inviabilizar a avaliação correta das demandas do estudante Pae e limitar os tipos de apoios a serem disponibilizados.

Também é importante a ausência do estudante durante a elaboração de seu PEI, quando foram definidos e reavaliados os apoios e adequações em seu percurso formativo. O relato da docente indica que a participação do estudante pode ter permanecido restrita ao fornecimento de informações sobre sua etapa de escolarização anterior, necessidades de acessibilidade e demais dados necessários, e à manifestação de adesão ao planejamento proposto.

Esse contexto, onde as pessoas envolvidas nas discussões são profissionais que não contemplam todos os aspectos relacionados à formação do estudante e onde esse é desconsiderado como ponto focal da elaboração do PEI e apartado das discussões e processos decisórios, parece aproximar-se do que Tannús-Valadão (2013) descreve como um planejamento centrado na instituição. Corroborando esse entendimento, a servidora relata ter percebido que

Talvez para alguns professores o PEI seja “mais um trabalho burocrático”, que talvez eles acreditem que possam resolver simplesmente mudando a prática, sem o registro [...]. Mas o PEI é um direito do estudante. Então se esse estudante, ele ficou reprovado em uma disciplina e de repente não foi oferecido tudo que faria com que ele tivesse mais chances de êxito, ele vai recorrer e provavelmente ele vai ganhar. Mas não é isso o que a gente quer. A gente quer oferecer ao estudante a chance, de fato, dele aprender e seguir adiante (Dolores/DOC - SR5).

A partir dessas informações, surgem dúvidas sobre o motivo da desistência do planejamento elaborado e quanto à possibilidade dessa estar relacionada à concepção de PEI que sustenta as orientações da normativa institucional e a prática do grupo que elaborou o planejamento. E, em consequência, terem ocorrido erros no dimensionamento e viabilidade de implementação das estratégias para atendimento

das necessidades do estudante, considerando os tipos e quantidades de profissionais disponíveis no câmpus.

Os problemas mencionados não parecem ser exclusivos da instituição em que Dolores/DOC está lotada. Soares e Medeiros (2022), apontam que,

no contexto do IFRN, a ênfase dada à elaboração do PEI como uma construção colaborativa, com a participação ativa da EMP, em que o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) é o responsável pela sistematização do documento (p. 3)

Destaca-se a ausência do professor da Educação Especial entre os profissionais envolvidos na elaboração e implementação do PEI tanto no processo descrito pelas pesquisadoras quanto nos documentos institucionais citados por elas. O que evidencia o entendimento da instituição de que o Napne e profissionais sem vínculo efetivo com o câmpus (nesse caso, uma psicopedagoga) poderiam contemplar as atribuições do docente da Educação Especial em sua atuação.

Desse modo, após a apresentação dos fragmentos de fala escolhidos para compor a seção de resultados e as discussões tecidas, ressalta-se a necessidade de atenção às atividades atribuídas à EMP, para que ela não seja responsabilizada em ações correspondentes ao exercício da docente em Educação Especial, quando essa profissional não seja membro da equipe. Entre as publicações que analisam a inclusão escolar dos estudantes Pae e dos IFs, especialmente aquelas dedicadas a compreender o papel dos Napnes, existem diversas compreensões sobre as atribuições da EMP.

Tal divergência pode ser reflexo da inconsistência na finalidade dos núcleos, observada dentro da Rede EPCT (SILVA, R., 2017) e expressa na diversidade de nomenclaturas adotadas para o Napne, que apontam para atividades de apoio, assistência ou atendimento (SILVA, R., 2017; RODRIGUES-SANTOS, 2020). Entre os estudos realizados, existem compreensões de que a oferta do AEE nos IFs configura-se como uma das ações executadas pelas EMPs dos núcleos, mesmo quando essas não contam com a participação de profissional docente em Educação Especial. Essa compreensão embasa os trabalhos de Ribeiro (2018), Rodrigues e França (2020), e de Moraes e Carvalho (2022).

Na presente pesquisa, defende-se que as EMPs podem contribuir de modo muito significativo para o processo de inclusão escolar dos estudantes Pae e para

a garantia de condições adequadas para sua formação escolar e profissional. Entende-se que cabe às EMPs realizarem o suporte aos estudantes Pae e sua família, docentes e demais profissionais que estejam relacionadas, mesmo que indiretamente, à escolarização e formação profissional desses estudantes. Tal suporte deve ser ofertado por meio da discussão sobre as estratégias e recursos possíveis, as necessidades de reestruturação e reorganização do ambiente escolar e da promoção de espaços que contribuam para a formação continuada das servidoras.

Contudo, como já discutido na subseção 5.2.1 as equipes não devem assumir a responsabilidade exclusiva pelas medidas de acessibilização curricular ou, ainda, pela oferta do AEE de forma desvinculada à atuação da professora da Educação Especial. Reforça-se, mais uma vez, que é essa profissional quem tem os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento desse serviço e, também, por esse atendimento envolver o planejamento, execução e a avaliação do ensino, ações inerentes e exclusivas à atividade docente. Por consequência, as EMPs dos IFs poderiam desenvolver ações para: acessibilização do processo de ingresso estudantil; levantamento das demandas de apoio e de informações sobre as etapas anteriores de escolarização; orientação dos estudantes e familiares quanto aos seus direitos; e desenvolvimento de ações para quebra de barreiras e construção de espaços reflexivos e formativos.

Percebe-se que muitas ações desenvolvidas pela equipe também aparecem como atribuições das docentes da Educação Especial em atuação no AEE. As Diretrizes Operacionais para o AEE, constantes na Resolução CNE/CEB nº 4, apontam que essa professora é responsável por

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, Art. 13, p. 3).

Vaz (2013), ao analisar as atividades atribuídas a essa profissional pelas políticas públicas em vigência, alerta para a descaracterização da função docente nos documentos normativos, que ressaltam ações de caráter técnico e de gestão da política de educação inclusiva em detrimento de ações comprometidas com a escolarização dos estudantes PAEE. Corroborando com a análise da pesquisadora, Guimarães (2021) aponta que a atuação desse docente no contexto dos IFs deve exceder as ações listadas pela Resolução CNE/CEB nº 4, e desenvolver atividades efetivamente docentes e que objetivem a melhoria da qualidade de ensino na instituição. Ainda segundo a autora, sobre o envolvimento de servidores técnicos no AEE, é possível

haver um técnico administrativo com formação em Educação Especial, mas que esse profissional [...] poderia ter funções técnicas, como as que são desempenhadas pelo profissional Técnico de Nível Superior que compõem a equipe dos Institutos Federais. Poderiam ser previstas, por exemplo, atividades de apoio, orientar em relação às legislações, no mapeamento desses estudantes, no pensar na acessibilidade física, etc (GUIMARÃES, 2021, p. 96).

Compreensões similares são evidenciadas por Ferreira, Novais e Souza (2021) e Santos e Chaves (2021), que reiteram a efetiva participação de servidoras de carreira técnico-administrativa nas ações desenvolvidas para a inclusão em suas instituições. Ao relatar a experiência do AEE durante o ensino remoto emergencial, Ferreira, Novais e Souza (2021) apontam que a colaboração entre a EMP e a professora da Educação Especial foi fundamental para a construção da proposta de ensino, garantindo que as atividades desenvolvidas fossem significativas aos estudantes.

Santos e Chaves (2021), ao analisarem como os documentos institucionais abordavam e garantiam o AEE, reforçam que essa colaboração não incorreria no desvio das funções do cargo de origem dos membros da EMP ou na apropriação da função docente pela equipe. Em um trecho que destaca a contribuição dos Napnes na implementação da Educação Inclusiva, mas que pode ser estendido às EMPs, as autoras destacam que as atribuições do núcleo afastam-se do AEE, como atividade

de ensino. Para elas, as terminologias adotadas nos referidos documentos para listar as atribuições dos Napnes

descaracterizam o AEE, como: “prestar apoio educacional ao estudante”, “assessorar aos docentes”, “acompanhar o processo de ensino e aprendizagem” e “orientar e auxiliar os docentes do câmpus quanto ao processo de inclusão”. Dessa forma, o trabalho do núcleo assume mais um papel de orientação, acompanhamento e monitoramento (SANTOS; CHAVES, 2021, p. 98-99).

Portanto, entende-se que as ações elencadas na presente pesquisa como possibilidades de atuação para a EMP podem ser desenvolvidas coletivamente por seus membros; entretanto, algumas outras ações possíveis à equipe suscitam questionamentos sobre a formação em educação e a especificidade da atuação da educadora especial enquanto ensino, não trabalho técnico. Sobre essas outras possibilidades do apoio, acredita-se na existência de um limiar que precisa ser observado entre as sugestões e as ações conjuntas desempenhadas enquanto docência.

Nesse sentido, as ações do último grupo devem ser realizadas por servidoras que tenham garantidas, não somente a formação em Educação Especial, mas, também, as condições de trabalho docente. Entende-se, ainda, que ações como sugestões de estratégias ou recursos de acessibilidade e apoio aos docentes dos cursos na construção de adaptações curriculares, planos de ensino acessíveis e planejamentos educacionais individualizados, podem ser desenvolvidas em parceria com a EMP, mas que seu desenvolvimento dependerá especificamente da atuação de uma docente da Educação Especial.

E ainda, também na presença obrigatória dessa profissional, é possível que a EMP atue de forma colaborativa à essa professora para a oferta do AEE, a exemplo do que foi relatado por Ferreira, Novais e Souza (2021), em uma organização que tem sido nomeada de Equipes de AEE por algumas instituições (GUIMARÃES, 2021). Opções que, assim como as demais possibilidades de atuação das EMPs, têm o potencial de contribuir para os processos de escolarização e formação profissional dos estudantes Paee nos IFs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação foram apresentadas informações e resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo colaborativa e que adotou a construção de mapas de associação de ideias como método de análise de dados. O estudo foi desenvolvido no intuito de responder ao questionamento sobre como as EMPs dos IFs estão configuradas para atuarem no processo inclusivo de estudantes Pae matriculados na instituição e se essa configuração possibilita a consolidação de EMPs em uma perspectiva colaborativa.

Compreende-se as EMPs como um grupo de diferentes profissionais que trabalham de forma colaborativa, em um campo específico, para atingir metas e objetivos em comum (GARCIA, 1994). Entende-se que sua atuação potencializa os saberes individuais e, quando parte dos sistemas e instituições de ensino, como ocorre nos IFs, pode contribuir de sobremaneira com a formação continuada das servidoras; a reflexão sobre a própria prática e o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição; e com sua reestruturação, visando a construção de ambientes educacionais inclusivos (GARCIA, 1994, STAINBACK; STAINBACK, 1999; SILVA, 2016; CALHEIROS, 2019).

O questionamento mencionado anteriormente surgiu de um contexto caracterizado pelo crescimento das matrículas de estudantes Pae, com consequente aumento na demanda por recursos e estratégias para atendimento das necessidades educacionais desses discentes. Em conjunto a esse contexto, tem-se o formato diferenciado adotado pelos IFs em sua organização institucional, que contam com um quadro funcional bastante diversificado e com núcleos de acessibilidade em seus câmpus. Diante do problema evidenciado, partiu-se da premissa de que as EMPs dos Institutos poderiam constituir-se em um dos serviços de apoio à escolarização dos estudantes Pae na instituição.

Foi estabelecido como objetivo principal identificar, sistematizar e apresentar as possibilidades de atuação das EMPs dos IFs na escolarização e formação profissional dos estudantes Pae matriculados nessas instituições. Em específico, a pesquisa buscou: conhecer o perfil e o modo de organização das EMPs dos IFs, assim como suas necessidades formativas relacionadas à atuação com estudantes Pae; analisar, de forma conjunta aos servidores da EMP, seu papel no ingresso dos estudantes Pae, no levantamento de suas necessidades de acessibilidade e no

planejamento de ações relacionadas a seu processo de escolarização; e verificar a potencialidade dessas equipes para o trabalho em uma lógica colaborativa.

A análise dos dados da pesquisa permite que sejam tecidas algumas conclusões e considerações quanto aos resultados observados e discussões construídas. Na categoria “Os profissionais das EMPs nos Institutos”, foi observada, dentro do recorte populacional adotado (servidores membros das EMPs), a confirmação de algumas tendências ressaltadas por outras pesquisas sobre o perfil de profissionais da Educação. São elas a feminização do trabalho educacional, falta de representatividade da população com deficiência no serviço público federal, a idade média das servidoras, com prevalência nas faixas etárias entre 30 e 34 anos e 35 e 39 anos.

Os dados possibilitaram o surgimento de indicadores relevantes, uma vez que a amostra foi composta por servidoras empossadas em cargos variados e oriundas de 15 das 27 unidades federativas, e de metade dos IFs existentes. Mesmo assim, destaca-se o risco de que a amostra, relativamente pequena e sem participantes da região centro-oeste, retorne dados não representativos do total de servidoras do recorte populacional. Da mesma forma, é possível que as diferenças significativas de organização e quadro funcional entre os câmpus comprometam a generalização dos dados.

Outro aspecto interessante foi a predileção das participantes por cursos de formação continuada de curta duração para a capacitação na área da Educação Especial. Tal informação é relevante para o direcionamento de pesquisas futuras, por trazer indícios de que a oferta de iniciativas de formação continuada, articuladas à pesquisa possa ser interessante às servidoras dos IFs.

Como última consideração para essa categoria, aponta-se para a prevalência de participantes que são membros ou responsáveis pelos Napnes, evidenciando a inexistência de uma divisão clara entre os setores de acompanhamento sócio pedagógico e os núcleos de acessibilidade. Porém, é importante considerar a influência do título do estudo nesse resultado em específico, uma vez que o destaque aos estudantes Pae pode ter desestimulado a participação de servidoras que não atuam no Napne.

Essa ressalva também é válida para o primeiro apontamento referente à segunda categoria, “Modos de constituição das EMPs”. O relato das servidoras sobre seu exercício individual e sua compreensão das atribuições dos demais

membros da EMP, evidenciou uma atuação de caráter imediatista, cuja centralidade encontrava-se no estudante, indicando a inexistência de planejamento de ações a longo prazo e com enfoque institucional.

No mesmo sentido, apontou para uma atuação voltada para o Napne, demonstrando a necessidade de fortalecimento do trabalho da equipe em relação aos demais aspectos do trabalho pedagógico e de ocupação dos espaços decisórios da instituição, a fim de contribuir com a reestruturação do câmpus em um ambiente efetivamente inclusivo. Porém, existe a possibilidade de interferência por conta do recorte temático da pesquisa, como já mencionado.

A análise dos dados agrupados na categoria “Medidas para acessibilização do ingresso” destacam mais um aspecto que demanda fortalecimento. Os relatos das servidoras e suas respostas no questionário sugerem a participação incipiente das EMPs nos procedimentos de ingresso de estudantes na instituição. Mesmo com o registro de colaboração da equipe em algumas das medidas viabilizadas pelos IFs, tais ações são pontuais e não podem ser generalizadas a todos os Institutos. É necessário alertar, portanto, para o risco de que a ausência da EMP nesse processo favoreça a manutenção de barreiras aos ingressos de estudantes, uma vez que são desconsiderados os saberes oriundos da formação profissional da equipe e de sua experiência no acompanhamento aos estudantes Pae e matriculados.

Contradizendo o pouco envolvimento da equipe no ingresso de estudantes, os dados da última categoria, “Medidas para permanência e conclusão com êxito”, evidenciaram que as ações tanto para o levantamento das demandas de acessibilidade, quanto para as adequações curriculares, são percebidas como parte das atribuições das EMPs. No entanto, ainda se destacam algumas inconsistências.

Para as ações de levantamento das demandas de acessibilidade, é ressaltado a ausência de vínculo com as instituições de ensino progressas, o que poderia fornecer informações relevantes sobre iniciativas exitosas e colaborar na garantia de acesso ao currículo pelo estudante. E para as adequações curriculares, foi evidenciado a ocorrência de equívocos quanto ao entendimento do processo de elaboração dos planejamentos individualizados. Destes, citam-se: a participação restrita do beneficiário do planejamento individualizado, sem a escuta apropriada do estudante Pae e sua família, quando o estudante for menor de idade, em todas as etapas de elaboração do planejamento; a ausência da professora da Educação Especial, assim como das demais servidoras e profissionais diretamente envolvidos

no processo de inclusão e na oferta dos serviços de apoio necessários; e a falta de periodicidade nas reuniões para avaliação dos resultados, reavaliação e, caso necessário, reelaboração do planejamento.

Tais inconsistências já haviam sido indicadas em pesquisas anteriores, o que reforça a necessidade de consolidação de espaços formativos para as servidoras envolvidas, direta ou indiretamente, no processo de inclusão escolar. Espaços, estes, que possibilitem aos membros das EMPs condições de reconstruir conceitos e práticas relacionadas às ações para garantia da inclusão escolar desses discentes, por meio da reflexão sobre a própria atuação e da ampliação do arcabouço teórico que a embasa.

De modo geral, os resultados demonstram que as equipes têm buscado valorizar os talentos disponíveis, estabelecer parcerias dentro dos IFs e com as redes de apoio de outras esferas e instituições, e organizado-se para a construção de espaços formativos aos próprios membros e demais servidoras em seus câmpus. Tais ações são indicativos de que a organização do trabalho das EMPs possui aspectos compatíveis à lógica colaborativa e aos princípios do trabalho em rede, apesar de ainda não ser possível apontar que as equipes estão constituídas enquanto rede de apoio à escolarização e formação profissional dos estudantes Paee dentro dos IFs.

Puderam ser observados indícios de que a atuação, dentro das equipes, é predominantemente individual e desarticulada, com aparente desconhecimento das possibilidades de trabalho dos demais membros e do grupo, enquanto uma EMP de atuação colaborativa. O que pode implicar a limitação dos recursos e estratégias a serem ofertados aos estudantes acompanhados e a ineficiência da equipe enquanto serviço de apoio de Educação Especial.

É reiterada, portanto, a necessidade de que sejam garantidos momentos frequentes em que a EMP possa discutir sobre as demandas educacionais, o trabalho pedagógico desenvolvido no câmpus e a própria atuação, além de partilhar saberes e estratégias próprias de cada área de atuação e planejar ações conjuntas. Momentos que se constituam como espaços formativos para os membros da EMP, no intuito de favorecer a consolidação das relações dentro da própria equipe.

Também é importante que o trabalho desenvolvido pelas equipes busque a construção de ambientes efetivamente inclusivos e que garantam o acesso à educação de qualidade a todos os seus estudantes. Para isso, é imprescindível um

planejamento de ações à longo prazo e que contemplem apoios amplos, voltados à capacitação e contribuição para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo ou setor apoiado, à participação efetiva nas instâncias e processos decisórios e à reestruturação do câmpus para que esse contemple as necessidades educacionais dos estudantes em sua diversidade.

É necessário ressaltar, porém, que a implementação de momentos rotineiros de reflexão - e, portanto, formativos - para a EMP envolve outros fatores além de somente o empenho das profissionais que compõem a equipe. Nesse sentido, é possível questionar o papel da equipe gestora e a contribuição do modelo de gestão adotado para a existência de condições de trabalho que estimulem espaços formativos perenes e potencializem o trabalho da EMP em uma lógica colaborativa.

A análise dos dados também indica que as EMPs têm contribuído no planejamento e execução de medidas voltadas à escolarização e formação profissional dos estudantes Pae e, também, buscado constituir-se como serviço de apoio a esse processo. Para além dos aspectos mencionados anteriormente, o fortalecimento da EMP enquanto espaço formativo para seus membros também pode contribuir com a definição do escopo de atuação da equipe. Para que seja construído, portanto, de forma coerente e sem que, na tentativa de compensar a ausência da docente em Educação Especial no câmpus, sejam contempladas as atividades restritas a essa profissional.

Nesse sentido, reforça-se o entendimento trazido nesta pesquisa de que as EMPs dos IF têm condições de contribuir com a formação escolar e profissional dos estudantes Pae a partir de atividades como:

- desenvolvimento de ações institucionais para a remoção de barreiras;
- auxílio na acessibilização dos procedimentos de ingresso dos estudantes;
- levantamento de informações sobre suas necessidades e potencialidades junto à família, profissionais envolvidos nas etapas anteriores de escolarização e o próprio estudante;
- apoio aos estudantes, por meio do acompanhamento da efetivação de direitos e, quando necessário, da participação no acompanhamento do planejamento educacional individualizado, sugerindo recursos,

estratégias e serviços para garantir sua permanência e êxito no trajeto escolar;

- apoio aos docentes dos cursos, por meio da sugestão de recursos, estratégias e métodos que possam contribuir para que esses planejem a acessibilização e a adaptação do currículo e
- formação continuada aos servidores docentes e técnico-administrativos por meio da construção de espaços de reflexão sobre a própria prática e o trabalho pedagógico desenvolvido em relação a esse grupo de estudantes.

Como já apontado, a atuação da EMP sob a lógica colaborativa pode configurar-se como um recurso valioso para construção de espaços inclusivos e constituir-se como um dos serviços de apoio à inclusão escolar de estudantes Pae nos câmpus. Evidenciar a contribuição desse serviço, porém, não implica o detrimento dos demais serviços de apoio que são direito desses estudantes, na medida em que forem necessários, como o AEE e o Napne. Serviços, esses, com os quais a EMP pode contribuir, mas que, por possuírem características e objetivos específicos, não devem ser assimilados pelas EMPs.

Especialmente em relação aos Napnes, as reflexões sobre as possibilidades de atuação e a definição das ações a serem desenvolvidas pela EMP enquanto serviço de apoio à inclusão de estudantes PAEE podem impulsionar a ressignificação desses núcleos. E, a partir dessa ressignificação, o resgate do propósito original dos núcleos e das ações que possibilitariam sua constituição em centros de referência no atendimento de pessoas com necessidades específicas. Essas ações, para além dos apoios diretamente relacionados aos estudantes do câmpus, poderiam abarcar os demais membros das comunidades interna e externa e envolver o suporte às demais instituições locais, por meio de ações para formação de recursos humanos para a educação inclusiva e apoio técnico.

A partir dos resultados obtidos e conclusões tecidas, aponta-se que o tipo de pesquisa escolhido e os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desse estudo permitiram o atendimento aos objetivos propostos para o mesmo. A pesquisa colaborativa potencializou a coleta de dados ao propiciar espaços de escuta das realidades vivenciadas pelas servidoras, assim como de suas concepções sobre a própria atuação e o trabalho desenvolvido pelas EMPs das

quais fazem parte. Ademais, a opção pela coleta virtual permitiu que servidoras de diferentes IFs e regiões brasileiras colaborassem com o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda assim, foram observadas algumas limitações durante a realização da pesquisa relacionadas a essas escolhas. Em adição à impossibilidade de generalização dos resultados encontrados, pelos motivos expostos anteriormente, é preciso considerar que o contexto de retomada das atividades presenciais, vivenciado por diversos IFs à época do desenvolvimento da Etapa II da pesquisa, prejudicou o engajamento das servidoras. Nesse período, os Institutos depararam-se com a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico a fim de compensar as alterações do calendário acadêmico e o aumento das necessidades específicas dos estudantes observadas após o ensino remoto emergencial.

Como resultado, foi comum que elas precisassem ausentar-se dos encontros por alguns momentos para que pudessem atender a demandas de trabalho em seus câmpus, impedindo sua participação em parte das discussões realizadas, ou, ainda, que não pudessem comparecer aos encontros programados. As dificuldades relacionadas à readaptação às atividades presenciais podem ter contribuído, também, para o baixo envolvimento nas atividades assíncronas propostas, tanto em relação à leitura dos textos em antecipação ao encontro, quanto ao preenchimento do formulário de análise dos casos de ensino.

Outro fator a ser considerado - e que deve ser observado em propostas futuras de formação continuada para a EMP - foi a opção pela não obrigatoriedade das atividades assíncronas. Uma vez que essas não foram propostas como atividades de avaliação do aprendizado das colaboradoras, mas apenas como meios de proporcionar embasamento teórico e síntese dos conceitos trabalhados, é possível que elas tenham sentido-se pouco estimuladas a realizarem as leituras e exercícios indicados. Por consequência, talvez seja interessante reavaliar a frequência de realização dos encontros síncronos adotada neste estudo e a proposição de atividades práticas em ofertas futuras, a fim de garantir que a formação seja significativa à realidade das servidoras e de melhorar o engajamento das mesmas.

Da mesma forma, questiona-se sobre a possibilidade do número de encontros e o modo como foram conduzidos terem limitado as oportunidades de aprofundamento e detalhamento das ações realizadas pelas equipes de cada

servidora. Assim, é relevante pensar sobre a contribuição da diversidade de IFs representados pelas servidoras e a variedade de modos de organização e atuação, decorrentes da autonomia administrativa e didático-pedagógica de cada IF e do caráter *multicampi* dessas instituições para essa limitação.

Por fim, para estudos posteriores, propõe-se o aprofundamento sobre o trabalho realizado pelas EMPs nos IFs, a partir de pesquisas centradas em um único Instituto e que envolvam a escuta dos estudantes Pae, enquanto beneficiários do apoio prestado pela EMP. Também se avanta a possibilidade de observação *in loco*, a fim de obter informações detalhadas sobre a atuação dessas equipes e a realidade em sua instituição. E, considerando a inexistência de participantes representantes dos IFs da região centro-oeste no presente estudo, sugere-se que o referido aprofundamento seja localizado em instituições dessa região.

Em relação a futuros estudos com o intuito de implementar programas de formação continuada para essas profissionais, avanta-se a possibilidade de desenvolvimento de cursos livres. Apesar de não proporcionarem a interação síncrona entre os participantes, esse formato de curso viabiliza a ampliação de sua abrangência, por não demandar mediação de tutores, e a adequação às diferentes jornadas de trabalho, devido à flexibilidade de horários para todas as atividades a serem desenvolvidas. Ademais, o curso pode vir a constituir-se como uma alternativa para políticas permanentes de formação continuada nos IFs.

Como última sugestão, ainda sobre estudos que envolvam programas de formação continuada, indica-se a possibilidade de implementar programas que envolvam ou sejam voltados para as equipes gestoras. No intuito de que elas também reflitam sobre as possibilidades de atuação da EMP e as condições de trabalho a serem garantidas para favorecer o fortalecimento das equipes nos câmpus e para que essas EMPs possam atingir o potencial descrito pela literatura.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. M. C. Considerações a respeito do trabalho do Assistente Social nos Institutos Federais de Educação: principais requisições e perfil profissional. Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/21982>. Acesso em: 01 ago. 2021.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Organização dos recursos para o apoio à educação inclusiva**: relatório síntese. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PT.pdf. Acesso em 15 jan. 2022.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Princípios-Chave** – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key Principles 2021_PT.pdf. Acesso em 15 jan. 2022

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revisão e Análise de Políticas do País**: França. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016a. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Phase1/CPRA%20France.pdf>. Acesso em 15 jan. 2022.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revisão e Análise de Políticas do País**: Itália. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016b. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Phase1/CPRA%20Italy.pdf>. Acesso em 15 jan. 2022.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Sistemas de apoio e oferta especializada**: França. 2020. Disponível em: <https://www.european-agency.org/country-information/france/systems-of-support-and-specialist-provision>. Acesso em 15 jan. 2022.

ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, p. 745-761, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2018180212>. Acesso em: 4 maio 2022.

ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em: 19 jan 2023.

AMORIM, G. C. **Proposta de um modelo de gestão participativa**: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193146>. Acesso em: 16 fev. 2022.

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: 23 ago. 2021.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>. Acesso em: 27 set. 2021.

BERTASSO, M. L. L. **Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1420>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3700>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 30 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 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: 22 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: 2023b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 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. Brasília: 2008a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 227, de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília: 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 19 jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Especial. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Documento Base Versão III. Brasília: Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 2, de 12 de dezembro de 2007**. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em 23 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante, 2014b.

BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. **Reunião Anual da Anped**, v. 33, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em: 10 nov 2021.

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**. 2021, v. 41, n. 114, p. 153-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223543>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica**: dos limites às possibilidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292>. Acesso em: 16 set. 2021.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X1882>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 1-68, 2018. Disponível em:

<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CHABARIBERY, T. **Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.25.2016.tde-26042016-104347>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CONIF. **Ofício nº 73, de 24 de agosto de 2022**. Informações sobre a necessidade de recursos humanos para o atendimento aos (às) Estudantes com Deficiência (EcD) na Rede Federal. Brasília: 2022 (Material não publicado).

COSTA, J. D. V. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375>. Acesso em: 16 mar.2022.

COSTA, L. U. da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CUNHA, A. L. B. M. **O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/761>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERNANDES, Z. B. Universidade inclusiva:(trans) formação e cidadania. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 1067-1070, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12251>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FERREIRA, V. S.; NOVAIS, L. S. N.; SOUZA, S. P. Desafios pedagógicos no atendimento educacional especializado em tempos de pandemia: possibilidades e experiências. *In*: OLIVEIRA, P.; MAHL, E. (Orgs.) **O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em 15 mar. 2022.

GARCIA, M. A. A. G. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Porto: Edições Asa, 1994.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D.; QUEIROZ, S. M. de. Identidade de profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os especialistas em educação. **Sinergia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-15, 2009.

GUIMARÃES, L. C. C. V. **O professor de Educação Especial nos Institutos Federais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15652>. Acesso em: 16 maio 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde 2019: Ciclos de Vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em 17 jul 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção no campo teórico-metodológico no campo das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016, p 33-61.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016, p 33-61.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 9, p. 73-80, jan/jul, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1601>. Acesso em: 26 jun 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, jan/jul, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em: 26 jun 2022.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3. ed. Austin, Texas: Pro- ED, 2000.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The Collaborative Consultation Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 6, n. 4, p. 329–346, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604_3. Acesso em: 14 abr. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 abr. 2022

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 abr. 2022

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 abr. 2022

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 abr. 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão. Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.21-34

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, 2018. p. 51-68. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>. Acesso em 18 ago 2021.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica**. Relatório Final. São Carlos: Inep, 2016.

LINKOWSKI, J. A. S. **A atuação do técnico em assuntos educacionais e a proximidade com a função do pedagogo**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Centro de Referência em Formação e EAD, Instituto Federal de Santa Catarina. 2019.

Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1143>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, 2018. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586>. Acesso em: 26 abr. 2022.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019>. Acesso em: 28 abr 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, R. G. **Inclusão em formação**: contribuições para o acesso das pessoas com deficiência aos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001b/00001ba1.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 1º jul. 2021.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 11 ago. 2021

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado. *In*: MIRANDA, T. G; GALVÃO-FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12005>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. *In*: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021, p. 39-51, 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MENDONÇA, T. J. B. **Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MILANESI, J. B. **Organização e Funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3101>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, 2010, v. 10, n. 2, p. 435-442. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937>. Acesso em 28 fev. 2022.

MORAIS, F. A. A.; CARVALHO, L. A. A atuação do Docente EBTT no Atendimento Educacional Especializado realizado pelo Instituto Federal de Alagoas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30756>. Acesso em: 14 ago. 2022.

NAKAYAMA, K. A. F. P.; VILARONGA, C. A. R.; PEREIRA, C. J. A. Processo de ensino de um estudante com deficiência intelectual na disciplina de Algoritmos e Programação. *In*: SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. C. S.; BUCCO, L. B.; VERDUM, P. L. **Mosaico acessível**. Tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2022. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-mosaico-acessivel/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NASCIMENTO, F. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, I. C.; MARTINS, A. A Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **InterScience Place**, v. 4, p. 1-10, 2011.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: 2013. p. 13-23. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185>. Acesso em: 17 jan. 2022.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>. Acesso em: 4 maio 2022.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. R.; NUNES, L. S. Assédio Moral em Universidade: a violência identificada por servidores docentes e técnico-administrativos. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 18, p. 25-61, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534256499003>. Acesso em: 4 set. 2022.

OLIVEIRA, R. J. P.; VILARONGA, C. A. R. O papel da equipe multiprofissional no planejamento para o estudante PAEE nos Institutos Federais. *In*: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, IX, 2021, Universidade Federal de São Carlos. Anais, São Carlos. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5240>. Acesso em: 17 abr 2022.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PEDROSO, J. M. V. o cotidiano da equipe profissional do Centro Municipal de Apoio Especializado–CEMAE de Telêmaco Borba–PR: a relação multidisciplinar e interdisciplinar na educação inclusiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/217>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PEREIRA, P. L. C. **Plano de acompanhamento pedagógico na educação superior: estratégia de inclusão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22983>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PEREIRA, C. E. C.; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, 2017, v. 38, n. 138, p. 99-115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017151511>. Acesso em 17 jul. 2022.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2898>. Acesso em: 6 ago. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2023 (Ano Base 2022)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 10 abr. 2023.

POTTMEIER, S.; DONILDA, L.; DARDE, A. O. G.; SANTANA, A. P. Servidores com deficiência na universidade: barreiras para a inclusão. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2377-2397, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12968>. Acesso em 17 jul. 2022.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2889>. Acesso em 4 set. 2021.

REIS, L. F. S. O. **Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47225>. Acesso em: 14 jan. 2023.

RIBEIRO, G. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino de artes: contribuições da ergonomia e do design universal. *Qualif Revista Acadêmica*, n. 3, p. 97-116, ago/dez 2018. Disponível em: https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume03/ARTIGO_07_03.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10. 502/2020. **Revista Práxis Educativa**. 2021, v. 16, e2117585, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Acesso em: 09 jul. 2021.

RODRIGUES, J.; SANTOS, J. (Des) caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 88-112, 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/100>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RODRIGUES, R. A. C.; FRANÇA, M. C. C. C. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 7, n. 4, p 43-57. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v7i4.3814>. Acesso em: 14 ago. 2022.

RODRIGUES-SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, A. P. O.; DONIDA, L. O.; MONTEIRO, A. L. L. C. P; SILVA, S. M. Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 673-690, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7919>. Acesso em 16 fev. 2022.

SANTOS, C. L. B. A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse? *In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 4, 2011, Goiânia. Anais. Goiânia, GO: PUC, 2011. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf. Acesso em: 1º ago. 2021.

SANTOS, M. L.; NOZU, W. C. S. Construção das políticas de educação especial inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 141-162, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p141-162>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, T. A; CHAVES, N. P. S. A atuação do Napne no Instituto Federal de São Paulo e o atendimento educacional especializado. *In: OLIVEIRA, P.; MAHL, E. (Orgs.) O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

SCHAFFNER, C. B; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de Comunidades de Ensino. *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

- SCHEID, M. **Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1913>. Acesso em: 16 fev. 2022
- SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercâmbio**, v. 29: 186-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/20966>. Acesso em: 1º ago. 2021.
- SILVA, J. J. **Características do trabalho docente e gênero: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BCDMTB>. Acesso em 13 abr. 2022
- SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>. Acesso em: 6 ago. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/handle/jspui/4528>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- SILVA, S. E. **Qualidade de Vida no Trabalho: com a palavra os trabalhadores Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/1759>. Acesso em: 4 set. 2022.
- SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/916>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- SPINK, M. J P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicação dos passos de interpretação. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. E-book. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2013, p. 71-99. Disponível em: <http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=261>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Colaboração, Rede de Apoio e Construção de Comunidade. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão. Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 223-232.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070>. Acesso em: 6 fev. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2933>. Acesso em: 6 fev. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 6 fev. 2022.

TESSARINI-JUNIOR, G.; SALTORATO, P. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, p. 811-823, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200236>. Acesso em 4 set. 2022.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. **About IDEA**. 2022. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>. Acesso em 15 jan. 2022.

VASCONCELOS, F. D. Muito além do concurso: Cotas para pessoas com deficiência no serviço público. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 49, p. 205-218, 2016.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123143>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. **Institutos Federais**: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

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. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 283-307, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>. Acesso em: 14 jul. 2022.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, S. A. Equipes escolares: mutidisciplina e intersectorialidade. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, v. 39, p. 99-113, 2016. Disponível em:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>. Acesso em 5 jan. 2022.

YORK, J.; GIANGRECO, M. F.; VANDERCOOK, T.; MACDONALD, C. Integrating support personnel in the inclusive classroom. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Curriculum considerations in inclusive classrooms**: Facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, p. 101-116, 1992.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 6 ago. 2022.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS ESTUDANTES PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Obrigatório

1. E-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, que faz parte de uma pesquisa de mestrado sob responsabilidade da pesquisadora Daniele Pinheiro Volante e orientação da Professora Doutora Carla Ariela Rios Vilaronga. O objetivo principal é analisar, de forma conjunta aos servidores da Equipe Multidisciplinar (EMP), os recursos, estratégias e percepções sobre a escolarização e formação profissional de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos Institutos Federais (IFs). Especificamente: a) conhecer o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação, relacionadas à atuação com estudantes PAEE, das EMP nos IFs; b) analisar coletivamente o papel da EMP no ingresso dos estudantes PAEE, levantamento das necessidades de acessibilidade e planejamento de ações relacionadas ao processo de escolarização desses estudantes; c) mapear as opiniões e avaliações desses profissionais educacionais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes PAEE nos Institutos Federais estudados.

Pensamos que este estudo poderá incentivar práticas pedagógicas que visem à permanência e êxito dos estudantes PAEE, contribuindo com sua inclusão nas instituições participantes e você foi indicado por atender aos critérios de seleção da instituição onde a pesquisa será realizada, a saber:

1. faz parte da EMP do IF (psicólogo, assistente social, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, etc.) e
2. realiza acompanhamento ou atendimento a estudantes PAEE.

Você poderá se recusar a participar ou desistir e retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa; a recusa ou desistência da participação não trará prejuízo nenhum na relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de São Carlos ou com o IF no qual você trabalha. Sua participação não é obrigatória e não implicará em custos ou remuneração, consistindo, após a declaração de consentimento em participar da pesquisa, na resposta à questões sobre os seguintes tópicos: a) Dados de atuação e formação profissional; b) A atuação da EMP no IF; c) A atuação da EMP no NAPNE; d) Autoavaliação profissional, por meio dos instrumentos adotados na ETAPA I e II, que serão detalhadas adiante. Você tem direito a não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa.

Como benefícios em sua participação na pesquisa, podem ser ressaltados a relevância social e científica pela colaboração na produção de conhecimento e possíveis impactos positivos na escolarização e formação profissional de estudantes PAEE nos IFs. Porém, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de constrangimento por parte dos participantes e buscará minimizá-los, esclarecendo dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os participantes também estarão sujeitos aos riscos de coleta de dados em ambiente virtual, como riscos característicos das ferramentas adotadas nas etapas de coletas de dados, possibilidade de violações de dados em ambiente virtual e oscilações de conexão com a internet que possam interferir ou interromper a coleta de dados. Esclareço que você não será responsabilizado em caso de interferência e interrupção da coleta por problemas de conexão – assim como por qualquer outro motivo. Também esclareço ser responsável pelo

armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa. Esclareço ainda, que ao final da coleta os dados serão salvos em um dispositivo eletrônico local e que será apagado todo e qualquer registro nas plataformas virtuais utilizadas para coleta, ambiente compartilhado ou "nuvem". E que, apesar das medidas adotadas, permanece o risco potencial de violação de dados dos participantes em virtude de possíveis limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dos dados.

Será garantido, quando necessário e desde que comprovadas, o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação na pesquisa - como dados de conexão com a internet - em conta de sua titularidade. Você também tem o direito de pedir indenização, assim como assistência para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade e localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Os dados da pesquisa serão coletados em duas etapas, com aplicação de ferramentas distintas e objetivos característicos a cada etapa. Os riscos, porém, são os mesmos descritos anteriormente.

ETAPA I - Questionário aplicado via "Google Forms", com a proposta de obter informações sobre a composição das Equipes Multiprofissionais dos Institutos e sua atuação na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e com tempo estimado para preenchimento de 15 minutos. Essa etapa corresponde ao objetivo específico "conhecer o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação, relacionadas à atuação com estudantes PAEE, das EMP nos IFs" e é necessária para compreender a forma de atuação das equipes nos IFs e direcionar a coleta da próxima etapa. Todos os servidores que aceitarem participar da pesquisa, responderão o questionário dessa etapa.

ETAPA II - Sessões reflexivas virtuais, por meio do aplicativo "Google Meet", no intuito de possibilitar a análise e discussão coletiva sobre a atuação da equipe na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais. Essa etapa, em virtude das características do instrumento de coleta de dados, contará, inicialmente, com a participação de apenas 12 servidores, escolhidos entre os participantes da etapa anterior que

manifestarem interesse na segunda etapa, selecionados a fim de garantir a diversidade de cargos e regiões geográficas de exercício. As sessões estão previstas para ocorrer entre os meses de Abril e Maio de 2022, em cinco encontros com duração de 2 horas e serão gravadas para possibilitar a coleta e transcrição dos dados. São objetivos dessa etapa "analisar coletivamente o papel da EMP no ingresso dos estudantes PAEE, levantamento das necessidades de acessibilidade e planejamento de ações relacionadas ao processo de escolarização desses estudantes" e "mapear as opiniões e avaliações desses profissionais educacionais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes PAEE nos Institutos Federais estudados".

Por isso, solicito sua manifestação de interesse em participar da pesquisa e consequente autorização para gravação em áudio e vídeo das sessões reflexivas. Essas gravações serão posteriormente transcritas na íntegra pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível, e, depois de transcritas, serão apresentadas aos participantes para validação das informações. Os resultados das duas etapas de coleta serão utilizados na pesquisa citada, sendo material coletado de fim exclusivo do estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos e capítulos de livros.

Por fim, você receberá por e-mail uma via deste termo, assinada pela pesquisadora, onde constam os dados para contato com a pesquisadora, com a qual você pode entrar em contato a qualquer momento, a fim de tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida durante o preenchimento do questionário, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail daniele.volante@estudante.ufscar.br ou pelo WhatsApp (43) 9 9911-2914.

2. Nome completo:

3. Declaro que a pesquisadora me informou sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufscar, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e: *

Marcar apenas uma oval.

Concordo em ser participante da ETAPA I e possível participante da ETAPA II

Concordo em ser participante da ETAPA I

Não concordo em participar da pesquisa
Pular para a seção 6 (Obrigada pela sua participação!)

Preciso de mais informações
Pular para a seção 6 (Obrigada pela sua participação!)

APÊNDICE B - Versão inicial do questionário da Etapa I

DADOS PROFISSIONAIS

1. QUAL A INSTITUIÇÃO E CAMPUS DE EXERCÍCIO?

2. DATA DE NASCIMENTO:

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. VOCÊ SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES?

Marque todas que se aplicam.

- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (Caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.)
- SURDEZ (Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, de acordo com o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.)
- DEFICIÊNCIA AUDITIVA (Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.)
- CEGUEIRA (Acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa.)
- BAIXA VISÃO (Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.)
- DEFICIÊNCIA FÍSICA (Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.)
- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (Deficiência múltipla: conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou de comportamento social. Nesta condição, uma deficiência inicial é geradora de outras deficiências secundárias. Ou seja, a somatório dessas alterações não caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.)
- SURDOCEGUEIRA (É uma condição com características próprias que deve ser considerada como deficiência única. Não se trata apenas da mera somatória entre dois tipos de deficiência. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.)
- AUTISMO OU OUTRO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (São aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, pessoas com autismo, síndromes de Rett e de Asperger e transtorno desintegrativo da infância.)
- ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.)
- Não se aplica

4. QUAL O CARGO DE EXERCÍCIO?

Marcar apenas uma oval.

- Assistente Social
- Pedagogo
- Psicólogo
- Técnico em Assuntos Educacionais
- Outro

5. INDIQUE SEU CARGO CASO ELE NÃO TENHA SIDO LISTADO NA QUESTÃO ANTERIOR:

6. QUAL O TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO?

Marcar apenas uma oval.

- Menos que 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 4 anos
- De 4 a 5 anos
- De 5 a 6 anos
- De 6 a 10 anos
- Acima de 10 anos

7. COMO VOCÊ DESCREVERIA AS ATRIBUIÇÕES DE SEU CARGO?

8. INDIQUE CASO OCUPE FUNÇÃO ADICIONAL (chefia de setor, coordenação do napne ou outra):

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

9. INDIQUE EM QUAL REDE DE ENSINO OCORREU A GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA PARA O TRABALHO ATUAL:

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Não se aplica

10. QUAL A MODALIDADE DE ENSINO?

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- EAD
- Não se aplica

11. INDIQUE O TEMPO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA:

Marcar apenas uma oval.

- Até 2 anos
- Há mais de 2 e menos de 5 anos
- Há mais de 5 e menos de 10 anos
- Há mais de 10 e menos de 15 anos
- Há mais de 15 anos
- Curso em andamento
- Não se aplica

12. A GRADUAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, em 1 disciplina
- Sim, em 2 disciplinas
- Sim, em 3 ou mais disciplinas
- Não se aplica

13. EM CASO AFIRMATIVO, EM QUAL(IS) TEMÁTICA(S) (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência intelectual
- Deficiência física
- Deficiência auditiva
- Surdez
- Cegueira
- Baixa Visão
- Surdocegueira
- Deficiência múltipla
- Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- Altas Habilidades / Superdotação

14. QUAL O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI?

Marcar apenas uma oval.

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Não possui

15. ALGUM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADO FOI NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não possuo curso de pós-graduação

16. EM CASO AFIRMATIVO, EM QUAL(IS) TEMÁTICA(S) (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência intelectual
- Deficiência física
- Deficiência auditiva
- Surdez
- Cegueira
- Baixa Visão
- Surdocegueira
- Deficiência múltipla
- Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- Altas Habilidades / Superdotação

17. INDIQUE A TEMÁTICA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS (assinale quantas alternativas forem necessárias):

Marque todas que se aplicam.

- Clínica (área da saúde)
- Educação
- Educação Especial
- Educação Inclusiva
- Políticas Públicas

18. VOCÊ CONSIDERA QUE TEVE FORMAÇÃO PARA ATUAR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Graduação
- Pós-Graduação
- Cursos de Extensão
- Cursos e/ou programas de formação em serviço oferecidos pelo IF ou outro local de atuação
- Cursos e/ou programas de formação fora do horário e local de exercício
- Não tive formação para atuar em escola/educação

A ATUAÇÃO DA EQUIPE NO INSTITUTO FEDERAL

19. QUAL A COMPOSIÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SEU CAMPUS?

20. COMO VOCÊ DESCREVERIA AS ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL:

21. EXPLIQUE COMO OCORRE O PLANEJAMENTO PARA ATENDIMENTO OU ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES PELA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL EM SEU CAMPUS (se é individual ou coletivo, a frequência que ocorre e outras informações que considere relevantes):

22. ALÉM DOS MEMBROS DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, QUAIS PROFISSIONAIS PARTICIPAM DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DA EQUIPE EM SEU CAMPUS?

23. OS MEMBROS DA COMUNIDADE ACADÊMICA PARTICIPAM DO PLANEJAMENTO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL EM SEU CAMPUS? DE QUE FORMA?

24. DESENVOLVE TRABALHO COM OS DOCENTES DOS CURSOS?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. DESCREVA COMO OCORRE ESSA PARCERIA (frequência, duração, com quantas disciplinas e outras informações que considere relevante):

26. SOBRE O ACESSO AOS PLANOS DE ENSINO DOS DOCENTES DOS CURSOS:

Marcar apenas uma oval.

- Temos livre acesso
- Temos acesso com permissão
- Temos acesso somente ao planejamento de alguns docentes, portanto de algumas disciplinas
- Não temos acesso aos planos de ensino

A ATUAÇÃO DA
EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL
NO NAPNE

Estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

27. VOCÊ É MEMBRO DO NAPNE?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

28. QUANTOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTÃO MATRICULADOS EM SEU CAMPUS?

29. VOCÊ REALIZA ACOMPANHAMENTO OU ATENDIMENTO COM QUANTOS DESSES ESTUDANTES?

30. QUAIS SÃO AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ESTUDANTES QUE VOCÊ ACOMPANHA OU ATENDE (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência intelectual
- Deficiência física
- Surdez
- Deficiência auditiva
- Cegueira
- Baixa visão
- Surdocegueira
- Deficiência múltipla
- Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- Altas habilidades / Superdotação

31. ATUA COM QUAIS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DE APOIO (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Auxiliar de professor
- Brailista
- Cuidador/Atendente pessoal
- Estagiário
- Acompanhante
- Instrutor de Libras
- Guia-intérprete
- Tradutor e intérprete de Libras/Língua portuguesa
- Outro
- Não sei

32. PLANEJA OU DESENVOLVE AÇÕES COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Professor de Educação Especial que atua na sala comum
- Professor de sala de recursos multifuncional
- Não desenvolvemos trabalho
- Não existe professor de educação especial na instituição

33. QUAIS AS AÇÕES SÃO DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL PARA GARANTIR A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SEU CAMPUS (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Articulação intersetorial
- Formação de professores
- Formação aos profissionais (secretaria, auxiliar de serviços gerais, merendeiro, inspetor de aluno, zelador, porteiro)
- Orientações com familiares do Público-Alvo da Educação Especial
- Orientações aos professores
- Orientações a equipe de apoio
- Triagem aos alunos suspeita de serem público-alvo da Educação Especial
- Outras
- Não se aplica

34. CONTATO COM A FAMÍLIA DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (assinale quantas alternativas forem necessárias):

Marque todas que se aplicam.

- A equipe multiprofissional solicita a presença da família para participar de reuniões periódicas
- A equipe multiprofissional funciona como mediadora para a participação da família na composição dos conselhos escolares
- A equipe multiprofissional orienta a família quanto a exercerem seus direitos e solicitarem acompanhamentos de seus filhos em diversos serviços ofertados pela rede de atendimentos de saúde, de assistência social e de justiça
- Não há interlocução

35. IDENTIFIQUE SE VOCÊ PERCEBEU MUDANÇAS NA PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS COM QUEM A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL ATUOU?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

36. INDIQUE AS MUDANÇAS OBSERVADAS (assinale quantas alternativas forem necessárias):

Marque todas que se aplicam.

- Mudanças no desempenho escolar do aluno
- Mudanças na prática do professor de sala comum
- Mudança na prática do professor de Educação Especial
- Mudança na prática dos profissionais de apoio
- Mudanças na prática da equipe gestora
- Mudanças na prática das famílias
- As mudanças observadas se relacionam com o papel da equipe multiprofissional no NAPNE
- Não notamos mudanças no trabalho em equipe
- Não se aplica

37. VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não existem

38. NO SEU CAMPUS, QUEM SÃO OS SERVIDORES E MEMBROS DA COMUNIDADE ACADÊMICA QUE PARTICIPAM DA ELABORAÇÃO DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS?

39. COM QUE FREQUÊNCIA OS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS SÃO ELABORADOS?

Marcar apenas uma oval.

- Anual
- Semestral
- Bimestral
- Mensal
- Quinzenal
- 2 vezes por semana
- 1 vez por semana
- Outra
- Não se aplica

40. QUAL A DURAÇÃO DAS REUNIÕES DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 hora
- Entre 1 e 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Acima de 3 horas
- Não se aplica
- Não sei

Pular para a pergunta 43

AUTO AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

41. SINTO-ME APTO(A) A EXERCER A FUNÇÃO DE PROFISSIONAL DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL:

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

42. MINHA FORMAÇÃO INICIAL

Marcar apenas uma oval.

- Atende plenamente as necessidades do cargo
- Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo
- Atende insatisfatoriamente as necessidades do cargo
- Não atende as necessidades do cargo
- Não possuo formação inicial

43. MINHA FORMAÇÃO CONTINUADA

Marcar apenas uma oval.

- Atende plenamente as necessidades do cargo
- Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo
- Atende insatisfatoriamente as necessidades do cargo
- Não atende as necessidades do cargo
- Não possuo formação continuada

44. GRAU DAS DIFICULDADES SENTIDAS NA ATUAÇÃO COMO PROFISSIONAL DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL:

Marcar apenas uma oval.

- Muito alta
- Alta
- Regular
- Baixa
- Muito baixa
- Nenhuma

45. EXISTE ALGUM TEMA QUE, NA SUA OPINIÃO, DEVERIA SER DISCUTIDO NAS SESSÕES TEMÁTICAS E QUE PODERIAM CONTRIBUIR PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Obrigada
pela sua
participação!

Caso tenha dúvidas sobre algum aspecto da pesquisa (tema, objetivos, utilização dos dados coletados e divulgação dos resultados da pesquisa), sinta-se à vontade para entrar em contato pelos meios abaixo:

Daniele Pinheiro Volante
Pesquisadora responsável
E-mail: daniele.volante@estudante.ufscar.br
WhatsApp: (43) 9 9911-2914

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - Recomendações dos juizes para questionário da Etapa I

Recomendações GP-Foreesp	Recomendações grupo de servidores	Alterações		Justificativa ou observações
		Não	Sim	
1- Substituir o grupo de estudantes de interesse do questionário de estudantes Pae para estudantes com NEE, já que as EMPs dos Napnes dedicam-se a esse grupo ampliado.		X		Apesar da atuação dos núcleos não restringirem-se aos estudantes Pae, optou-se por manter o grupo de estudantes que é público dos serviços, recursos e métodos desenvolvidos pela área de conhecimento a que se refere este programa de pós-graduação
	1 - Inclusão da definição de estudantes Pae no questionário		X	Incluída na descrição da seção "A atuação da equipe multiprofissional no Napne"
2 - Inclusão de campo para preenchimento do nome completo para facilitar contato com respondente que será colaborador da Etapa II			X	Incluído no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
3 - Inclusão de campo para indicação de gênero dos participantes			X	Questão 6 (versão final)
4 - Mesclar questões 4 e 5, e modificar para questão de múltipla escolha	2 - Mesclar questões 4 e 5, deixar como pergunta aberta		X	Optou-se por modificar a questão para múltipla escolha. Questão 8 (versão final)
5 - Utilizar o termo "função" para referenciar as atividades relacionadas à vaga para qual o servidor foi aprovado em concurso público e "cargo" para referenciar as atividades de confiança para as quais os servidores foram indicados		X		De acordo com a Lei 8.112, que rege a carreira no serviço público federal, o termo "cargo" refere-se à vaga para a qual o servidor foi aprovado em concurso público. E "função", ao desempenho de atividades de confiança, como chefias de setor, coordenações e direções
6 - Reescrita pergunta 7: "Como você descreveria as suas atribuições no Instituto Federal?"		X		Para reduzir o tempo de preenchimento do questionário, optou-se por retirar a questão e discuti-la nas Sessões Reflexivas

Recomendações GP-Foreesp	Recomendações grupo de servidores	Alterações		Justificativa (sugestões não acatadas ou acatadas parcialmente)
		Não	Sim	
7 - Alteração de ordem das perguntas: trazer a questão 8, sobre ocupação em função adicional, em seguida da questão sobre o cargo de exercício			X	Questão 10 (versão final)
8 - Reorganização das seções, com mesclagem de "Dados profissionais" e "Formação profissional"			X	
	3 - Reescrita da questão 9: "A graduação relacionada ao cargo que ocupa ocorreu:"		X	Optou-se por não discutir sobre a modalidade cursada na graduação das participantes e a questão foi retirada da versão final do questionário
	4 - Inserir modalidade Semipresencial na questão 10		X	
	5 - Simplificar enunciado das questões 11, 12, 14 e 15		X	Questões 11, 12, 13 e 14 (versão final)
	6 - Incluir a opção "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" na questão 16		X	Incluído nas questões 12, 14 e 15 (versão final)
9 - Na questão 17, unificar as opções "Educação Especial" e "Educação Inclusiva" e incluir as opções "Outras" e "Não se aplica"			X	Foram substituídas as opções "Educação Especial" e "Educação Inclusiva" por "Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva" e incluída a opção "Outro". Porém optou-se por não adotar a opção "Não se aplica" uma vez que a realização de cursos de formação continuada é requisito para progressão do servidor ao longo de sua carreira. Questão 15 (versão final)
	7 - Reescrita da questão 19: Quais profissionais compõem a Equipe Multiprofissional de seu câmpus?"		X	Questão 17 (versão final)

Recomendações GP-Foreesp	Recomendações grupo de servidores	Alterações		Justificativa (sugestões não acatadas ou acatadas parcialmente)
		Não	Sim	
	8 - Antes da questão 21, inserir pergunta sobre a existência de planejamento conjunto para a equipe multiprofissional		X	Questão 18 (versão final)
10 - Reescrita da questão 21 para direcionar a pergunta para o planejamento voltado a todos os estudantes		X		Para reduzir o tempo de preenchimento do questionário, optou-se retirar a questão e discuti-la ao longo das Sessões Reflexivas
11 - Reescrita da questão 22: “Além dos membros da Equipe Multiprofissional, existem outros servidores envolvidos no planejamento de trabalho da equipe em seu câmpus?”			X	Questão 19 (versão final)
12 - Inclusão de questão logo após: “Em caso afirmativo, quais?”		X		Integrada à questão 19 (versão final)
13 - Reescrita da questão 23: “Existem membros da comunidade externa que participam do planejamento da Equipe Multiprofissional em seu campus?”		X		Integrada à questão 19 (versão final)
14 - Realocação das questões 24 e 25 na seção “A atuação da Equipe Multiprofissional no Napne”		X		Para reduzir o tempo de preenchimento do questionário, optou-se retirar as questões e discuti-las ao longo das Sessões Reflexivas
15 - Exclusão da questão 26.				
	9 - Inclusão da alternativa “Nenhum” na questão 28		X	Questão 20 (versão final)
16 - Exclusão da questão 29 e 31.			X	
17 - Incluir perguntas sobre o planejamento voltado aos estudantes Pae e seus participantes			X	Questão 25 (versão final)

Recomendações GP-Foreesp	Recomendações grupo de servidores	Alterações		Justificativa (sugestões não acatadas ou acatadas parcialmente)
		Não	Sim	
18 - Reescrita da questão 32: "A equipe planeja ou desenvolve ações com professores da Educação Especial?"	10 - Inserir uma pergunta anterior à questão 32 sobre a existência de professores da Educação Especial		X	Sugestões contempladas nas questões 22 e 26 (versão final)
19 - Retirar opção "Não se aplica" da questão 36			X	
20 - Modificar a questão 38 para abranger outros planejamentos voltados aos estudantes Paee	11 - Avaliar pertinência da questão 38 ou 21 por serem semelhantes		X	As questões sobre o planejamento de ações foram mantidas nas seções "A atuação da Equipe Multiprofissional no Instituto Federal" e "A atuação da Equipe Multiprofissional no Napne" por entender-se que os planejamentos elaborados em cada um dos contextos podem possuir abrangências e propósitos distintos
21 - Retirar questão 44			X	
22 - Tendo em vista a possibilidade de desistência por parte dos respondentes devido à extensão do questionário, verificar a viabilidade de redução do número de questões, com seu aproveitamento nas sessões reflexivas, ou de modificação do questionário, para tenha apenas questões de múltipla escolha ou de resposta curta, com exceção da questão de levantamento de temas para formação.	12 - Tendo em vista a possibilidade de desistência por parte dos respondentes devido à extensão do questionário, verificar a viabilidade de redução do número de questões, com seu aproveitamento nas sessões reflexivas, ou de modificação do questionário, para tenha apenas questões de múltipla escolha ou de resposta curta, com exceção da questão de levantamento de temas para formação.			Optou-se pela exclusão das questões 5, 7, 9, 10, 12, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 37, 39, 40 e 44 (versão inicial) e por seu aproveitamento nas discussões durante as Sessões Reflexivas. Já as questões 8, 19, 22 e 38 (versão inicial).

APÊNDICE D - Versão final do questionário da Etapa I

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

DADOS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

4. QUAL A INSTITUIÇÃO E CAMPUS DE EXERCÍCIO?

5. DATA DE NASCIMENTO:

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

6. GÊNERO

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

7. VOCÊ SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES?

Marque todas que se aplicam.

- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (Caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.)
- SURDEZ (Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, de acordo com o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.)
- DEFICIÊNCIA AUDITIVA (Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.)
- CEGUEIRA (Acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa.)
- BAIXA VISÃO (Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.)
- DEFICIÊNCIA FÍSICA (Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.)
- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (Deficiência múltipla: conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou de comportamento social. Nesta condição, uma deficiência inicial é geradora de outras deficiências secundárias. Ou seja, a somatório dessas alterações não caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.)
- SURDOCEGUEIRA (É uma condição com características próprias que deve ser considerada como deficiência única. Não se trata apenas da mera somatória entre dois tipos de deficiência. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.)
- AUTISMO OU OUTRO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (São aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, pessoas com autismo, síndromes de Rett e de Asperger e transtorno desintegrativo da infância.)
- ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.)
- Não se aplica

8. QUAL O CARGO DE EXERCÍCIO?

Marcar apenas uma oval.

- Assistente Social
- Docente de Educação Especial
- Fiseoterapeuta
- Fonoaudiólogo
- Nutricionista
- Pedagogo
- Psicólogo
- Técnico em Assuntos Educacionais
- Terapeuta ocupacional
- Outro: _____

9. QUAL O TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO?

Marcar apenas uma oval.

- Menos que 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 3 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Acima de 10 anos

10. OCUPA FUNÇÃO ADICIONAL? QUAL?

Marcar apenas uma oval.

- Chefia de setor (acompanhamento pedagógico)
- Chefia de setor (outros)
- Coordenação do Napne
- Coordenação de curso
- Coordenação de ensino
- Não se aplica
- Outro: _____

11. HÁ QUANTO TEMPO FINALIZOU SUA GRADUAÇÃO?

Marcar apenas uma oval.

- Até 2 anos
- Há mais de 2 e menos de 5 anos
- Há mais de 5 e menos de 10 anos
- Há mais de 10 e menos de 15 anos
- Há mais de 15 anos
- Curso em andamento
- Não se aplica

12. SUA GRADUAÇÃO CONTEMPLA QUAIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Altas Habilidades / Superdotação
- Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- Baixa Visão
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual
- Deficiência múltipla
- Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- Surdez
- Surdocegueira
- Não contemplou conteúdos da Educação Especial
- Outro: _____

13. VOCÊ POSSUI CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Não possuo

14. EM CASO AFIRMATIVO, CURSO ABORDOU ALGUMA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Altas Habilidades / Superdotação
- Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- Baixa Visão
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual
- Deficiência múltipla
- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- Surdez
- Surdocegueira
- Não se aplica

15. EM RELAÇÃO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS, QUAIS TEMÁTICAS FORAM ABORDADAS (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Clínica (área da saúde)
- Educação
- Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- Políticas Públicas
- Outro: _____

**A ATUAÇÃO DA
EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL
NO INSTITUTO
FEDERAL**

Nessa seção, as questões referem-se à atuação da equipe em relação a todos os estudantes matriculados em seu campus.

16. COMO NORMALMENTE OCORRE O INGRESSO DE ESTUDANTES EM SEU CAMPUS (considere o período anterior à pandemia)?

Marcar apenas uma oval.

- Processo seletivo com provas
- Processo seletivo com avaliação do histórico escolar
- Sorteio público ou Chamada pública
- Outro

17. QUAIS PROFISSIONAIS COMPÕEM A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SEU CAMPUS (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Assistente Social
- Docente de Educação Especial
- Fisioterapeuta
- Fonoaudiólogo
- Nutricionista
- Pedagogo
- Psicólogo
- Técnico em Assuntos Educacionais
- Terapeuta Ocupacional
- Outro: _____

18. EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES NO GERAL, EXISTE PLANEJAMENTO DE TRABALHO CONJUNTO DOS SERVIDORES DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL EM SEU CAMPUS?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

19. ALÉM DOS MEMBROS DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, EM SEU CAMPUS EXISTEM OUTRAS PESSOAS ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO DE TRABALHO DA EQUIPE (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Docentes dos cursos
- Coordenações dos cursos
- Coordenação de ensino
- Direção de ensino
- Servidores dos demais setores (biblioteca, administração, secretaria)
- Estudantes
- Familiares dos estudantes
- Profissionais da saúde externos à instituição
- Outro: _____

**A ATUAÇÃO DA
EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL
NO NAPNE**

Nessa seção, apesar do Napne atender estudantes com diversas necessidades educacionais específicas, as questões são referentes apenas aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE): estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

20. QUANTOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) ESTÃO MATRICULADOS EM SEU CAMPUS?

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- 31 a 40
- Acima de 41 estudantes PAEE
- Não temos nenhum estudante PAEE matriculado

21. VOCÊ É MEMBRO DO NAPNE?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. EXISTE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SEU CAMPUS?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. QUAIS SÃO AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ESTUDANTES PAEE QUE VOCÊ ACOMPANHA OU ATENDE (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Altas habilidades / Superdotação
- Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- Baixa visão
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência múltipla
- Deficiência intelectual
- Surdez
- Surdocegueira
- Nenhum

24. QUAIS AS AÇÕES SÃO DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL PARA GARANTIR A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PAEE NO SEU CAMPUS (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Encaminhamento para serviços oferecidos pela rede de apoio municipal, universidades ou demais órgãos
- Levantamento de necessidades de acessibilidade com estudantes ingressantes
- Formação aos servidores docentes
- Formação aos servidores técnicos
- Orientações com familiares dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial
- Orientações aos docentes
- Orientações aos servidores técnicos
- Participação na elaboração de editais para ingresso de estudantes
- Participação em processos para ingresso de estudantes (durante o exame)
- Participação em bancas de verificação para reserva de vagas aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial
- Não se aplica
- Outro: _____

25. EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES PAEE, EM SEU CAMPUS EXISTE PLANEJAMENTO DE TRABALHO CONJUNTO DOS SERVIDORES DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26. EM SEU CAMPUS EXISTEM OUTRAS PESSOAS ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO DE TRABALHO PARA ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES PAEE (assinale quantas alternativas forem necessárias)?

Marque todas que se aplicam.

- Docente de Educação Especial
- Docentes dos cursos
- Coordenações dos cursos
- Coordenação de ensino
- Direção de ensino
- Servidores dos demais setores (biblioteca, administração, secretaria)
- Estudantes PAEE
- Familiares dos estudantes PAEE
- Profissionais da saúde externos à instituição
- Outro: _____

27. SOBRE O CONTATO COM A FAMÍLIA DO ESTUDANTE PAEE (assinale quantas alternativas forem necessárias):

Marque todas que se aplicam.

- A equipe multiprofissional solicita a presença da família para participar de reuniões periódicas
- A equipe multiprofissional funciona como mediadora para a participação da família na composição dos conselhos escolares
- A equipe multiprofissional orienta a família quanto a exercerem seus direitos e solicitarem acompanhamentos de seus filhos em diversos serviços ofertados pela rede de atendimentos de saúde, de assistência social e de justiça
- Não há interlocução

28. VOCÊ PERCEBEU MUDANÇAS NA PRÁTICA DOS SERVIDORES OU FAMILIARES COM QUEM A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL ATUOU?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29. **INDIQUE AS MUDANÇAS OBSERVADAS (assinale quantas alternativas forem necessárias):**

Marque todas que se aplicam.

- Mudanças no desempenho escolar do aluno
- Mudanças na prática docente
- Mudanças na prática dos servidores técnicos
- Mudanças na prática da equipe gestora
- Mudanças na prática das famílias
- As mudanças observadas se relacionam com o papel da equipe multiprofissional no NAPNE
- Não notamos mudanças no trabalho em equipe

Pular para a pergunta 30

AUTOAVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

30. **SINTO-ME APTO(A) A EXERCER MINHA FUNÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL:**

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

31. **MINHA FORMAÇÃO INICIAL**

Marcar apenas uma oval.

- Atende plenamente as necessidades do cargo
- Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo
- Atende insatisfatoriamente as necessidades do cargo
- Não atende as necessidades do cargo
- Não possui formação inicial

32. MINHA FORMAÇÃO CONTINUADA

Marcar apenas uma oval.

- Atende plenamente as necessidades do cargo
- Atende satisfatoriamente as necessidades do cargo
- Atende insatisfatoriamente as necessidades do cargo
- Não atende as necessidades do cargo
- Não possuo formação continuada

33. EXISTE ALGUM TEMA QUE, NA SUA OPINIÃO, DEVERIA SER DISCUTIDO DURANTE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO E QUE PODERIAM CONTRIBUIR PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

34. PARA ESSA FORMAÇÃO, VOCÊ TEM DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DOS ENCONTROS QUE ESTÃO PREVISTOS PARA AS TERÇAS-FEIRAS, ÀS 14 HORAS ENTRE 05/04 E 17/05?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

35. CASO NÃO TENHA DISPONIBILIDADE, QUAL O MELHOR DIA E HORÁRIO PARA SUA PARTICIPAÇÃO ?

Obrigada
pela sua
participação!

Caso tenha dúvidas sobre algum aspecto da pesquisa (tema, objetivos, utilização dos dados coletados e divulgação dos resultados da pesquisa), sinta-se à vontade para entrar em contato pelos meios abaixo:

Pesquisadora responsável

Nome: Daniele Pinheiro Volante

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Centro de Educação e Ciências Humanas -

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rodovia Washington Luiz, km 235 - São Carlos - SP -
Brasil

WhatsApp: (43) 9 9911-2914

E-mail: daniele.volante@estudante.ufscar.br

Orientadora

Nome: Carla Ariela Rios Vilaronga

Instituição: Instituto Federal de São Paulo - Campus São Carlos /

Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Núcleo Comum - Docente EBTT em Pedagogia /

Centro de Educação e Ciências Humanas - Programa de Pós-

Graduação em Educação Especial - Docente Colaboradora

Endereço: Estrada Municipal Paulo Eduardo de Almeida Prado -

São Carlos - SP - CEP: 13.565-820, São Carlos - SP - Brasil /

Rodovia Washington Luiz, km 235 - São Carlos - SP - Brasil

WhatsApp: (16) 9 8821-9030

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E - Sala do curso no Google Classroom

Atuação da equipe multiprofissional na acessibilidade nos Instituto...

Mural Atividades Pessoas Notas

Atuação da equipe multiprofissional na acess...

Meet
Gerar link

Código da turma:
xj4cmfq

Próximas atividades
Nenhuma atividade para a próxima semana
Ver tudo

Escreva um aviso para sua turma

Jose francisco da silva filho
11 de mai.
Boa noite Daniele,
Concluí a avaliação do curso, gostaria de solicitar o certificado.

Adicionar comentário para a turma...

Daniele Pinheiro Volante postou uma nova atividade: FINAL DO CURSO: ...
10 de mai.

Atuação da equipe multiprofissional na acessibilidade nos Instituto...

Mural Atividades Pessoas Notas

Daniele Pinheiro Volante
19 de abr.
Olá pessoal, tudo bem?
Lembro vocês que hoje, 19/04, das 14h às 16h, teremos o segundo encontro de nosso curso e discutiremos as estratégias para acessibilização do ingresso nos IFs!
O link para o Google Meet é: meet.google.com/aeH-yddh-jxk.
Abraços e até lá!
Carla e Dani

Adicionar comentário para a turma...

Daniele Pinheiro Volante postou um novo material: Documentos instituc...
12 de abr.

Daniele Pinheiro Volante postou um novo material: Cópia do TCLE assin...
12 de abr.



Mural

Atividades

Pessoas

Notas

 Criar

 Google Agenda  Pasta da turma no Google Drive

Todos os temas

Informações gerais

ATIVIDADES

Link para as aulas e...

1. O contexto da Eq...

2. Ingresso, informa...

3. Trabalho colabor...

4. Plano Educacion...

Material Compleme...

Informações gerais



-  Cópia do TCI.F assinado pela pesquisadora Item postado em 12 de abr. 
-  Cronograma Item postado em 4 de abr. 

ATIVIDADES



-  FINAL DO CURSO: Avaliação do curso e a... Item postado em 10 de mai. 
-  Análise de relatos de ensino Data de entrega: 10 de mai... 

Link para as aulas e gravações



-  Gravações dos encontros Última edição: 11 de mai. 

1. O contexto da Equipe Multiprofissional no ...



-  Atendimento Educacional Especializado n... Item postado em 4 de abr. 
-  O trabalho do pedagogo nos Institutos Fe... Item postado em 4 de abr. 
-  A atuação do técnico em assuntos educa... Item postado em 4 de abr. 
-  O trabalho dos assistentes sociais na Edu... Item postado em 4 de abr. 
-  O papel do psicólogo na educação profis... Item postado em 4 de abr. 

2. Ingresso, informações de escolarização a...



-  O contexto da inclusão escolar nos Instit... Item postado em 4 de abr. 
-  Video - Índice de Funcionalidade Brasileir... Última edição: 4 de abr. 
-  Índice de Funcionalidade Brasileiro Modifi... Item postado em 4 de abr. 
-  Inclusão em formação: contribuições par... Última edição: 12 de abr. 
-  Documentos institucionais - políticas afir... Item postado em 12 de abr. 

3. Trabalho colaborativo dentro da equipe e ... ⋮

- | | | | |
|---|--|----------------------------|---|
|  | A atuação de uma equipe multiprofission... | Última edição: 20 de abr. | ⋮ |
|  | Papéis dos profissionais da rede de apoio... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | Rede de apoio à escolarização inclusiva n... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |

4. Plano Educacional Individualizado ⋮

- | | | | |
|---|---|----------------------------|---|
|  | Estudantes com deficiência intelectual na... | Última edição: 28 de abr. | ⋮ |
|  | A inclusão escolar e o plano educacional i... | Item postado em 28 de abr. | ⋮ |

Material Complementar ⋮

- | | | | |
|---|---|----------------------------|---|
|  | PEI - Gabriela Tannús-Valadão | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | Inclusão escolar e os modos de planejam... | Item postado em 28 de abr. | ⋮ |
|  | E-book - Ensino e Consultoria Colaborati... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | Autoeficácia docente na inclusão de estu... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | Inclusão escolar pela via da colaboração ... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | Plano de acompanhamento pedagógico n... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | Consultoria colaborativa como modelo d... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |
|  | I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Bio... | Última edição: 19 de abr. | ⋮ |
|  | Webinar: "Diferenciação e Acessibilidade ... | Item postado em 20 de abr. | ⋮ |

APÊNDICE F - Roteiros das Sessões Reflexivas

SESSÃO REFLEXIVA – 12/04

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Saudações, apresentação da pesquisadora e da pesquisa (problema, objetivos, método: pesquisa colaborativa, organização das sessões reflexivas e da plataforma de apoio, e os conceitos de EMP).
	Passo 2	Apresentação dos participantes e informe do tópico da discussão. Para apresentação será solicitado: nome; cargo/função; instituição e campus de exercício; setor de lotação, se é membro do Napne; quantos estudantes público da Educação Especial acompanham; e quais as principais atividades desenvolvidas.
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: a) formulário sobre suas atividades (https://forms.gle/mQVxsTudvv8ngagH6 - 5 minutos para resposta)
		b) confirmação das temáticas dos encontros seguintes (apresentação do cronograma prévio e confirmação por fala ou enquete a depender do número de pessoas)
c) relato dos participantes sobre suas percepções sobre a própria atuação, o que compreendem quanto ao conceito de EMP e sua composição		
d) Contraposição com o conceito da literatura (GARCIA, 1994)		
e) apresentação dos resultados do questionário e confirmação se os profissionais indicados correspondem às demandas de seus câmpus		
Passo 4	Discussão do tópico: a) a partir das questões norteadoras e relatos dos participantes: <ul style="list-style-type: none"> ● A EMP contribui com a escolarização dos estudantes? <ul style="list-style-type: none"> ○ Atuação da EMP nos serviços oferecidos aos estudantes da instituição e na Rede EPCT ○ Profissionais da EMP e a atuação com: <ul style="list-style-type: none"> ■ os estudantes ■ os docentes ■ as famílias ■ os gestores ● Você percebe a contribuição da Equipe Multiprofissional, nesse processo, em específico com os estudantes público da Educação Especial no seu câmpus? <ul style="list-style-type: none"> ○ Formação dos servidores da EMP e apoio aos estudantes público da Educação Especial? ○ Existe planejamento para acompanhamento desses estudantes em específico? Como ele é realizado? ○ Existem ações voltadas para a comunidade escolar que contribuem para a escolarização dos estudantes público da Educação Especial? ○ Existem outras ações que vocês acreditam serem possíveis de serem desenvolvidas pela EMP? 	
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Antecipação de tópicos para o próximo encontro: a) indicação do assunto (A atuação da Equipe Multiprofissional no ingresso, mapeamento das informações de escolarização anterior e levantamento de necessidades de acessibilidade dos estudantes público da Educação Especial).
		b) indicações de leitura: CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. Cadernos CEDES . 2021, v. 41, n. 114, p. 153-163. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC223543 . Acesso em: 15 mar. 2022.

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. Revista Cocar , v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420 . Acesso em 15 mar. 2022.
		MELO, Renata Gandra de. Inclusão em formação: contribuições para o acesso das pessoas com deficiência aos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo . 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021, p. 30-37, 67-78. Disponível em: http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001b/00001ba1.pdf . Acesso em 15 mar. 2022.
	Passo 6	c) reorganização das atividades (retomada de informações sobre o Google Classroom) Despedidas e encerramento da sessão

REFERÊNCIAS:

IBIAPINA, I. M. L. M. **Reflexões sobre a produção no campo teórico-metodológico no campo das pesquisas colaborativas: gênese e expansão**. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Piauí: EDUFPI, 2016, p. 33-61.

SILVA, E. A. da; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercâmbio**, v. 29, p. 186-201, 2014.

SESSÃO REFLEXIVA – 19/04

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Saudações, verificação do acesso no Google Classroom, breve retomada da sessão anterior.
	Passo 2	Informe sobre o tópico da discussão: <ul style="list-style-type: none"> • A atuação da Equipe Multiprofissional no ingresso, mapeamento das informações de escolarização anterior e levantamento de necessidades de acessibilidade dos estudantes Pae.
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico:
		a) retomada dos principais pontos da leitura sugerida
		b) apresentação dos resultados do questionário referentes ao processo de ingresso de estudantes
	Passo 4	c) Convite para discussão
Discussão do tópico:		
a) relatos dos participantes a partir da questão norteadora: <ul style="list-style-type: none"> • Qual a relação da EMP com os processos para ingresso de estudantes nos seus <i>campi</i>? <ul style="list-style-type: none"> ○ Como são construídos os editais do processo seletivo na sua instituição? ○ A EMP participa dessa elaboração? ○ Vocês e a EMP participam do processo seletivo? De que forma? 		
Passo 4	b) sobre os estudantes Pae, retomada do tópico anterior e relatos dos participantes a partir das questões norteadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Você percebe a contribuição da EMP na escolarização dos estudantes em seu campus, em específico com o público da Educação Especial? <ul style="list-style-type: none"> ○ Formação dos servidores da EMP e apoio aos estudantes público da Educação Especial? ○ Existe planejamento para acompanhamento desses estudantes em específico? Como ele é realizado? ○ Existem ações voltadas para a comunidade escolar que contribuem para a escolarização dos estudantes público da Educação Especial? ○ Existem outras ações que vocês acreditam serem possíveis de serem desenvolvidas pela EMP? • Quais as estratégias da sua instituição para garantia de acesso dos estudantes Pae? <ul style="list-style-type: none"> ○ Existem estratégias e recursos específicos para estudantes Pae no processo seletivo ou durante a avaliação do histórico? ○ Em relação às bancas de verificação, quem as compõe? Você sabe quais as formas de análise adotadas? Existe alguém nesse grupo que já atuou? ○ Além da banca de verificação, quais são as outras experiências de “validação” dos ingressantes por cotas? Existe participação da EMP? 	
	c) em relação aos textos sugeridos e análise de possibilidades frente ao contexto de sua instituição (apresentação dos principais tópicos dos documentos institucionais sobre bancas de verificação para PcD e acessibilização do ingresso - UFAL, UFRGS e IFPR). <ul style="list-style-type: none"> • Suas instituições também possuem documentos regulamentadores dos procedimentos de ingresso para estudantes público da Educação Especial? 	
	d) [SE DER TEMPO] em relação aos textos sugeridos e análise de possibilidades frente ao contexto de sua instituição (apresentação das respostas sobre o levantamento de informações iniciais do estudante,	

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 2: Andamento	Passo 4	responsáveis e sobre a escolarização anterior e dos principais tópicos trazidos por Santos (2020) sobre o tema). <ul style="list-style-type: none"> Além das ações relacionadas à seleção, quais ações são desenvolvidas por vocês no momento de ingresso dos estudantes Paae? <ul style="list-style-type: none"> Quais vocês acreditam que podem ser consideradas como atribuição específica da EMP?
	Passo 5	Sistematização dos conceitos centrais discutidos: <p>a) relatos dos participantes a partir das questões norteadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Como a EMP pode contribuir para a construção de ambientes educacionais inclusivos e na garantia de acesso à educação para estudantes Paae?
Movimento 3: Encerramento	Passo 6	Antecipação de tópicos para o próximo encontro: <p>a) indicação do assunto (O trabalho colaborativo dentro da equipe e entre a EMP e os docentes).</p> <p>b) indicações de leitura.</p> <p>CALHEIROS, David dos Santos. Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2019, p. 19-31. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292. Acesso em: 15 mar. 2022.</p> <p>COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2021, p. 39-54. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375. Acesso em 15 mar. 2022.</p> <p>SILVA, Márcia Altina Bonfá da Silva. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2016, p. 30-39, 48-52. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545. Acesso em: 15 mar. 2022.</p>
		c) reorganização das atividades (retomada de informações sobre o Google Classroom)
	Passo 7	Despedidas e encerramento da sessão

REFERÊNCIAS

ARIOLI, Adriana Maria, *et al.* **Proposta de implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no programa de ações afirmativas da UFRGS.** Grupo de trabalho Especial - UFRGS. Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 19/2021-CONSUNI/UFAL, de 09 de março de 2021.** Estabelece procedimentos e critérios para as comissões e bancas de verificação e validação de autodeclaração de pessoas com deficiência (PcD) nos processos seletivos da UFAL, em decorrência do disposto na legislação vigente. Maceió, 2021.

BRASIL. **Resolução Consup/IFPR nº 36, de 01 de outubro de 2021.** Aprova as definições e normas sobre a Política de Cotas para inclusão de negros (pretos e

pardos), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), povos tradicionais, imigrantes e refugiados nos cursos e programas de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Curitiba, 2021.

BRASIL. Instrução Normativa IFPR/Proepi nº 1, de 07 de março de 2022.

Estabelece os procedimentos para solicitação de avaliação de deficiência de candidatos inscritos nas vagas destinadas às pessoas com deficiência - PcD em processos seletivos dos cursos e programas de pós-graduação realizados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Curitiba, 2022.

CABRAL, L. S. A.. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**. 2021, v. 41, n. 114, p. 153-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223543>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em 15 mar. 2022.

MELO, R. G. **Inclusão em formação**: contribuições para o acesso das pessoas com deficiência aos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001b/00001ba1.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

SESSÃO REFLEXIVA – 26/04

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Saudações, verificação do acesso no Google Classroom, breve retomada da sessão anterior.
	Passo 2	Informe sobre o tópico da discussão: <ul style="list-style-type: none"> ● O trabalho colaborativo dentro da equipe e entre a EMP e os docentes.
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: a) percepções sobre trabalho em equipe e colaboração <ul style="list-style-type: none"> ● O que vocês entendem por trabalho colaborativo? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quando vocês percebem que ocorre colaboração no trabalho de vocês ou do setor?
		b) retomada dos principais pontos da leitura sugerida e apresentação de conceitos <ul style="list-style-type: none"> ○ O que é o trabalho colaborativo ○ Princípios ○ Formas de colaboração para a inclusão escolar
		c) apresentação dos resultados do questionário referentes aos momentos de planejamento conjunto e os profissionais envolvidos no planejamento do setor
		d) Convite para discussão
	Passo 4	Discussão do tópico: COLABORAÇÃO DENTRO DA EQUIPE a) SOBRE O TOTAL DE ESTUDANTES - relatos dos participantes a partir da questão norteadora: <ul style="list-style-type: none"> ● Como é o planejamento do acompanhamento dos estudantes nos câmpus que vocês atuam? <ul style="list-style-type: none"> ○ É individual, de acordo com a área profissional de cada servidor; coletivo ou misto a depender de cada estudante, turma ou curso? ○ Para planejamentos em conjunto, como ocorre (frequência, quem participa, como são definidas as estratégias, responsabilidades)? ○ Vocês podem dar exemplos de ações desenvolvidas dessa forma?
		b) SOBRE OS ESTUDANTES Páee - relatos dos participantes a partir das questões norteadoras: <ul style="list-style-type: none"> ● Vocês percebem diferenças entre o modo de planejar o acompanhamento dos estudantes no geral e o acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial? Quais? <ul style="list-style-type: none"> ○ Individual X coletivo ○ Frequência das reuniões ○ Tipos de ações desenvolvidas ○ Pessoas envolvidas ● Qual a frequência dos momentos de reunião da equipe nos seus <i>campi</i>? <ul style="list-style-type: none"> ○ Como esses momentos foram negociados com a gestão? ○ Além da tomada de decisões, quais outras atividades são realizadas durante as reuniões da equipe?
		COLABORAÇÃO COM DOCENTES c) SOBRE O TOTAL DE ESTUDANTES - relatos dos participantes a partir das questões norteadoras: <ul style="list-style-type: none"> ● Como vocês avaliam a comunicação entre a equipe e os outros servidores / setores? ● Em que momentos vocês são procurados e por quais motivos? ● E como o retorno dado por vocês é recebido?

Etapa	Atividade desenvolvida
Movimento 2: Andamento	<ul style="list-style-type: none"> ● As sugestões dadas por vocês geralmente envolvem os servidores/setores que buscaram apoio? ● Como é a participação dos docentes no planejamento da equipe? <ul style="list-style-type: none"> ○ Todas as reuniões X momentos específicos X pautas particulares ○ Iniciativa do professor X convocação ● Além das ações voltadas aos estudantes, existem ações desenvolvidas pela EMP voltadas aos docentes ou a outros servidores? Quais? <ul style="list-style-type: none"> ○ Entre essas ações, a EMP tem contribuído para a formação docente? ○ Quais são os momentos formativos (formação pedagógica no início do período letivo, eventos calendarizados, reuniões de colegiado)? ○ Quais os temas? ○ O que motiva a oferta desses momentos? ○ Quais os formatos escolhidos (palestras, mesas redondas, oficinas, grupo focal, consultoria)? ○ Participação voluntária x convocação?
	Passo 5 Sistematização dos conceitos centrais discutidos sobre o tema atual: a) relatos dos participantes a partir das questões norteadoras <ul style="list-style-type: none"> ● Como podemos desenvolver uma cultura colaborativa entre os servidores da EMP e entre a equipe e os docentes?
	Passo 6 (SE DER TEMPO - ANTES DO PASSO 5) Sistematização dos conceitos centrais discutidos sobre o tema anterior: a) em relação aos textos sugeridos e análise de possibilidades frente ao contexto de sua instituição (apresentação das respostas sobre o levantamento de informações iniciais do estudante, responsáveis e sobre a escolarização anterior e dos principais tópicos trazidos por Santos (2020) sobre o tema). <ul style="list-style-type: none"> ● Além daquelas relacionadas à seleção, quais ações são desenvolvidas por vocês no momento de ingresso dos estudantes público da Educação Especial? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais vocês acreditam que podem ser consideradas como atribuição específica da EMP?
Movimento 3: Encerramento	Antecipação de tópicos para o próximo encontro: a) indicação do assunto (Apoio individual aos estudantes e familiares ou responsáveis).
	b) indicações de leitura: CABRAL, L. II Diálogos sobre Inclusão na Educação Profissional: experiências e perspectivas. Youtube, 30 ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bv5hZQyVedk . Acesso em: 20 abr. 2022. MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. Revista Teias , v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019 . Acesso em: 20 abr. 2022. TANNUS-VALADÃO, G; RODRIGUES-SANTOS, J. A inclusão escolar e o plano educacional individualizado (PEI): Educação especial em pauta. Youtube, 23 fev. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HXLQ9g-rIiQ . Acesso em: 20 abr. 2022.

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 3: Encerramento	Passo 7	c) reorganização das atividades (retomada de informações sobre o Google Classroom)
	Passo 8	Despedidas e encerramento da sessão

REFERÊNCIAS

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292>. Acesso em: 15 mar. 2022.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375>. Acesso em 15 mar. 2022.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da Silva. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>. Acesso em: 20 abr. 2022.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

YORK, J.; GIANGRECO, M. F.; VANDERCOOK, T.; MACDONALD, C. Integrating Support Personnel in the Inclusive Classroom. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) **Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1992. p. 101-116.

SESSÃO REFLEXIVA – 03/05

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Saudações, verificação do acesso no Google Classroom, breve retomada da sessão anterior.
	Passo 2	Informe sobre o tópico da discussão: <ul style="list-style-type: none"> ● Plano Educacional Individualizado e a participação da EMP na certificação diferenciada.
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: a) breve retomada dos pontos discutidos anteriormente e formas de acessibilidade (CABRAL, 2021) <ul style="list-style-type: none"> ● DUA ● Acessibilidade integrada ● Acessibilidade compensatória
		b) pergunta para aquecimento: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocês acreditam ser necessário fazer o PEI para todos os estudantes Pae?e?
	Passo 4	Discussão do tópico: a) retomada do material sugerido e apresentação de conceitos <ul style="list-style-type: none"> ● O que é o PEI ● Diferenças na abrangência do plano individualizado na literatura <ul style="list-style-type: none"> ○ Na sua instituição, existe registro detalhado para acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes Pae?e? Vocês participam? Como ele é nomeado? Existe normativa para ele? ● Equipe do PEI <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais cargos vocês acreditam que devem estar envolvidos na elaboração do PEI no contexto dos IFs? A EMP participaria?
		b) apresentação dos resultados de dissertação (RODRIGUES-SANTOS, 2020) c) relato dos participantes a partir de questões relacionadas ao material da dissertação e às etapas de elaboração do PEI (RODRIGUES-SANTOS, 2020): <ul style="list-style-type: none"> ○ Para as reuniões de elaboração do PEI, qual a frequência vocês acreditam que seria necessária? ○ Considerando o cargo que vocês ocupam, qual seu papel em cada uma das etapas de elaboração do PEI? ○ Qual o papel do Napne em cada uma das etapas de elaboração do PEI?
	Passo 6	Sistematização dos conceitos centrais discutidos sobre o tema atual (reconstrução de conceitos a partir da relação do embasamento teórico e vivências): a) relatos dos participantes a partir de questionamentos relacionados aos componentes do PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2010): <ul style="list-style-type: none"> ● 1 - Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante; <ul style="list-style-type: none"> ○ Na sua instituição, existe registro detalhado para acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes Pae?e? Como e por quem ele é feito? ● 2 - A especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados [...], quando for o caso; <ul style="list-style-type: none"> ○ A sua instituição possui algum serviço especializado? Existem parcerias com profissionais externos? Como elas foram estabelecidas? ● 3 - Uma previsão da participação do estudante em atividades da classe comum;

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 2: Andamento	Passo 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Na sua instituição, existe/já ocorreu discussão sobre individualização do percurso formativo? Como e por quem é/foi construída essa matriz individual? ● 4 - Como será a avaliação dos alunos, incluindo uma definição de como será a participação do estudante nas avaliações padronizadas do poder público; <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais profissionais vocês acreditam que poderiam/deveriam contribuir nessa definição? ● 5 - Definição do cronograma de estudo com especificação de data e hora dos esquemas e serviços; <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais profissionais vocês acreditam que poderiam/deveriam contribuir nessa definição? ● 6 - Especificação de sistemas de transição, a partir dos 14 anos de idade, com a indicação de quais os serviços de transição serão necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola; <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocês já elaboraram plano de transição na sua instituição? Como ele foi feito? Quem vocês consideram que deve participar de sua construção? ● 7 - Definição das formas de mensuração do progresso do aluno. <ul style="list-style-type: none"> ○ Na sua instituição, existe discussão sobre formas diferenciadas de progressão no curso? Quem participa/deveria participar dessa discussão?
		<p>b) relatos dos participantes a partir das questões norteadoras sobre Plano de Transição no IF</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Na instituição de vocês já foi elaborado plano de transição? Como foi e quem participou? ○ Vocês acreditam que poderiam contribuir nesse processo? De que forma?
Movimento 3: Encerramento	Passo 7	Antecipação de tópicos para o próximo encontro: a) indicação do assunto (As possibilidades de atuação da EMP). b) reorganização das atividades (retomada de informações sobre o Google Classroom)
	Passo 8	Despedidas e encerramento da sessão

REFERÊNCIAS

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**. 2021, v. 41, n. 114, p. 153-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223543>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MASCARO, Cristina Angélica; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019>. Acesso em: 28 abr 2022.

RODRIGUES-SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.

2010. (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070>. Acesso em: 6 fev. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, **Gabriela. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2933>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SESSÃO REFLEXIVA – 10/05

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Saudações, verificação do acesso no Google Classroom, breve retomada da sessão anterior.
	Passo 2	Informe sobre o tópico da discussão: <ul style="list-style-type: none"> ● A EMP e sua relação com a escolarização dos estudantes público da Educação Especial <ul style="list-style-type: none"> ○ A atuação profissional dos diversos cargos ○ Limites e possibilidades ○ Novos formatos de vinculação à instituição
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: a) apresentação dos resultados de dissertação (GUIMARÃES, 2021)
		b) apresentação de informações sobre os recursos destinados à contratação de servidores terceirizados como auxílio aos processos de inclusão escolar.
		c) relato dos participantes a partir de questões relacionadas às considerações (GUIMARÃES, 2021) e informações apresentadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocês têm discutido nos seus câmpus sobre a possibilidade de contratação de profissionais terceirizados? ○ O que vocês acham dessa possibilidade? E quais profissionais poderiam estar nesse processo? ○ Como está o andamento desse processo em suas instituições?
	Passo 4	Discussão do tópico: a) solicitação aos participantes para apresentarem casos de inclusão escolar de seus <i>campi</i> para discussão em grupo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Questionamentos livres a depender do caso compartilhado
		b) Apresentação dos resultados do formulário de análise de casos de ensino - Caso do IFSP (NAKAYAMA; VILARONGA; PEREIRA, no prelo)
		c) relato dos participantes e confirmação das atribuições indicadas para cada profissional da EMP nas respostas relacionadas ao Caso do IFSP (NAKAYAMA; VILARONGA; PEREIRA, no prelo)
Passo 6	d) relato e discussão sobre as atribuições do próprio cargo em relação à inclusão escolar dos demais casos apresentados no formulário.	
		Sistematização dos conceitos centrais discutidos sobre o tema atual (reconstrução de conceitos a partir da relação do embasamento teórico e vivências): a) relato dos participantes a partir de questões relacionadas aos casos de ensino apresentados: <ul style="list-style-type: none"> ● Uma estrada muito longa <ul style="list-style-type: none"> ○ Como vocês percebem o espaço destinado para Talita e sua mãe no planejamento dos apoios a serem ofertados? Como vocês acreditam que poderia ter sido? ○ O que vocês pensam sobre as medidas de acessibilidade adotadas pelo grupo? Acreditam que a relação entre a ação e o servidor responsável por ela seja adequada para todas as medidas? Por quê? ○ Nesse cenário, existem outros recursos, estratégias ou serviços que poderiam ter sido incluídos no planejamento individualizado para a estudante? Quais? ○ Quem seriam os profissionais responsáveis por seu planejamento e execução? ○ A EMP poderia contribuir de alguma forma? Como?

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 2: Andamento	Passo 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Considerando seu câmpus e instituição, você acredita que ela possui os recursos humanos e materiais necessários a uma educação de qualidade para todos? Por quê? ○ No caso da Talita, como sua instituição procederia? ○ Vocês sugerem a adoção de suportes externos à instituição? Quais? ○ Quem seria o servidor responsável pelo encaminhamento e o estabelecimento dessa parceria? ○ Vocês acreditam que a contratação de profissionais terceirizados poderia suprir as necessidades da estudante e dos docentes? ○ Entre aqueles com possibilidade de contratação (psicopedagogo, profissional de apoio e técnico em Educação Especial) qual vocês indicariam para esse caso? ○ Qual seria a contribuição desse profissional? ○ Diante do relato sobre a estudante e os apoios disponibilizados, vocês concordam com a sugestão sobre a certificação intermediária? Por quê? ● A chegada de Diego <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocês acreditam que o levantamento de informações iniciais faz parte das atribuições do cargo da servidora ou acham que essa ação deve ser de responsabilidade de outro profissional/setor/núcleo? Por quê? ○ Vocês consideram que as medidas iniciais tomadas por Clarice foram adequadas? ○ O que vocês sugerem de mudanças na forma de planejamento e na abordagem com os estudantes e docentes? ○ Outros profissionais poderiam ter participado do planejamento? Quais e como seria sua colaboração? ○ Existem outras ações que poderiam ter sido desenvolvidas em âmbito institucional para eliminação de possíveis barreiras? ○ Quais ações e quem seriam os responsáveis por sua elaboração e execução? ○ Diante do relato sobre as limitações e potencialidades do estudante, quais medidas, recursos, estratégias e apoios vocês acreditam serem necessários à acessibilidade de Diego? ○ A equipe multiprofissional poderia contribuir nessas ações? Como e envolvendo quais de seus profissionais? ○ Quais dessas ações estariam dentro do escopo de atuação de seu cargo?
Movimento 3: Encerramento	Passo 7	Agradecimentos pela contribuição com a pesquisa, despedidas e encerramento da sessão e do curso

REFERÊNCIAS

ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, p. 745-761, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2018180212>. Acesso em:

4 maio 2022.

GUIMARÃES, L. C. C. V. **O professor de educação especial nos Institutos Federais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15652>. Acesso em: 4 maio 2022.

NAKAYAMA, K. A. F. P.; VILARONGA, C. A. R.; PEREIRA, C. J. A. Processo de ensino de um estudante com deficiência intelectual na disciplina de Algoritmos e Programação. *In*: SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. C. S.; BUCCO, L. B.; VERDUM, P. L. **Mosaico acessível**. Tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. No prelo.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>. Acesso em: 4 maio 2022.

APÊNDICE G - Casos de Ensino

Relato de experiência IFSP

NAKAYAMA, K. A. F. P.; VILARONGA, C. A. R.; PEREIRA, C. J. A. Processo de ensino de um estudante com deficiência intelectual na disciplina de Algoritmos e Programação. *In*: SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. C. S.; BUCCO, L. B.; VERDUM, P. L. **Mosaico acessível**. Tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2022.

Em 2019, ingressou no campus um estudante com deficiência intelectual com matrícula no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Com o início das atividades do curso, foi observado que o estudante possuía uma relação desgastante com o ambiente escolar e demonstrava certa dependência para executar algumas tarefas do cotidiano.

Um importante fator para sua desmotivação era a falta de apoio da família e o descrédito em suas potencialidades. Houve um trabalho de apoio com profissionais externos e a família, inclusive com o acompanhamento de psicólogos, com objetivo de superar a visão capacitista da família e do estudante sobre ele mesmo. Sendo assim, mediante o diálogo com o estudante e a devida autorização, foi realizado o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), elaborado a partir de avaliações sobre as preferências e habilidades que necessitam ser aprendidas, com a previsão dos suportes, serviços e adaptações necessárias.

Por abranger a acessibilidade curricular em diversas disciplinas, foi possível que os critérios de progressão nas séries do curso fossem diferenciados da organização original, na qual a aprovação anual ocorre por eixo tecnológico. O percurso curricular individualizado, pensado coletivamente e prevendo a ampliação do prazo de conclusão do curso, permitiu a matrícula – e aprovação – em componentes curriculares isolados, com a construção de um itinerário formativo próprio e sem prender-se a organização seriada.

Outros apoios disponibilizados ao estudante foram: a ajuda de bolsista do Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) na construção de materiais acessíveis; estudantes da Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que realizaram o estágio obrigatório remoto em 2021; intervenções visando a integração do estudante com a

turma; atendimento individualizado por professores de determinadas disciplinas; monitoria; entre outros recursos de apoio pedagógicos ofertados pelo IFSP e pela área de saúde.

Por fim, destaca-se que nos anos de 2020 e 2021, o estudante contou com AEE realizado por docentes da Educação Especial, que vivenciaram condições de trabalho distintas. A professora que atuou em 2020 foi contratada em vaga de professor substituto e teve toda a sua carga horária destinada ao AEE. Enquanto que a docente em exercício em 2021 é docente efetiva da instituição e pode destinar apenas parte de sua carga horária para o atendimento do estudante. Especificamente para 2021, o principal objetivo do PEI foi o empoderamento do estudante e o estímulo a hábitos de estudo.

Uma estrada muito longa

VOLANTE, D. P. A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da Educação Especial. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

Talita é uma estudante com deficiência intelectual que ingressou no curso Técnico em Estética em 2018, em vaga reservada para pessoas com deficiência. No dia da matrícula, a secretaria acadêmica avisou Rodrigo, técnico em assuntos educacionais, sobre a presença da estudante no campus, acompanhada por sua mãe. Ele aproveitou a oportunidade para fazer o levantamento de informações, conhecer sua trajetória escolar e identificar as demandas, possíveis barreiras e expectativas com o curso e o próprio futuro.

A estudante, de 26 anos, mora com os pais, mas apenas sua mãe se envolveu em seu processo de escolarização. Sua trajetória ao longo da educação básica foi marcada por reiteradas reprovações e frequentou sala de recursos multifuncionais em todas as séries. Quando questionada sobre as expectativas para o curso e futuro, Talita disse que a conclusão do curso mostraria que é capaz de ter uma profissão, trabalhar e ter seu próprio dinheiro; mas sua mãe demonstrou não acreditar que a filha conseguisse concluir o curso devido à sua deficiência.

Rodrigo compartilhou com a equipe do setor (psicóloga, assistente social, pedagoga, assistentes de alunos), coordenadora do Napne e do curso as

informações e impressões coletadas na entrevista para que o grupo pudesse pensar em formas de suporte aos docentes e à estudante. O grupo observou, após o início das aulas, que Talita precisava de suporte substancial da família, inclusive para atividades instrumentais de vida diária; que possui tempo de atenção e concentração bastante restrito; e grande dificuldade de interpretação de texto, compreensão de conceitos, raciocínio lógico-matemático e de abstração. Também demonstra dificuldade com a organização de ideias em forma escrita, expressando-se melhor oralmente.

Ao longo dos primeiros semestres, o grupo optou por algumas medidas individuais; após as decisões, Rodrigo as informava à Talita e sua mãe. Foram elas: orientação aos docentes para que acessibilizassem os materiais de apoio e avaliações, considerassem a participação oral da estudante, e disponibilizassem atendimentos individualizados para reforçar os tópicos trabalhados; dois encontros semanais com Rodrigo para trabalhar estratégias de estudo e organização da rotina de estudos, anotações e prazos das atividades; e redução do número de disciplinas cursadas por semestre. A primeira medida foi adotada desde o ingresso e mantida ao longo do curso e as outras duas foram implementadas após reprovação no 1º semestre letivo.

Talita, desde então, passou a cursar apenas duas disciplinas por período, depois que sua turma de ingresso concluiu o curso, tem demonstrado bastante frustração com seu percurso e o tempo previsto para a conclusão. Diante da desmotivação e sofrimento da estudante, da impossibilidade de contratação de professor especializado pelo câmpus, e como meio de evitar o abandono do curso foi sugerido por parte dos docentes que o câmpus iniciasse o processo para validação de certificação intermediária, considerando os componentes curriculares concluídos com êxito pela estudante.

Assim como Talita, Rodrigo também sente-se frustrado com toda a situação. Ele sabe que um percurso tão longo quanto o proposto à Talita é desgastante para a estudante, e que era bastante provável que ela desistisse do curso por esse motivo. Ele também reconhece que, apesar de ter feito cursos de capacitação em Educação Especial, não tem formação adequada para atender algumas demandas trazidas pela estudante e docentes. Mesmo assim, Rodrigo sente como se não tivesse feito tudo o que poderia para contribuir com o sucesso de Talita no curso.

APÊNDICE H - Formulário de análise dos casos de ensino

Análise de relatos de ensino

Olá, pessoal!

Como forma de nos prepararmos para o último encontro, no lugar das sugestões de leitura, pedimos a vocês que analisem as situações apresentadas nos relatos abaixo.

Essa atividade não é avaliativa, mas suas respostas são muito importantes para conhecermos os modos de compreensão da situação exposta a partir das realidades que vocês vivenciam em seus campi.

Abraços e até a próxima terça!

Carla e Dani.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Nome *

Analise o relato contido na SITUAÇÃO 1 e responda as perguntas abaixo:

SITUAÇÃO 1

Em 2019, ingressou no campus um estudante com deficiência intelectual com matrícula no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Com o início das atividades do curso, foi observado que o estudante possuía uma relação desgastante com o ambiente escolar e demonstrava certa dependência para executar algumas tarefas do cotidiano.

Um importante fator para sua desmotivação era falta de apoio da família e o descrédito em suas potencialidades. Houve um trabalho de apoio com profissionais externos e a família, inclusive com o acompanhamento de psicólogos, com objetivo de superar a visão capacitista da família e do estudante sobre ele mesmo. Sendo assim, mediante o diálogo com o estudante e a devida autorização, foi realizado o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), elaborado a partir de avaliações sobre as preferências e habilidades que necessitam ser aprendidas, com a previsão dos suportes, serviços e adaptações necessárias.

Por abranger a acessibilidade curricular em diversas disciplinas, foi possível que os critérios de progressão nas séries do curso fossem diferenciados da organização original, na qual a aprovação anual ocorre por eixo tecnológico. O percurso curricular individualizado, pensado coletivamente e prevendo a ampliação do prazo de conclusão do curso, permitiu a matrícula – e aprovação – em componentes curriculares isolados, com a construção de um itinerário formativo próprio e sem prender-se a organização seriada.

Outros apoios disponibilizados ao estudante foram: a ajuda de bolsista do Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na construção de materiais acessíveis; estudantes da Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que realizaram o estágio obrigatório remoto em 2021; intervenções visando a integração do estudante com a turma; atendimento individualizado por professores de determinadas disciplinas; monitoria; entre outros recursos de apoio pedagógicos ofertados pelo IFSP e pela área de saúde.

Por fim, destaca-se que nos anos de 2020 e 2021, o estudante contou com AEE realizado por docentes de educação especial, que vivenciaram condições de trabalho distintas. A professora que atuou em 2020 foi contratada em vaga de professor substituto e teve toda a sua carga horária destinada ao AEE. Enquanto que a docente em exercício em 2021 é docente efetiva da instituição e pode destinar apenas parte de sua carga horária para o atendimento do estudante. Especificamente para 2021, o principal objetivo do PEI foi o empoderamento do estudante e o estímulo a hábitos de estudo.

3. Considerando o cargo que você ocupa, como seria sua atuação em relação a este estudante?

4. Neste cenário, seria importante a contribuição do ASSISTENTE DE ALUNOS? Qual seria sua função?

5. Neste cenário, seria importante a contribuição do ASSISTENTE SOCIAL? Qual seria sua função?

6. Neste cenário, seria importante a contribuição do PEDAGOGO? Qual seria sua função?

7. Neste cenário, seria importante a contribuição do PSICÓLOGO? Qual seria sua função?

8. Neste cenário, seria importante a contribuição do TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS? Qual seria sua função?

9. Você acredita que seria importante a contribuição de ALGUM OUTRO SERVIDOR TÉCNICO? Qual cargo e função seria desempenhada?

A partir das atribuições de seu cargo, analise as situações exemplificadas abaixo e indique quais atividades você poderia desenvolver para contribuir com a escolarização desses estudantes, no momento de ingresso e ao longo do curso.

10. SITUAÇÃO 2 - No seu campus ingressaram dois estudantes cegos para o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas que necessitam de acessibilidade. Um deles é bastante autônomo e faz uso bengala longa, de Braille e de recursos de tecnologia assistiva, mas o outro ainda tem dificuldades de orientação e mobilidade e no uso desses recursos.

11. SITUAÇÃO 3 - No seu campus ingressou uma estudante surda para o curso do Integrado em Informática. Ela não é fluente em libras, não tem conseguido realizar as atividades de maneira coletiva com a turma e está em situação de sofrimento.

12. SITUAÇÃO 4 - Seu campus recebeu a matrícula de um estudante autista por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência, mas até o início do ano letivo, você não recebeu nenhuma informação sobre ele.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE I - Exemplificação do uso do Mapa de Associação de Ideias

Exemplo da categorização dos dados coletados

Interlocutor	C-3 ⁵	C-4 ⁶	
		SC-4.1 ⁷	SC-4.2 ⁸
Orientadora	E [sobre a avaliação biopsicossocial no ingresso] vocês têm essa discussão também na instituição de vocês?		
Danilo/DOC	Aqui não temos, na verdade é a primeira vez que eu tô ouvindo falar desse documento, desses instrumentos, né?		
		O que a gente tem aqui é uma entrevista com aluno.	
	Com aluno que entra, quando ele entra já por cota ele traz um atestado, que é uma exigência do edital de inscrição. Mas é isso.		

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: Para melhor visualização, foram omitidas as colunas referentes às categorias (C) e subcategorias (SC) que não foram utilizadas para as falas destacadas.

- 5 - Medidas de acessibilização do ingresso
- 6 - Medidas para permanência e conclusão com êxito
- 7 - Identificação das necessidades de apoio
- 8 - Planejamento do apoio aos estudantes Paee

Exemplo da categorização dos dados coletados

Interlocutor	C-2¹	C-3⁵
	SC-2.3⁴	
Tiago/TILSP	<p>Aqui nós fazemos essas discussões, embora não seja de conhecimento de todos, mas nas reuniões do Napne nós temos discutido com respeito a essa funcionalidade. Mas está bem incipiente, a gente começou agora, na gestão nova. Embora nós - a nova gestão - de modo presencial, iniciamos agora em março, tem sido discutido e há a intenção de ampliar essa discussão para que o câmpus como um todo venha a conhecer. De modo que a gente possa, então, discutir até mesmo na [setor de coordenação do processo seletivo]</p>	<p>trazendo alguns pormenores de modo que possa, o candidato no vestibular, ele ter noção do que deve ou não apresentar. Porque ainda há essa discussão quando se fala em laudo. O que é um laudo? Muitos candidatos chegam com receituário, né, no posto de saúde, carimbado por um especialista, dizendo que é um laudo. E isso não é um laudo, o laudo é mais específico. Então há essa discussão exatamente por essas questões de formulário, que documento que deve ou não trazer. Tá bem acirrado, vamos dizer assim, essa discussão para que não haja meio termo. Principalmente no processo de ingresso.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: Para melhor visualização, foram omitidas as colunas referentes às categorias (C) e subcategorias (SC) que não foram utilizadas para as falas destacadas.

1 - Modos de constituição das EMPs

4 - A relação dentro da EMP e com os setores institucionais

5 - Medidas de acessibilização do ingresso

Exemplo da categorização dos dados coletados

Interlocutor	C-2 ¹		C-3 ⁵	
	SC-2.2 ³	SC-2.3 ⁴		
Paloma/PEE			Eu já trabalhei em dois campi diferentes. Em um, era uma possibilidade que não ficava restrita ao médico.	
		O NAPNE interagia, a assistência estudantil interagia como em todo, né, apesar do médico fazer parte da assistência estudantil, e eu, enquanto docente de AEE, também, né?		
			Era feita a análise, o diálogo, a discussão. No outro câmpus, onde eu estou agora, a gente não fica nem sabendo, quem faz a avaliação é o médico, em cima de avaliação documental. E entrevista em casos específicos.	
	Eu vejo de uma maneira muito otimista, né, essa proposta. Acho que até, não só na... claro que a gente está falando de acesso, mas na questão pedagógica também. A equipe multiprofissional, ela é só ganho.			

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: Para melhor visualização, foram omitidas as colunas referentes às categorias (C) e subcategorias (SC) que não foram utilizadas para as falas destacadas.

- 1 - Modos de constituição das EMPs
- 3 - Concepções sobre o papel da EMP
- 4 - A relação dentro da EMP e com os setores institucionais
- 5 - Medidas de acessibilização do ingresso

ANEXO A - Modelo de carta de autorização para pesquisaCARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do Instituto Federal _____, informo que o projeto de pesquisa intitulado “A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, apresentado pela pesquisadora Daniele Pinheiro Volante e que tem como objetivo principal analisar, de forma conjunta aos servidores da equipe multiprofissional, os recursos, serviços e estratégias para escolarização e formação profissional de estudantes Paae nos Institutos Federais, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____ de _____ 20____.

Assinatura: _____

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

ANEXO B - Parecer Consubstanciado CEP/UFSCar



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A atuação da Equipe Multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes Público-Alvo da Educação Especial

Pesquisador: Daniele Pinheiro Volante

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52208521.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.188.691

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1828062.pdf, de 12/11/2021) e/ou do Projeto Detalhado (PROJETO_DE_PESQUISA_modificado_versao2.pdf, de 12/11/2021):

RESUMO: O número de estudantes PAEE matriculados na Rede de Educação Profissional e Tecnológica tem aumentado ao longo dos anos e faz-se necessário a adoção de estratégias que lhes garantam condições de permanência e conclusão com êxito. Pouco abordadas nas pesquisas sobre inclusão escolar, as equipes multiprofissionais (EMP) escolares realizam o acompanhamento dos estudantes, entre eles, o PAEE. Essa pesquisa objetiva analisar, de forma conjunta aos servidores da EMP, os recursos, estratégias e percepções sobre a escolarização e formação profissional de estudantes PAEE nos Institutos Federais (IFs) e, em específico: conhecer o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação, relacionadas à atuação com estudantes PAEE, das EMP nos IFs; analisar coletivamente o papel da EMP no ingresso dos estudantes PAEE, levantamento das necessidades de acessibilidade e planejamento de ações relacionadas ao processo de escolarização desses estudantes; mapear

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.691

as opiniões e avaliações desses profissionais educacionais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes PAEE nos Institutos Federais estudados. A pesquisa, do tipo colaborativa, utilizará formulário de caracterização dos participantes e sessões reflexivas para a coleta de dados. Os participantes serão os servidores que compõem as EMP dessas instituições, selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão pré-definidos. Os dados serão analisados por meio de mapa de associação de ideias com descrição e discussão dos trechos mais significativos. Esperase que a pesquisa estimule práticas pedagógicas que visem à inclusão dos estudantes PAEE e contribua para outras pesquisas que tratem sobre a

pesquisa colaborativa e as EMP nos IFs.

HIPÓTESE: Não se aplica.

METODOLOGIA: Metodologia Proposta:

Após a conclusão dos procedimentos éticos (aprovação do projeto em Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e assinatura do TCLE

pelos participantes), a pesquisa, do tipo colaborativa, será realizada em duas etapas. A Etapa I consiste em levantamento de informações sobre os

participantes e sua prática profissional com a finalidade de compreender a composição e a atuação das equipes multiprofissionais (EMP) nos

Institutos Federais. Será realizada por meio de Ficha de Caracterização do Participante, respondida em formulário no aplicativo Google Forms,

composta por questões relacionadas à Formação Profissional, Atuação no Instituto Federal, Atuação no Napne e Levantamento de Demandas para

Formação. Nessa etapa está prevista a participação de 100 servidores, porém esse número poderá ser ampliado dependendo do número de

servidores interessados em participar da pesquisa. A Etapa II, consistirá na realização de 5 sessões reflexivas, com duração de 2 horas e limite de

12 participantes que serão selecionados entre os participantes da Etapa I, escolhidos de forma a garantir a presença de servidores lotados em

diferentes cargos e regiões brasileiras. Como sugestão inicial de temas para as sessões, com base na literatura e relacionados às temáticas

abordadas na Ficha de Caracterização do Participante, têm-se: a) Encontro 1: A atuação da Equipe Multiprofissional no ingresso de estudantes e

bancas de verificação; b) Encontro 2: A atuação dos profissionais da Equipe Multiprofissional no

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.691

mapeamento das informações de escolarização anterior e no levantamento de necessidades de acessibilidade dos estudantes PAEE; c) Encontro 3: O Plano de Ensino Individualizado; d) Encontro 4: O trabalho colaborativo dentro da equipe e entre a EMP e os docentes; c) Encontro 5: Apoio individual ao estudante PAEE e familiares ou responsáveis e a participação da EMP na certificação diferenciada, quando necessário. Esclarece-se que os temas serão definidos a partir das respostas dos participantes no Levantamento de Demandas para Formação. Dessa forma, os temas listados anteriormente podem sofrer alterações de acordo com a demanda dos participantes. As sessões ocorrerão por meio da plataforma Google Meet, serão gravadas e os dados serão coletados a partir da transcrição da fala e das mensagens, em chat, dos participantes. Para a escolha de participantes para a pesquisa, serão adotados como critérios de inclusão: a) ocupar cargo de assistente social, pedagogo, psicólogo escolar, técnico em assuntos educacionais ou demais cargos parte da EMP; b) ser servidor público em exercício em um dos campi dos IFs; c) realizar acompanhamento ou atendimento de estudantes PAEE. Como critérios de exclusão, além do não atendimento aos critérios anteriores, e que não tenham indicado aceite em participar da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com base nos instrumentos de coleta escolhidos, é esperado que sejam obtidos dados quantitativos e qualitativos. A análise não pretende se restringir à simples descrição dos dados, mas explorar as mensagens e seus possíveis significados dentro do contexto estudado. Os dados do primeiro tipo serão coletados por meio da Ficha de Caracterização dos Participantes, serão tabulados e apresentados por meio de tabelas e gráficos para posterior discussão. Enquanto que os dados do segundo tipo serão aqueles gerados pelas manifestações dos participantes durante as sessões reflexivas, por meio do discurso oral ou escrito, registrado em chat. Esses dados serão transcritos e analisados por meio de leitura contínua, com o apoio dos mapas de associação de ideias, a fim de apropriar-se das manifestações mais significativas, organizá-las em categorias temáticas preestabelecidas pelos objetivos e em subcategorias estabelecidas por meio da leitura dos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.691

dados transcritos para descrição e discussão sobre as relações – convergentes e divergentes – entre o manifestado pelos participantes e o referencial teórico.

Critério de Inclusão:

Ocupar cargo de assistente social, pedagogo, psicólogo escolar, técnico em assuntos educacionais ou demais cargos que sejam parte da EMP; Ser servidor público em exercício em um dos campi dos IFs; Realizar acompanhamento ou atendimento de estudantes PAEE.

Critério de Exclusão:

Não atendimento de um ou mais critérios de inclusão; Indicação de não concordar em participar da pesquisa no TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, de forma conjunta aos servidores da Equipe Multidisciplinar, os recursos, estratégias e percepções sobre a escolarização e formação profissional de estudantes PAEE nos Institutos Federais.

Objetivo Secundário:

Conhecer o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação, relacionadas à atuação com estudantes PAEE, das EMP nos IFs;

Analisar coletivamente o papel da EMP no ingresso dos estudantes PAEE, levantamento das necessidades de acessibilidade e planejamento de ações relacionadas ao processo de escolarização desses estudantes; Mapear as opiniões e avaliações desses profissionais educacionais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes PAEE nos Institutos Federais estudados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos envolvidos, o desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas.

Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de constrangimento por parte dos participantes e buscará minimizá-los,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.691

esclarecendo dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Os participantes também estarão sujeitos aos riscos de coleta de dados em ambiente virtual, como riscos característicos das ferramentas adotadas nas etapas de coletas de dados, possibilidade de violações de dados em ambiente virtual e oscilações de conexão com a internet que possam interferir ou interromper a coleta de dados. Para essas situações, a pesquisadora buscará esclarecer aos participantes que eles não serão responsabilizados em caso de interferência e interrupção da coleta por problemas de conexão – assim como por qualquer outro motivo, inclusive caso decidam retirar seu consentimento para participação na pesquisa. A pesquisadora também buscará esclarecer que será responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Ainda esclarecerá que, ao final da coleta, os dados serão salvos em um dispositivo eletrônico local e que será apagado todo e qualquer registro nas plataformas virtuais utilizadas para coleta, ambiente compartilhado ou “nuvem”. E que, apesar das medidas adotadas, permanece o potencial risco de violação de dados dos participantes em virtude de possíveis limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dos dados.

Benefícios:

Sobre os benefícios relacionados à participação no presente estudo, podem ser ressaltados a relevância social e científica pela colaboração na produção de conhecimento e possíveis impactos positivos na escolarização e formação profissional de estudantes PAEE nos Institutos Federais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.cefhumanos@ufscar.br>

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cefhumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.691

propq.ufscar.br/etica/cep Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Pendência 1: Atendida

Pendência 2: Atendida

Pendência 3: Atendida

Pendência 4: Atendida

Pendência 5: Atendida

Pendência 6: Atendida

Pendência 7: Atendida

Desta forma, o projeto se encontra adequado para sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1828062.pdf	12/11/2021 15:37:39		Aceito
Outros	CARTAS_DE_AUTORIZACAO_versao1.pdf	12/11/2021 15:36:05	Daniele Pinheiro Volante	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.691

Outros	QUESTIONARIO.pdf	12/11/2021 15:19:58	Daniele Pinheiro Volante	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_versao2.pdf	12/11/2021 15:18:50	Daniele Pinheiro Volante	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_modificado_versao2.pdf	12/11/2021 15:18:28	Daniele Pinheiro Volante	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	12/11/2021 15:18:02	Daniele Pinheiro Volante	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_modificada_versao2.pdf	12/11/2021 15:12:10	Daniele Pinheiro Volante	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/09/2021 20:57:36	Daniele Pinheiro Volante	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br