



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TATIANE DA SILVA LIMA

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO**

JACOBINA - BA
2023

TATIANE DA SILVA LIMA

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV/Jacobina, na Linha de Pesquisa: Cultura, docência e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Osni Oliveira Noberto da Silva

JACOBINA/BA
2023

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

Lima, Tatiane da Silva

A inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial no instituto federal baiano / Tatiane da Silva Lima.

Jacobina – BA

125 f.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV/Jacobina, na Linha de Pesquisa: Cultura, docência e diversidade. Universidade do Estado da Bahia, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Osni Oliveira Noberto da Silva.

1. Inclusão educacional. 2. Atendimento Educacional Especializado. I. Osni Oliveira Noberto da Silva. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 370

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

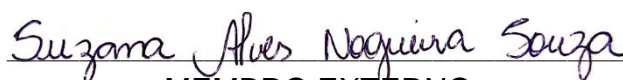
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

TATIANE DA SILVA LIMA

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO.**

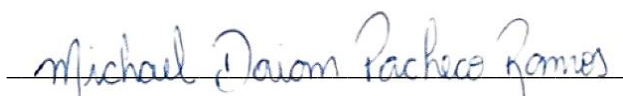
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, do
Departamento de Ciências Humanas - Campus IV/Jacobina, na Linha de Pesquisa:
Cultura, docência e diversidade.

BANCA EXAMINADORA



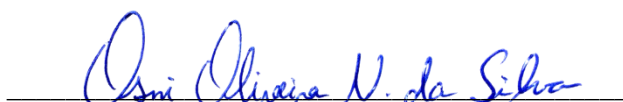
MEMBRO EXTERNO

Profa. Dr^a Suzana Alves Nogueira



MEMBRO INTERNO

Prof. Dr^o Michael Daian Pacheco Ramos



Prof. Dr^o Osni Oliveira Noberto da Silva

(UNEB)

Orientador

AGRADECIMENTOS

A Deus que me forneceu as condições necessárias para levar este empreendimento acadêmico a termo.

A minha família pelo incentivo aos estudos, principalmente a meu esposo Gilson pela compreensão e apoio nesta caminhada.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) que me concedeu tempo para dedicação à pesquisa.

Ao meu orientador Osni Oliveira Noberto da Silva pela confiança.

Aos componentes da banca examinadora pelas considerações que com certeza elevaram a qualidade do trabalho.

Aos participantes da pesquisa pelas contribuições que tornaram esse trabalho possível.

Aos colegas que contribuíram com diálogos frutíferos, especialmente: Maynara Costa, Daniel Neves, Deralúcia Queiroz, Cleidiane Maurício e Carla Machado.

E a todos os demais colegas e professores que direta ou indiretamente contribuíram com o desenvolvimento do estudo.

GRATIDÃO!

LIMA, Tatiane da Silva. **A inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial no IF Baiano 2022**. Dissertação. (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV.

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa a nível de mestrado, ligada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB), cujo objetivo consistiu em analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial dentro do IF Baiano na percepção dos coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e das docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa apoiou-se no materialismo histórico dialético buscando uma compreensão elaborada, totalizante e crítica do objeto de estudo. A imersão em campo ocorreu de forma remota através da utilização das atuais ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Teve como participantes da pesquisa 7 coordenadores do NAPNE e 8 docentes de AEE. Utilizou como dispositivos para a construção dos dados questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados contruídos a partir desse três dispositivos foram tratados e analisados a partir da Análise por Triangulação proposta por Marcondes e Brisola (2014). Os resultados indicam que o IF Baiano tem procurado adequar suas normativas internas à legislação nacional voltada à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Entre os documentos analisados, destacam-se o Regimento do NAPNE e o Regulamento do AEE. Porém, foi constatado que tais documentos, apesar de representarem avanços, necessitam passar por uma revisão no sentido de elucidar algumas questões destacadas pelos participantes. Reconhe-se que NAPNE e AEE possuem papéis distintos e complementares no processo de inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes PAEE). Os desafios ao processo de inclusão desses estudantes no Instituto englobam as condições de acessibilidade arquitetônica dos *campi* mais antigos, falta de recurso financeiro para o NAPNE, escassez de profissionais especializados para compor as equipes multiprofissionais do NAPNE, falta de formação continuada para os profissionais integrantes dessas equipes e precária articulação entre os NAPNEs e entre as próprias docentes de AEE o que leva a falta de unificação das ações. As potencialidades mais latentes referem-se a preconização nos documentos supracitados da presença de profissionais especializados para a atuação direta com os estudantes PAEE e os avanços promovidos pela atuação das docentes de AEE em cada *campi*. A finalização desse estudo possibilitou o entendimento de questões específicas do processo de inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano.

Palavras-chave: Inclusão educacional. IF Baiano. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This work is a master's-level research, linked to the Graduate Program in Education and Diversity at the University of the State of Bahia (PPGED/UNEB), whose purpose is to analyze how the educational inclusion of students target audience of the Special Education within IF Baiano in the perception of NAPNE coordinators and AEE teachers. A was researched in dialectical historical materialism seeking an elaborate, totalizing and critical understanding of the object of study. Field immersion occurred remotely through the use of current tools of Digital Information and Communication Technologies (TDICs). Specialized (AEE). Used as devices for the construction of experimental data, semi-structured interview and document analysis. The data constructed from these three devices were treated and analyzed using the Triangulation Analysis proposed by Marcondes and Brisola (2014). The results indicate that the IF Baiano has sought to adapt its internal regulations to national legislation dealing with Special Education from an inclusive perspective. Among the analyzed documents, the NAPNE Regulations and the AEE Regulation stand out. However, it was found that such documents, despite representing advances, underwent a review in order to elucidate some issues highlighted by the participants. It is recognized that NAPNE and AEE have distinct and complementary roles in the process of educational inclusion of the target public of Special Education students (PAEE students). Challenges to the process of including these students in the Institute include the conditions of architectural accessibility of the older campuses, lack of financial resources for the NAPNE, shortage of specialized professionals to compose the multidisciplinary teams of the NAPNE, lack of continuing education for the professionals of these teams and precarious articulation between the NAPNEs and between the AEE teachers themselves, which leads to a lack of unification of actions. The most latent potentialities refer to the preconization in the aforementioned documents of the presence of specialized professionals for direct action with PAEE students and beginners promoted by the work of AEE professors on each campus. The completion of this study enabled the understanding of specific issues of the process of inclusion of PAEE students in the IF Baiano.

Keywords: Educational inclusion. IF Baiano. Specialized Educational Service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Público-alvo da Educação Especial	14
Figura 2 - Exclusão, segregação, integração e inclusão.	23
Figura 3 - Quantitativo de unidades da Rede Federal pelos estados brasileiros.	30
Figura 4 - Unidades do IF Baiano.....	53
Figura 5 - Mapa de Localização dos Campi do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância, segundo os Territórios de Identidade do estado.....	54
Figura 6 - Documentos analisados.....	55
Figura 7 - Etapas processuais.....	61
Figura 8 - Programas da Política de Inclusão e Diversidade do IF Baiano.	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	40
Quadro 2 - Cronograma da proposta de intervenção/produto	63
Quadro 3 - Comparativo Resolução CNE/CEB n. 4/2009 X Regimento IF Baiano. ..	74
Quadro 4 - Novas atribuições estabelecidas pela Resolução n. 19/2019.	77
Quadro 5 - Coordenadores do NAPNE.	89
Quadro 6 - Recursos disponíveis no NAPNE.	97
Quadro 7- Equipe multiprofissional do NAPNE.	98
Quadro 8 - Docentes de AEE.	103
Quadro 9 - Relação dos campi que responderam ao questionário.	123
Quadro 10 - Relação dos campi que responderam à entrevista.	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos coordenadores NAPNE.	89
Gráfico 2 - Coordenadores NAPNE por idade.	90
Gráfico 3 - Nível de escolaridade dos coordenadores do NAPNE.	91
Gráfico 4 - Cargo ocupado pelos coordenadores do NAPNE no IF Baiano.	91
Gráfico 5 - Regime de trabalho dos coordenadores do NAPNE no IF Baiano.	92
Gráfico 6 - Carga horária dedicada pelos coordenadores ao NAPNE.	93
Gráfico 7 - A forma como os atuais coordenadores assumiram a coordenação do NAPNE.	94
Gráfico 8 - Coordenadores NAPNE com função gratificada.	95
Gráfico 9 - NAPNE com orçamento próprio.	96
Gráfico 10 - Periodicidade das reuniões do NAPNE.	99
Gráfico 11 - Atividades desenvolvidas pelo NAPNE.	100
Gráfico 12 - Docentes de AEE por idade.	104
Gráfico 13 - Tempo de atuação docente.	105
Gráfico 14 - Tempo de docência no AEE.	106
Gráfico 15 - Tempo de docência no AEE.	107
Gráfico 16 - Docentes AEE ministrando componentes curriculares do ensino comum.	107
Gráfico 17 - Formação inicial das docentes AEE.	108
Gráfico 18 - Nível de escolaridade das docentes AEE.	110
Gráfico 19 - Conhecimentos adquiridos dentro da área da Educação Especial.	111
Gráfico 20 - Estudantes atendidos no AEE do IF Baiano por tipo de deficiência e/ou necessidade específica.	113
Gráfico 21 - Sala de Recursos Multifuncionais.	114
Gráfico 22 - Como os docentes de AEE integram o NAPNE.	115
Gráfico 23 - Número de estudantes atendidos pelo docente de AEE.	116
Gráfico 24 - Estudantes atendidos pelo AEE por nível de ensino.	117
Gráfico 25 - Atividades desenvolvidas como docente de AEE.	119
Gráfico 26 - Dificuldades do AEE	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ADI - Assessoria de Diversidade e Inclusão

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CONIF - Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

Ead - Educação a Distância

EBTT - Educação Básica, Técnica e Tecnológica

EMARC - Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac

EPCT - Educação Profissional Científica e Tecnológica

Institutos Federais - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFAC - Instituto Federal do Acre

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PAPNE - Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI - Plano Educacional Individualizado

PEDH - Programa de Educação em Direitos Humanos

PEJAEP - Programa de Inclusão do Jovem e Adulto na Educação Profissional

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Programa TEC NEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

Rede Federal - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH - Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 INSTITUTOS FEDERAIS E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE	22
2.1 O paradigma da Educação Inclusiva	22
2.2 Histórico dos Institutos Federais brasileiros	30
2.3 A inclusão dos estudantes PAEE nos Institutos Federais brasileiros	36
3 METODOLOGIA	52
3.1 Apontamentos introdutórios do percurso	52
3.2 Contexto da pesquisa	53
3.3 Análise documental	55
3.4 Participantes da pesquisa	56
3.5 Estratégias metodológicas	57
3.5.1 Questionário	57
3.5.2 Entrevista semiestruturada	58
3.6 Aspectos éticos	59
3.7 Análise dos dados	60
3.8 Proposta de intervenção/produto	61
4 ANÁLISE DOCUMENTAL	65
4.1 Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano	65
4.2 Regimento do NAPNE IF Baiano	68
4.3 Regulamento do AEE no âmbito do IF Baiano	72
4.4 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025.	82
4.5 Síntese dos achados	84
5 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS	88
5.1 Coordenadores do NAPNE	88
5.2 Docentes de AEE	103
5.3 Síntese dos questionários	122
6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	125

6.1	Coordenadores do NAPNE	125
6.1.1	Conceito de Educação inclusiva	125
6.1.3	Equipe multiprofissional	139
6.1.4	Melhorias necessárias	143
6.2	Docentes AEE	149
6.2.1	Importância do docente de AEE nos Institutos Federais	149
6.2.2	Articulação entre equipe NAPNE e docente de AEE	154
6.2.3	O Ensino Colaborativo	160
6.2.4	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	167
6.3	Síntese das entrevistas	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	179
	ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa a nível de mestrado, ligada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB), que tem como tema: a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). O IF Baiano é um dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), distribuídos entre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) do país.

Para contextualizar o meu objeto de estudo, procuro elucidar alguns conceitos concernentes à temática abordada, discorro sobre os estudantes considerados, pela atual legislação educacional brasileira, como público-alvo da Educação Especial, faço alguns apontamentos sobre a inclusão educacional no contexto brasileiro e no âmbito dos Institutos Federais com foco no IF Baiano e, a partir disso, apresento os motivos que me levaram a escolha da temática abordada, compreendendo que integro a história recente da inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial – doravante referidos como estudantes PAEE – no âmbito dessa instituição.

Para começar, é importante elucidar a diferença entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, evitando o equívoco de tomá-los como sinônimos. A Educação Especial, segundo consta na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é uma modalidade de ensino destinada a um público-alvo específico, aqui chamados estudantes PAEE, são eles:

1. Estudantes com deficiência;
2. Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD);
3. Altas habilidades/superdotação.

Importante ressaltar que em 2014, a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) alterou a terminologia Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) para Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o novo manual, o transtorno do espectro autista engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett

e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Porém, nos documentos oficiais nacionais, em sua maioria, ainda consta a terminologia TGD (MAHL, 2021).

Visando elucidar o público-alvo da Educação Especial, conforme preconizado na atual legislação brasileira, elaboramos a representação a seguir:

Figura 1 - Público-alvo da Educação Especial



Fonte: Elaboração própria (2021)

Quanto aos estudantes com deficiência, o decreto nacional n. 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007, conceitua “pessoa com deficiência” da seguinte maneira:

Pessoas com deficiência são 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 igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL 2009b, Art. 1).

Estudiosas como Diniz (2007) e Maior (2015) lembram que a deficiência permaneceu por longas décadas sendo tratada, exclusivamente, a partir do paradigma biomédico no qual se tinha como foco as limitações funcionais do corpo, desconsiderando o contexto social. Visando superar a visão incapacitante do paradigma biomédico, surgiu na década de 1960, no Reino Unido, o modelo social da deficiência tendo um sociólogo com deficiência física como um dos precursores. De acordo com Maior (2015) “o modelo social tem por foco as condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais. [...] visa à transformação das condições sociais, mediante políticas públicas inclusivas” (p.2).

Dessa forma, o conceito de “pessoa com deficiência” apresentado no decreto supracitado surge da combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos que denuncia a opressão. Nessa perspectiva, não se ignora os impedimentos e suas expressões, mas, a abordagem não se resume a catalogação, enfatizando a necessidade da eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Cenci (2015) aponta os estudos de Vygotsky sobre a defectologia (estudo da deficiência), os quais apontam a existência de dois tipos de deficiências, a saber: a deficiência primária ligada a causa orgânica e/ou biológica sendo pouco modificável e a deficiência secundária relativa à consequência social da deficiência primária, passível de ser contornada a partir da compensação social. Assim, “dada a participação plena na vida social e a presença de meios alternativos para as funções deficientes, o sujeito tem condições de desenvolver-se sem atrasos” (CENCI, 2015, p.5).

Diante do exposto nos estudos de Diniz (2007), Maior (2015) e Cenci (2017), nos apropriamos das palavras de Maior (2015) para enfatizar o nosso posicionamento a respeito do conceito de “pessoa com deficiência”. Entendemos que “as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com apoios sociais” (MAIOR, 2015, p.2).

No referente ao Transtorno do Espectro Autista, o DSM-V, eleucida que é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM- V, 2014). Decorre de perturbações do desenvolvimento neurológico, manifestadas geralmente a partir dos 3 anos de idade, período em que os neurônios

responsáveis pela comunicação e pelas relações sociais não estabelecem as conexões tipicamente estabelecidas. Recebeu o nome de “espectro” por abranger uma ampla gama de condições que vão desde níveis leves a graves de comprometimento nessas conexões, resultando em vários tipos de autismo, que podem variar muito de pessoa para pessoa (INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA, 2017). No campo legal, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012) estabeleceu que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos.

Quanto aos estudantes com altas habilidades/superdotação, são definidos na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como aqueles que:

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 (BRASIL, 2008).

Conforme Oliveira, Capellini e Rodrigues (2019), essa definição é fortemente influenciada pela perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis, proposta pelo educador norte-americano Joseph Renzuli, segundo a qual a altas habilidades/superdotação é decorrente da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Segundo Virgolim (2019), o Modelo dos Três Anéis pressupõe a interação desses três fatores com os fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento do comportamento da superdotação.

Conforme supracitado, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) elegeu os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação como alvo dos serviços da Educação Especial, entre eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, o AEE é definido pela atual legislação nacional como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, voltado a complementar a formação dos estudantes com deficiência e TEA e, suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Esclarecidos os conceitos pertinentes à Educação Especial, salientamos que, quando nos referimos a Educação Inclusiva, estamos tratando de um conceito mais amplo. Segundo Zerbato e Capellini (2019) a Educação inclusiva consiste na garantia do direito à educação de todos os estudantes pertencentes às minorias sociais: povos do campo, negros, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência, entre outros que por diversos motivos – históricos, sociais, políticos e culturais não estavam presentes nas classes comuns. Dessa forma, o movimento de inclusão escolar é entendido como uma busca para criar escolas que atendam às necessidades de todos os educandos. Pressupõe que os estudantes, independentemente de suas diferenças, têm o direito de estudar nas classes comuns, em agrupamentos compatíveis com a idade, na escola mais próxima de sua residência (MALHEIROS; MENDES, 2017).

Esse movimento mundial pela educação inclusiva, embora tenha suas raízes nos movimentos educacionais dos Estados Unidos da América (EUA) nos anos 1980 (MENDES, 2006), foi fortemente impulsionado na década de 1990, a partir da publicação dos documentos internacionais considerados como marcos normativos, a saber: a Declaração Mundial de Educação para Todos(1990), proveniente da Conferência Mundial de Educação para Todos - Jomtien, Tailândia e da Declaração Salamanca (1994), elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha.

O Brasil, antes de se tornar signatário dos marcos normativos supracitados, já apontava para a inclusão dos estudantes PAEE na escola comum desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, visto este documento ter estabelecido a educação como um direito de todos (art. 205) e preconizado a oferta de Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Nesse sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 assegurou em seu texto que a educação dos estudantes PAEE deve se dar preferencialmente dentro da escola comum. Ademais, diversos outros documentos legais foram promulgados corroborando com essa premissa, culminando na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (2008).

Dessa forma, a PNEE-EI (2008) veio reforçar o direito dos estudantes PAEE à escolarização na escola comum. Essa política expandiu a oferta do AEE, colocando-o em evidência enquanto suporte à efetivação da inclusão educacional desses estudantes da educação infantil até a educação superior. Assim, embora previsto na

legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal/1988 (Art. 206, inciso III) foi a partir da PNEE-EI (2008) que AEE passou a ser amplamente implantado nas redes municipais e estaduais de educação através da criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas quais atuam os docentes especializados (MALHEIRO; MENDES, 2017).

Por outro lado, segundo Zerbato, Viralunga e Santos (2021), sua oferta nos Institutos Federais é bastante recente, e dos 38 Institutos Federais brasileiros apenas 06 contam com docentes de Educação Especial ou docentes de AEE entre seus servidores, a saber: o Instituto Federal do Amapá (IFAP), o Instituto Federal Catarinense (IFC), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha), o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e o IF Baiano. Corroborando para esse entendimento, a Revisão Bibliográfica apresentada no Capítulo 2 do presente trabalho revelou que o primeiro código de vaga para docente de Educação Especial em um Instituto Federal foi criado apenas em 2014.

No IF Baiano o AEE foi implementado em 2018 a partir da contratação das primeiras docentes de AEE. Um grupo formado por 14 docentes (uma para cada *campus*) do qual eu faço parte. Assim, o meu interesse na temática da educação inclusiva no IF Baiano decorre da minha vivência como uma das primeiras docentes de AEE do Instituto. A partir do ingresso nesse cargo tenho vivenciado e participado ativamente da construção da oferta desse serviço dentro da instituição, inclusive, compondo a equipe que elaborou o documento intitulado “Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano” (Resolução Nº 19 de 18 de março de 2019) - analisada na construção dos dados desta pesquisa.

Cabe destacar que apesar da legislação nacional apontar o direito à educação inclusiva desde a Constituição Federal de 1988, o IF Baiano, assim como os demais Institutos Federais, possui uma trajetória recente no que tange a inclusão educacional dos estudantes PAEE, sendo as primeiras ações pensadas a partir de meados dos anos 2000 quando a discussão em torno da inclusão educacional das pessoas com necessidades específicas foi iniciada através do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas que ficou conhecido como Ação TEC NEP - apresentada no Capítulo 2 deste trabalho.

Um dos principais desdobramentos desse programa foi a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) nos diversos

campi dos Institutos Federais, entre eles o IF Baiano. Tais núcleos são dotados de uma coordenação própria em cada *campus* e pressupõem a existência de uma equipe multiprofissional composta por servidores de diferentes áreas de atuação. Segundo Santos (2020), embora existam muitas divergências na configuração desses núcleos entre os 38 Institutos Federais, um fato comum a todos eles é que os NAPNEs foram se configurando como o setor responsável pela educação especial nessas instituições.

Na ocasião do meu ingresso no IF Baiano, como docente de AEE, este instituto já contava com um NAPNE em cada *campus*, compostos por profissionais das mais distintas áreas de atuação que se interessam pela temática da Educação inclusiva, entre eles, pedagogos, psicólogos, tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e Revisor de texto Braille - uma composição diferente em cada *campus*. Não havia a institucionalização do AEE conforme os moldes da PNEE-EI (2008), mas, os profissionais lotados no NAPNE desenvolviam diversas ações, com maior ou menor nível de atuação a depender da realidade de cada *campus*, no sentido de atender o público-alvo do núcleo, a saber: os estudantes PAEE, os estudantes com transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, transtorno de hiperatividade, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros) e as pessoas com mobilidade reduzida – Conforme previsto no Regimento do núcleo.

Segundo Santos e Santos (2021) o ingresso das primeiras docentes de AEE no IF Baiano ampliou o trabalho desenvolvido pelo NAPNE com desdobramentos de diversas ações relacionadas à efetivação da inclusão educacional dos estudantes PAEE. Entre essas ações as autoras citam criação, ampliação e/ou ressignificação das salas de recursos multifuncionais, aquisição de equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva e a oferta de aulas de AEE em horário diferente daquele em que é ofertado o ensino comum. Mais que isso, as autoras reforçam que “a presença da docência em AEE, no Instituto, causou impacto em toda a sua política educacional e em normatização própria relacionada” (p.93). Segundo as autoras, ainda não há pesquisas e produções acadêmicas sistematizadas para avaliar os resultados do AEE no IF Baiano.

Assim, considerando o AEE como um elemento importante dentro da discussão sobre a inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano, a pesquisa realizada contemplou, além de outros aspectos, a visão das docentes de AEE do IF Baiano

sobre o processo de inclusão desses estudantes, nos possibilitando analisar o impacto citado por Santos e Santos (2021) e seus desdobramentos em cada *campi* do Instituto algo ainda não relatado nas pesquisas, conforme foi apresentado na Revisão Bibliográfica do Capítulo 2. Desse modo, esta pesquisa vem suprir a lacuna deixada pelos mais recentes estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a inclusão nos Institutos Federais pois, aquelas que se debruçaram sobre o IF Baiano foram realizadas num período anterior à institucionalização do AEE e, portanto, não exploraram o impacto causado pela docência em AEE ao processo de inclusão.

Nessa seara, o presente estudo contou com o seguinte problema de pesquisa: **Como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial no IF Baiano na percepção dos coordenadores do NAPNE e das docentes de AEE?** Consequentemente, a esta questão de pesquisa está vinculado o seguinte objetivo geral: Analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial dentro do IF Baiano na percepção dos coordenadores do NAPNE e das docentes de AEE. Para responder o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram necessários:

- Descrever as normas legais do IF Baiano no que diz respeito à inclusão educacional dos estudantes PAEE;
- Identificar o papel do NAPNE na inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano;
- Identificar o papel do AEE no processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano;
- Identificar os desafios e possibilidades à inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano.

Para atender aos objetivos elencados a pesquisa contou com a análise documental das normatizações recentes do IF Baiano quanto à inclusão dos estudantes PAEE e a escuta das docentes de AEE e os coordenadores do NAPNE dos *campi* deste Instituto, quanto a questões que envolvem o objeto de estudo. Desse modo, ao se debruçar sobre normatizações internas que até então não haviam sido alvo de estudos e buscar revelar o impactos da recente implementação do AEE, a pesquisa contribuiu com a construção de conhecimentos atuais e inovadores sobre a inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano, beneficiando a reflexão de todos os

envolvidos nesse processo na busca por desenvolver e/ou potencializar ações que venham a atender as necessidades dos estudantes PAEE do Instituto.

No que tange a organização do presente trabalho, além desta introdução, o estudo conta com seis capítulos e as considerações finais. O capítulo 2 discorre sobre a inclusão educacional, aborda o histórico da criação dos Institutos Federais e a inclusão dos estudantes PAEE nessas instituições, trazendo apontamentos de uma Revisão Bibliográfica sobre a temática. No capítulo 3 apresentamos a metodologia adotada na pesquisa. O capítulo 4 contém a análise documental. O capítulo 5 é composto pela análise dos questionários. Finalmente no capítulo 6 apresentamos a análise das entrevistas, seguido das considerações finais.

2 INSTITUTOS FEDERAIS E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE

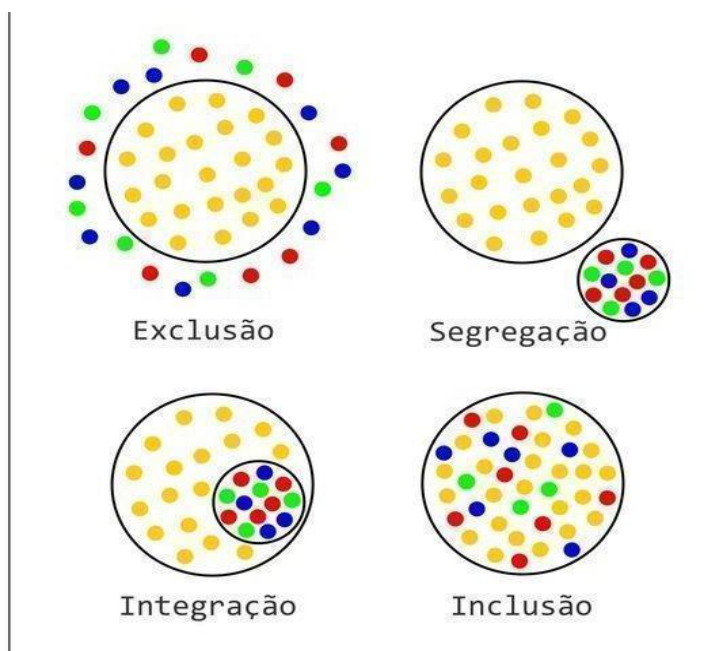
No presente capítulo apresentamos algumas implicações teóricas visando desenvolver uma discussão fundamentada a respeito da problemática do presente estudo. Assim, acreditamos ser importante discorrer sobre a construção da Educação inclusiva, conhecer o percurso histórico dos Institutos Federais do país e apresentar apontamentos da literatura quanto à inclusão dos estudantes PAEE nessas instituições.

2.1 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento de inclusão escolar é ainda recente se o contemplarmos dentro da história da educação ofertada (ou negada) aos estudantes PAEE. Nesse sentido, Mantoan (2003), Aranha (2005), Mendes (2006) e Mendes (2010) trazem apontamentos importantes quanto à construção histórica dos paradigmas educacionais voltados aos estudantes PAEE, possibilitando a reflexão acerca de como o Brasil e o mundo chegaram ao que hoje entendemos como Educação inclusiva.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um paradigma educacional que proclama o direito à diferença na escola. Tomando a diferença como parâmetro, reconhece e valoriza as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas, construindo uma nova ética escolar não mais pautada na igualdade como norma, mas sim na diferença. Nessa seara, entendemos por paradigma “o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais” (ARANHA, 2005, p.13). Os paradigmas norteiam o comportamento de um grupo até entrarem em crise, por não mais satisfazerem ou não darem conta de solucionar os problemas sociais (Mantoan, 2003) Os teóricos supracitados apontam que ao longo da história da humanidade, a relação da sociedade mundial com à escolarização dos estudantes PAEE passou por quatro paradigmas distintos – representados na figura abaixo:

Figura 2 - Exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Pinterest (2021)

Segundo Mantoan (2003) “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (p.13). Assim, os estudantes que hoje chamamos de PAEE, juntamente com outros grupos sociais marginalizados em razão das suas diferenças, permaneceram fora do processo de escolarização formal ao longo dos séculos por serem considerados inaptos à aprendizagem do saber científico valorizado pela escola. A princípio lhes foram negados qualquer tipo de instrução e, apenas a partir do século XVII, começaram a ser encaminhados, muito lentamente, as primeiras ações de ensino (ARANHA, 2005). Nessa seara, Mendes (2006) aponta que formas incipientes de instrução educacional começaram a surgir ainda no século XVI, “com médicos e pedagogos que desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis” (p.387).

As primeiras ações de ensino levaram ao Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2005), ou fase da segregação (MENDES, 2006). Esse paradigma é caracterizado pela retirada de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais (ARANHA, 2005). Segundo Mendes (2006) no Brasil esse paradigma foi vivenciado a partir do século XIX, se ofertando assistência e educação em hospitais e residências, fora do sistema

educacional geral que aos poucos ia se constituindo no país. Nessa seara Aranha (2005) afirma:

A maioria dos artigos apresenta uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade (ARANHA, 2005, p. 15)

Apesar da ineficiência apontada pelos estudos, somente no século XX, por volta de 1960, a segregação ou paradigma da institucionalização começou a ser criticamente examinado. Mendes (2006) atribui como ponto de partida para mudança de postura os movimentos sociais a favor dos direitos humanos da década de 1960 que criaram uma base moral para a substituição da segregação pelo paradigma da integração escolar:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável (MENDES, 2006, p.388).

Além disso, a autora destaca outros quatro fatores para o surgimento da integração escolar: 1. fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para as pessoas com deficiências quanto para os colegas sem deficiências; 2. os achados empíricos da pesquisa educacional que sinalizavam a necessidade de contextos culturais mais normalizantes visando a futura inserção social; 3. ações políticas de diferentes grupos organizados por pessoas com deficiência seus pais e profissionais; 4. o contexto da crise mundial do petróleo tornou conveniente para o sistema adotar a ideologia da integração visando a economia dos cofres públicos.

Aranha (2005) corrobora para esse entendimento ao afirmar que as pressões pelo fim da institucionalização ou segregação provinham de diferentes direções, motivados pelos mais diversos interesses, entre eles os interesses do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada. É notório, portanto, como o interesse do sistema capitalista foi determinante para essa mudança de paradigma. Tal realidade aponta para a constatação da educação, enquanto dimensão social, permanecer, dentro da sociedade capitalista, condicionada aos interesses do capital (TONET, 2020).

Desse modo, com a permissão do capital, a segregação foi substituída pelo movimento da integração escolar ou o chamado Paradigma de Serviços, caracterizado pela inserção das pessoas com deficiência nas escolas comuns entendendo a necessidade de “[...] oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitasse para viabilizar as modificações que as tornassem o mais normais possível” (ARANHA,2005, p.18).

Mendes (2006) faz um apanhado sobre a origem do paradigma da integração escolar no contexto mundial. Segundo ela, apesar de algumas divergências entre os modelos pensados em diversos países, todos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção dos estudantes com deficiência na escola comum, admitindo a necessidade de manutenção do contínuo de serviços com diferentes níveis de integração. Porém, “em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial” (MENDES, 2006, p.391). No Brasil, por exemplo, o modelo do contínuo de serviços era fictício e o resultado da integração escolar foi a expansão das classes especiais favorecendo o processo de exclusão da escola comum pública (MENDES, 2010). Nessa seara, Mantoan (2003) reforça: “nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção” (p.15). Para os considerados inaptos eram indicados:

A individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p.15).

De acordo com Aranha (2005) esse paradigma, iniciado nos anos 1960, logo começou a sofrer críticas provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, nessa época, já organizadas em associações e outros órgãos de representação. “Parte delas provenientes de reais dificuldades encontradas no processo de busca de normalização da pessoa com deficiência”. (ARANHA, 2005, p.19). Nesse sentido, Mendes (2006) esclarece:

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que

comprometia os pressupostos da integração escolar (MENDES, 2006, p. 391).

Assim a ideia da normalização começou a perder força e o movimento mundial a favor da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência começou a surgir. Aranha (2005) chama esse novo cenário de Paradigma de Suporte, “[...] caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2005, p.21).

Nessa seara, Mendes (2006) defende a tese de que o movimento pela inclusão escolar surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos da América (EUA), e por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. Diante da insatisfação com a política de integração escolar do país que “havia resultado numa estrutura de serviços fragmentada, com função duplicada e nem sempre acessível a todos” (MENDES, 2006, p.392), surgiram novas propostas para a escolarização das pessoas com deficiência que culminaram no movimento mundial pela Educação inclusiva, iniciado na década de noventa, tendo como marcos normativos a Declaração Mundial de Educação para Todos(1990) e a Declaração Salamanca (1994). Em relação a esses documentos, Bezerra (2016) esclarece:

Tais documentos disseminaram, sob o aval e financiamento de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, o slogan de educação para todos, mediante a proposta de uma escola comum inclusiva, unificada, com o intento de eliminar dos sistemas públicos de ensino, sempre que possível, os serviços segregados e/ou paralelos de Educação Especial (BEZERRA, 2016, p.66).

Vale salientar que o Brasil é signatário de ambas as declarações, bem como da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Nesse contexto, Bezerra (2016) destaca o alinhamento dos países signatários aos interesses do sistema capitalista:

Os signatários da Declaração de Salamanca foram enfáticos ao afirmarem, textualmente, que, para além das vantagens sociais e pedagógicas, propaladas em todo o documento, as escolas inclusivas trariam a melhor relação custo-benefício, do ponto de vista econômico e da racionalidade administrativa, para a reorganização dos sistemas escolares dos Estados nacionais (BEZERRA, 2016, p.66-67).

O autor, apesar de concordar que a promoção da escola comum inclusiva é o melhor caminho para a escolarização de todos os estudantes, apoia-se no materialismo histórico-dialético buscando uma compreensão crítica do fenômeno “inclusão escolar”. Ele alerta para o perigo da romantização desse fenômeno “[...] que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “includente” por si só corretor das desigualdades socioeconômicas (BEZERRA, 2016, p.76).

Do mesmo modo, Michels e Garcia (2014) também denunciam o papel redentor atribuído à educação para solucionar os problemas sociais mediante o silenciamento das relações sociais que presidem no tempo presente. Discorrendo sobre o sistema educacional inclusivo de maneira crítica, as autoras concluem que “a perspectiva inclusiva na educação no Brasil vem assumindo, por um lado, uma face democratizante, embora garantindo o reconhecimento do direito à educação de maneira subalterna, com vistas ao trabalho simples” (MICHELS; GARCIA, 2014, p.168).

Atualmente o Brasil assegura o direito a inclusão dos estudantes PAEE nas escolas comuns em toda sua legislação, da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), diversas portarias, decretos e resoluções, culminando com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o recente Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015), preconizam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolarização. Por outro lado, sabe-se que a concretização desse direito acontece a passos lentos, pois depende do investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2018).

Apesar da concretização da Educação inclusiva depender de fatores macroestruturais, Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) apontam soluções para a escolarização dos estudantes com deficiência numa perspectiva inclusiva à luz dos estudos de Vygotsky sobre a defectologia. Segundo as autoras, “Vygotsky transformou o modo de conceber a educação dos estudantes com deficiência de tal forma que vários conceitos teóricos propostos por ele podem contribuir para fundamentar o trabalho pedagógico no âmbito da inclusão escolar” (RUPPEL; HANSEL; RIBEIROS, 2021, p.16). Para Vygotsky, o desenvolvimento humano pode

ser entendido como uma síntese da maturação orgânica e história cultural. Assim, as funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas funções que nos diferenciam dos animais (atenção e memória voluntárias, capacidade de planejamento, a linguagem, o pensamento abstrato etc.) são desenvolvidas através da interação da criança com a sua cultura. Nesse contexto, a escola inclusiva é ambiente propulsor de interações significativas e o/a docente, sabendo lançar mão de artifícios pedagógicos adequados, poderá possibilitar o desenvolvimento de todos.

Para tanto é necessário conhecer o importante conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) criado por Vygotsky. A ZPD se refere à distância entre o nível real e o nível potencial, o que a criança já é capaz de elaborar sozinha e o que ela é capaz de fazer com a colaboração de outros indivíduos e/ou instrumentos. Deste modo, segundo as autoras, desafiando a criança dentro da sua ZPD, o trabalho pedagógico faz emergir novos ciclos desenvolvimentais.

No caso das crianças com deficiência, à luz de Vygotsky, as autoras afirmam que existem caminhos alternativos de ensino. Esses caminhos se referem às formas de ler, de escrever, de aprender e de se comunicar propícias a cada estudante a depender do tipo de deficiência. Assim, por exemplo, a surdez impõe a barreira comunicativa tendo em vista a sociedade ouvinte utilizar a linguagem oral. Trata-se de uma barreira imposta pela sociedade e essa mesma barreira pode ser superada com uma compensação social: a comunicação através da língua de sinais. Da mesma forma, há compensações possíveis a cada tipo de deficiência, cabendo ao professor conhecê-las e a partir delas criar estratégias pedagógicas adequadas. Dessa forma “[...] não devem ser levadas em consideração somente os obstáculos e as características negativas da deficiência, mas sobretudo as possibilidades de desenvolvimento através de caminhos alternativos” (RUPPEL, HANSEL; RIBEIRO, 2021, p.20).

A perspectiva apresentada pelos autores acima emerge do modelo social da deficiência – apresentado na introdução do presente trabalho. O modelo social compreende a deficiência como uma manifestação da diversidade humana. Assim:

Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.21)

Nessa mesma perspectiva, engajado com o desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito de conceito *Universal Designer Learning* (UDL), mais tarde traduzido no Brasil como Desenho Universal para Aprendizagem – DUA (ZERBATO; MENDES, 2018). Zerbato e Mendes (2018) conceituam o DUA como um conjunto de princípios que se constitui como um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Corroborando nesse entendimento, Capellini e Zerbato (2019) esclarecem três princípios do DUA: I – diferentes meios para o engajamento dos estudantes no aprendizado, II – múltiplos meios para apresentação do conteúdo e III- variadas possibilidades para a avaliação da aprendizagem. Assim, o DUA abraça os caminhos alternativos apontados por Vygotsky, possibilitando uma variedade de práticas e estratégias de ensino voltadas a tornar a aula da classe comum acessível para todos os estudantes, independente de serem pessoas com deficiência ou apresentarem algum tipo de necessidade educacional específica.

Apesar reconhecer os benéficos do DUA, Zerbato e Mendes (2018) ponderam que as modificações no ato de ensinar propostas por ele “não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize” (p. 148). Buscando uma solução aos entraves de execução, Capellini e Zerbato (2019) apontam o Ensino Colaborativo como uma possibilidade. As autoras esclarecem que o Ensino Colaborativo ou Coensino é um dos modelos de prestação de apoio à inclusão escolar, iniciado nos Estados Unidos na década de 1980. Ele consiste em uma parceria constante entre um professor do ensino comum e um professor especializado. Ambos “[...] dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36).

No Ensino Colaborativo, o docente de AEE, outrora restrito ao seu espaço de atuação nas SRM ou centros de AEE, passa a ser inserido fisicamente na sala comum para dividir com o docente do ensino comum a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos de um plano de ensino pensado para uma classe heterogênea. Assim, segundo as autoras supracitadas, o Ensino Colaborativo pode viabilizar a implementação dos princípios do DUA, pois, professor especializado e professor do ensino comum juntos podem somar suas expertises com foco em atender a diversidade dos estudantes.

Conforme apresentado, atualmente a literatura dispõe de uma vasta gama de argumentos e soluções a favor da Educação inclusiva. Passados mais de trinta anos de discussão em âmbito nacional, temos o dever de conceber “a escola como um espaço que recebe sujeitos diversos e com necessidades específicas, que merecem ser acolhidos e atendidos de forma adequada e equânime (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 101).

2.2 HISTÓRICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

Os Institutos Federais integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), vinculada ao Ministério da Educação. Essa rede é composta pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e os Institutos Federais - entre eles o IF Baiano. Segundo informação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF, 2019) atualmente a Rede Federal é composta por 647 escolas, distribuídas entre os 26 estados do país – conforme representado na figura 3:

Figura 3 - Quantitativo de unidades da Rede Federal pelos estados brasileiros.



Fonte: CONIF (2019).

Nesse contexto, a história dos Institutos Federais está atrelada à história da Rede Federal. Passaremos a contá-la nos parágrafos que se seguem, buscando realizar uma contextualização com o cenário educacional brasileiro de cada período.

Segundo Mendes (2017), o Ministério da Educação data como início Rede Federal, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, em 1909 através do decreto de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nessa seara, Kuenzer (2007, p. 27) *apud* Perinni (2017, p. 63), destaca o fato dessas escolas terem “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os da rua”.

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais (OTRANTO, 2010). De acordo com Ramos (2014) a educação profissional no Brasil passou por profundas mudanças a partir da década de 1930, muito por conta do processo de industrialização que o país viveu durante aquele período, tornando-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como nos termos do decreto supracitado. “Nesse período, a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém, à parte da política educacional” (RAMOS, 2014, p. 25).

A partir de 1942 os liceus deram lugar às Escolas Industriais Técnicas com o objetivo de oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário (OTRANTO, 2010). Segundo Nascimento e Portes (2016), os anos 1940 foram marcados pela Reforma Capanema - uma reforma do sistema educacional brasileiro que recebeu esse título em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Nesse período os cursos técnicos foram equiparados ao secundário (que formava “as elites condutoras do país”), o que lhes credenciou a iniciar uma ocupação de espaço social até então negado” (p.85).

Por outro lado, Kuenzer (2007 *apud* PERINNI, 2017, p. 64) salienta que o foco ainda era preparar os estudantes para profissões e para que estes pudessem participar de exames para ingresso nos cursos superiores, precisavam passar por exames de adaptação. Nessa seara, Ramos (2014) destaca o fato dessa reforma representar “um período em que se figura um projeto de desenvolvimento nacional, conformando-se mais claramente as relações de classe” (p.14).

De acordo com Ramos (2014) no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais através do Decreto nº 47038 de 16 de outubro de 1959. No texto do decreto (capítulo VII, art. 26) estão expressas, entre as condições para a matrícula, não ter doença contagiosa e possuir capacidade física para os trabalhos que irá realizar, prevalecendo o caráter excludente quanto às pessoas com deficiência. Como fator positivo desse período Ramos (2014) destaca a política de incentivo nacional e internacional que consolidou a rede de Escolas Técnicas Federais ocupando um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira.

Os anos 1960 contam com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Segundo Ramos (2014) essa lei estabeleceu equivalência entre a educação profissional e o ensino médio superando temporariamente o histórico dualismo Ensino comum - destinado às classes economicamente favorecidas - e Ensino profissional - para a classe operária.

Na década de 1970 tornou-se compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau e algumas Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Nascimento e Portes (2016) destacam que a obrigação do 2º grau profissionalizante conferiu visibilidade a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tornando-a “uma ilha de excelência nessa modalidade de ensino, anteriormente rejeitada pelas classes altas (p.85)”. Nesse período havia elevada preocupação dos governos da ditadura militar com a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, foram mantidos dois tipos de formação: uma acelerada para formar operários para a realização de trabalho simples, e outra voltada à formação de técnicos de nível intermediário, em menor número, para realizar a função de prepostos nas multinacionais. Paralelo a isso permanecia a formação propedêutica destinada às classes mais favorecidas, voltando a predominar o dualismo educacional (RAMOS, 2014).

Ramos (2014) lembra que nos anos 1980 ocorreu o fim da compulsoriedade da profissionalização no 2º grau. Durante essa década “as escolas técnicas federais desempenharam a sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil” (p.33-34). Segundo Nascimento e Portes (2016):

Os anos 80 e 90 deram início a um processo de amadurecimento político e acadêmico a essa Rede Federal, pois, com os egressos dessas instituições assumindo a alta gestão das diversas escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação tecnológica, há o início da integração do ensino com a extensão e, de maneira incipiente com a pesquisa. Foi exatamente a partir daí que ela passa a se preocupar em atender sua comunidade circunvizinha, buscando o desenvolvimento local, regional e nacional, começando pela inclusão social (NASCIMENTO; PORTES, p.85).

Entretanto, Ramos (2014) aponta que nos anos 1990 houve a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e essa lei incorporou a educação profissional como um processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade o que acabou levando a separação curricular entre ensino médio e educação profissional, representando um grande retrocesso. Tal realidade só foi superada a partir do ano 2004 quando a educação profissional voltou a ser rearticulada com a educação básica por decreto do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (RAMOS, 2014).

Essa trajetória histórica culmina com a promulgação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da forma como hoje conhecemos, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, impulsionando a implantação de novas unidades de ensino.

As diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para a constituição dos Institutos Federais foram estabelecidas pelo Decreto federal nº 6.095 de 24 de abril de 2007. Ele propunha a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs), localizados em um mesmo Estado para a formação dos IFs.

Nessa seara Otranto (2010) conta como o CEFETs, EAF e as EVs se comportaram perante o decreto. Segundo o autor, inicialmente todos receberam com desconfiança a proposta de transformação em Institutos Federais e ao longo do ano de 2007 e parte do de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) trabalhou com afinco, juntamente com o MEC, para convencê-las quanto aos benefícios da adesão. Nesse contexto, os CEFETs, entre as instituições supracitadas, foi a que se sentiu mais à vontade para aderir ao novo modelo, tendo em vista já possuírem condição para tal: “Trabalham com os três níveis de ensino,

oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação” (OTRANTO, 2010, p.96). Assim, apenas o CEFET-MG e o CEFET-RJ não aderiram à proposta visando um dia serem transformadas em Universidade Tecnológica.

Já as EAF e EVs apresentaram maiores resistências. As primeiras temiam, entre outras questões, a perda da sua identidade institucional - muito ligada à formação em nível médio em cursos voltados ao desenvolvimento rural. As segundas, não constituem autarquias como as demais, sendo dependentes das universidades às quais estão vinculadas. Diante disso, a transferência para o IFET era encarada como perda de autonomia pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs” (OTRANTO, 2010, p.100).

Por fim, Otranto (2010) conta que o resultado das negociações foi a adesão de 36 EAFs, 31 CEFETs, 8 EVs e 1 Escola Técnica Federal (ETF), totalizando 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Tais instituições passaram a compor os 38 Institutos Federais espalhados entre os 26 estados e o Distrito Federal. Dois deles estão localizados na Bahia: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

Segundo Vilas Boas (2019) o IF Baiano é originário das antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC). Sua história remonta ao final do século XIX, com a criação da Fazenda Modelo de Criação implantada pelo Governo da Bahia na cidade de Catu - primeira oferta de ensino profissional na área Agrária na Bahia. De acordo com a autora, em 1966, essa unidade de ensino foi autorizada a funcionar como Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos. Posteriormente o Colégio foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a funcionar como Escola em 1969. Em 1979, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Catu Álvaro Navarro Ramos. Em 1993, foram criadas as Escolas Agrotécnicas Federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, subordinadas e mantidas pelo Ministério da Educação. No mesmo ano essas escolas foram transformadas em autarquias, passando a gozar de quadros e orçamento próprios, além de autonomia disciplinar e acadêmica.

Assim, conforme consta no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025, o IF Baiano nasceu da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim a partir da Lei que criou

os Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008). Cinco anos mais tarde, as antigas Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC) de Itapetinga, Uruçuca, Teixeira de Freitas e Valença foram integradas ao quadro do IF Baiano (IF BAIANO, 2021).

Da criação até os dias atuais o IF Baiano, assim como os demais Institutos Federais, passou pelo processo de expansão da Rede Federal, se expandindo para outras regiões do estado, contando atualmente com 14 *campi* distribuídos entre diferentes municípios baianos, conforme trataremos no Capítulo 3.

O pequeno resgate histórico aqui apresentado, embora não seja capaz de dar conta da complexidade política presente na construção e desenvolvimento da Rede Federal, evidencia o percurso de sucessivas reconfigurações ao longo do tempo, conforme destaca Mendes (2017):

As instituições que compõem a rede federal têm trajetórias e históricos bem diferentes, já tendo sido algumas delas: Escolas de Aprendizes Artífices, Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Centros Federais de educação Tecnológica e Institutos federais. Algumas passaram por quase todo esse processo e outras já “nasceram” Ifs (p.55).

Silva (2017) afirma que embora a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 tenha revestido as antigas instituições da Rede Federal de uma nova institucionalidade, elas trazem consigo uma história centenária de uma Educação Profissional que sempre esteve extremamente atrelada aos interesses do mercado. Nesse sentido, Ramos (2014) complementa essa ideia, ao apontar a existência histórica do embate entre dois tipos de projeto político-pedagógico: um voltado a reduzir essa modalidade de educação às necessidades do mercado de trabalho e outro que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (p.84). O termo omnilateral, decorre da pedagogia Marxiana, ou seja, uma pedagogia inerente ao pensamento do próprio Marx (MANACORDA, 2007) e converge para o conceito de formação humana integral – que “visa superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar” (RAMOS, 2014, p.84).

A lei supracitada estabelece como prioridade dos Institutos Federais a oferta da educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados. Nessa seara, Ciavatta (2014) esclarece:

[...] o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso (CIAVATTA, 2014, p.198)

Fonte (2018) afirma que desde sua criação em 2008, os Institutos Federais têm ensaiado experiências no horizonte político da formação omnilateral com a proposta de integrar formação humana e técnica, sendo agentes importantes na defesa dessa perspectiva de educação.

Atualmente os Institutos Federais compõem a maior parte da Rede Federal e apesar de ser sua prioridade a oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, atuam também na oferta de graduação e pós graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, bem como, cursos não associados à elevação da escolaridade como os cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC e extensão.

Assim, são definidos pela lei que os criou 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. São instituições voltadas à articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, equiparando-se às universidades. Possuem, portanto, grande relevância dentro do cenário educacional brasileiro, podendo contribuir significativamente com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional – conforme preconizado na Lei nº 11.892/2008.

2.3 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

De acordo com Nascimento e Portes (2016) a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, quando da sua criação no ano de 1909, representou “a primeira oportunidade de desenvolvimento de uma instituição inclusiva, pois trazia para dentro de seus muros sujeitos que não tinham a mínima noção de como seria o seu amanhã, o que haveriam de comer, onde dormiriam [...]” (p.85). Por outro lado, o decreto que a criou (decreto nº 7.566 de 23 de dezembro de

1909) excluía os candidatos com deficiência, condicionando o ingresso à comprovação de “não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio” (art. 6º). Portanto, o referido decreto, reverbera as ideias e valores do paradigma educacional vigente naquela época, a saber, a segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas.

A partir dos anos 70, quando a profissionalização em todo o ensino de 2º grau tornou-se compulsória, essas instituições passaram a dispor de grande visibilidade, se tornando um reduto educacional, cujas vagas passaram a ser disputadas pelos estudantes das altas classes econômicas do país. Assim:

A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia para a reprodução da injustiça social” (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p.84).

Nesse mesmo período, segundo Ferreira (1994 *apud* Mendes 2006), o Brasil vivia o paradigma da integração escolar, com a implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais. Mendes (2010) destaca nesse mesmo período, a permanência do privilégio da iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. A autora sintetiza o contexto educacional do período afirmando que para os estudantes PAEE havia duas alternativas: “a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização” (MENDES, 2010, p. 103). Assim, no contexto nacional apresentado, não havia espaço para os estudantes PAEE na Rede Federal.

Embora o movimento pela educação inclusiva tenha ganhado força no país na década de 1990, na Rede Federal foi iniciado apenas em meados do ano 2000, com a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva a partir da institucionalização do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) através da parceria entre duas secretárias: a então Secretária de Educação Especial (SEESP), atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), e a então Secretaria de Educação Média e

Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (NASCIMENTO; PORTES, 2016).

Nascimento e Faria (2013) afirmam que o Programa TEC NEP foi criado com a preocupação de instrumentalizar a Rede Federal para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas nos diferentes cursos oferecidos. Segundo eles:

Os trabalhos foram iniciados com uma pesquisa que identificou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituições que já desenvolviam, de alguma forma, cursos para pessoas com necessidades específicas. Depois disso, foram desenvolvidas outras ações: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento a mais tempo. Dessa busca surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e com o Instituto Benjamin Constant – IBC, dentre outros (NASCIMENTO; FARIAS, 2013, p.16).

Os referidos autores contam que as ações desse programa foram divididas em três momentos, operados entre os anos 2000-2009, tendo como foco instrumentalizar a Rede Federal para o acolhimento desses estudantes. O primeiro momento (2000-2003) foi voltado a mobilização e sensibilização de parte das instituições que compõem a Rede Federal no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais voltadas a subsidiar as próximas ações do programa na região administrativa em que se localizam.

No segundo momento (2003-2006) destaca-se a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), buscando possibilidades para o ingresso, permanência e saída exitosa dos estudantes com necessidades específicas dessas instituições. No terceiro momento (2007-2009) houve investimento na formação de recursos humanos. Através da parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – instituições centenárias na oferta da Educação especial, houve a oferta de um curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e vários cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) sobre Libras, Braille, políticas públicas de inclusão, Tecnologia Assistiva entre outros.

Porém, não houve tempo para a implementação do quarto momento que seria composto pela instrumentalização desses núcleos com recursos multifuncionais e formação dos membros que o integram quanto às temáticas da educação inclusiva, pois a SETEC extinguiu a Coordenação de Educação Profissional Inclusiva em junho

de 2011 (NASCIMENTO; FARIA, 2013). Segundo Melo, Saraiva, Soares, et.al (2013), um ano antes, em 2010, o Programa TEC NEP foi transformado numa ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP.

Nessa seara, Nascimento e Portes (2016, p.91) lamentam o fim da Coordenação de Educação Profissional Inclusiva, afirmando: “Por conta disso, se perdeu o sentido de corpo, de ações integradas e da continuidade de formação de recursos humanos em nível nacional”. Os autores denunciam que após isso houve uma ausência do MEC quanto a organização da educação inclusiva na Rede Federal e conseqüentemente, desarticulação das ações que até então vinham se desenvolvendo entre as instituições que integram a referida rede.

A partir do que foi pontuado por Nascimento e Faria (2013) e Nascimento e Portes (2016), entendemos ser relevante buscar compreender como está ocorrendo a inclusão dos estudantes PAEE nos Institutos Federais, frente a essa “ausência do MEC”. Nesse intuito, realizamos uma Revisão Bibliográfica através de buscas por dissertações no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando os estudos de acordo com a temática proposta e fazendo uma análise crítica e reflexiva do material encontrado.

O levantamento dos trabalhos foi realizado no mês de outubro de 2021, optando-se por trabalhos publicados em língua portuguesa, utilizando os seguintes termos de busca: “Inclusão”, “Institutos Federais”. A busca utilizou três critérios de inclusão, a saber: 1. Trabalhos disponibilizados integralmente no Catálogo de teses e dissertações da Capes. 2. Trabalhos publicados entre 2017-2021 3. Trabalhos que tratassem especificamente da inclusão dos estudantes PAEE dos Institutos Federais de Educação. Com os cruzamentos dos descritores “inclusão” AND “institutos federais” foram encontrados 21 trabalhos.

Após a leitura dos resumos, selecionamos 10 trabalhos que atendem aos três critérios supracitados. Apresentamos abaixo uma tabela contendo os principais dados dos trabalhos selecionados:

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo de texto
Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros	Roselia R. Dos S. Lisboa	Universidade Federal da Bahia	2017	dissertação
O núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos Institutos Federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas	Rosilene L. Da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	dissertação
Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros	Katiuscia Aparecida M. De O. Mendes	Universidade Federal de Goiás	2017	tese
Do direito à educação: o Núcleo de Atendimento Às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar no IFES	Sanandrea T. Perinni	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	tese
Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre	Cesar G. De Freitas	Instituto Oswaldo Cruz	2017	tese
O Protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Josiane Roberta krebs	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2017	dissertação
O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão	Bruna de A. A. Medeiros	Universidade Federal de Santa Maria	2017	dissertação
Qualidade do Atendimento Educacional Especializado: a instituição, o estudante e sua família	Fernanda P. Santos	Universidade Católica do Salvador	2017	tese
A Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: A Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba	Maria Djanira de Oliveira	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	2018	dissertação
Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais brasileiros	Jessica R. Santos	Universidade Federal de São Carlos	2020	dissertação

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2021.

Os estudos selecionados estão apresentados a seguir, através uma síntese acerca de seus aprofundamentos teóricos, objetivos, embasamentos metodológicos e suas conclusões.

A pesquisa de Lisboa (2017) buscou analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros. Para tanto, foi realizada uma revisão teórica, análise documental, incluindo o documento-base de criação do Programa TEC NEP, e aplicação de um questionário aos coordenadores dos NAPNEs.

Da análise documental Lisboa (2017) depreende que “o mercado de trabalho é o principal norte para as políticas do TEC NEP, podendo ser conferido no documento base em quase toda a sua fundamentação” (p.52). A luz da literatura específica da área administrativa a autora analisou o documento-base de criação do referido programa e apontou fragilidades, entre outras questões, quanto à definição das estratégias de implementação das ações propostas pelo TEC NEP. Segundo ela, tais fragilidades foram reverberadas na construção dos Regulamentos dos NAPNEs que apresentam incongruências desde a vinculação do núcleo dentro da estrutura organizacional dos Institutos Federais até a operacionalização das ações a que se propõe realizar.

Nas conclusões da pesquisa, a autora destacou a ausência de clareza quanto às estratégias de implementação da política de Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais e a falta de estrutura física e organizacional dos NAPNEs.

A pesquisa de Silva (2017) ao analisar a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal a partir das orientações do Programa TEC NEP e seus efeitos na construção dos regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais da Região Nordeste, vem ao encontro do estudo de Lisboa (2017) ao afirmar, com base na análise dos documentos do referido Programa, que a falta de diretrizes do TEC NEP possibilitou inúmeras interpretações quanto ao atendimento e/ou apoio do núcleo, assim como o público-alvo a ser atendido por esse setor. A pesquisa apontou ambiguidades e indefinições do TEC NEP quanto ao público-alvo a ser atendido pelas políticas de inclusão na Rede Federal. Ao analisar os regimentos dos NAPNEs dos Ifs da região nordeste, foi evidenciado que tais ambiguidades e indefinições acabaram refletindo na regulamentação dos NAPNEs dos Ifs da Região Nordeste.

Os documentos divergem quanto à conceituação do NAPNE (alguns Ifs o conceituam como núcleo de acessibilidade, outros de apoio e outros de atendimento), alguns usam a terminologia “necessidades específicas” e outros “necessidades especiais”, divergência em relação a definição do público-alvo e a subordinação do

núcleo dentro da estrutura organizacional de cada IF (a maioria subordinados à Pró-Reitoria de Ensino, alguns a Pró-Reitoria de Extensão e um dos IF analisados, está subordinado às duas Pró-Reitorias).

O estudo de Silva (2017) contemplou, além da análise documental, a aplicação de um questionário estruturado aos coordenadores dos NAPNEs dos Ifs da Região Nordeste. A partir disso foram investigadas questões sobre a realização do AEE. A análise das respostas revelou que grande parte dos Ifs não realizava o AEE e os que o realizam não garantiam as condições preconizadas pelas legislações nacionais, como por exemplo, a disponibilização de um professor especializado para o exercício da docência no AEE, ficando tal atividade a cargo de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, revisores de texto Braille ou psicólogos. Desse modo, o AEE tem acontecido “[...] de forma improvisada, equivocada e com alguns arranjos realizados no interior dos *campi*” (SILVA, 2017, p.154).

As considerações finais da pesquisa reafirmaram o importante impacto do programa TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, ao tempo que apontou para a necessidade de revisão das suas políticas norteadoras a luz de todos os documentos que versam sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva divulgados até o momento, a fim de reparar os equívocos, indefinições e ambiguidades de interpretação.

A tese de Mendes (2017) teve como objetivo conhecer as ações institucionais dos Institutos Federais para o atendimento ao público da Educação Especial. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental com o estudo da legislação e dos Relatórios de Gestão dos Ifs do ano 2015 e o levantamento de dados por meio de formulários eletrônicos para responsáveis institucionais pelas ações da Educação Especial. Com isso, a pesquisa discorreu sobre diversas questões profícuas a respeito dos 38 institutos investigados. Entre essas questões, destaca-se o papel dos NAPNEs que vem se configurando como “o setor da educação especial” dentro dos *campi*.

A autora alerta para o perigo dessa “setorização” levar a responsabilização, dos membros desses núcleos, pela escolarização dos estudantes PAEE, sendo negligenciado o papel dos gestores e da totalidade da instituição no processo de inclusão desses estudantes. Mendes (2017) problematiza a terminologia utilizada pelos NAPNEs para se referir ao seu público-alvo: “com necessidades específicas”. Segundo a pesquisadora, essa terminologia indica a ampliação do público a ser

atendido quando os Ifs ainda não garantem nem as condições necessárias à inclusão dos estudantes PAEE. Ademais, ela considera a terminologia muito vaga, podendo gerar equívocos na proposição do atendimento “com a oferta de serviços tão superficiais que negligenciam as necessidades reais dos estudantes” (p.87).

A pesquisa apontou divergências entre os NAPNEs dos 38 Ifs que vão desde a nomenclatura adotada para a sigla até o público-alvo definido nos documentos normativos dos núcleos, denotando a ausência de interlocução entre essas instituições no que tange às questões relativas à inclusão. A pesquisadora atribui essa realidade ao declínio do Programa/Ação TEC NEP a partir do ano 2011. Frente a isso, o estudo evidenciou que “cada IF, em meio às suas particularidades, vai encontrando formas próprias de funcionar dentro do instituído guiado pela legislação, sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional” (p.125). Assim, as conclusões da pesquisa destacam que os dados, dos 38 institutos analisados, salientam muito mais diferenças do que unidade nas ações voltadas à inclusão dos estudantes PAEE até mesmo dentro de um mesmo IF nos distintos *campi*.

A tese de Perinni (2017) teve como objetivo geral investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos *campi* Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio. Segundo a pesquisa, O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) possui 21 *campi* em funcionamento e um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância, se fazendo presente em todas as microrregiões capixabas, possuindo ainda 36 polos de educação a distância no Espírito Santo.

No tocante aos dois *campi* que foram lócus do estudo, Perinni (2017) justifica sua escolha por eles, afirmando que o *Campus* Itapina possui projetos voltados à inclusão dos estudantes PAEE como, por exemplo, o Projeto Jardim Sensorial, o Coral de LIBRAS, cursos de Formação na área de Braille e Libras. Além disso, a autora destaca que esse *Campus* é referência na rede IFES quando se trata da inclusão de surdos. Já o *Campus* Santa Teresa foi a representação na Gestão Estadual da Ação TecNep e foi pioneiro no processo de implantação e implementação da terminalidade específica para aluno com deficiência intelectual (DI) na rede IFES.

A metodologia adotada por Perinni (2017) foi um estudo de caso realizado através dos seguintes procedimentos: análise documental dos relatórios de gestão de todos os *Campi* do IFES 2008-2015; questionário aplicado aos coordenadores dos Napnes de todos os *campi* e a pró-reitora de ensino; entrevista semiestruturada com coordenadores do Napne e estudantes com necessidades específicas dos *campi* Itapina e Santa Teresa; grupos focais com a equipe do Napne dos dois *campi* lócus da pesquisa.

Buscando uma abordagem ampla do fenômeno pesquisado no estudo de caso pela pesquisadora, a análise documental englobou, além dos relatórios de gestão 2008-2015, outros documentos internos da instituição os quais apontam a ausência de uma política institucional norteadora dos princípios, concepções e diretrizes, havendo apenas ações com o intuito de assegurar a inclusão escolar permeadas nos diferentes documentos institucionais. Apesar disso, a pesquisadora ressaltou que os relatórios de gestão analisados indicaram um crescimento gradativo no planejamento das ações de inclusão no IFES nos últimos anos.

O questionário apontou os desafios à efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades específicas no IFES os seguintes fatores, apresentados em ordem do mais citado para o menos citado: 1. Falta de profissionais especializados; 2. Falta de formação do corpo docente; 3. Carência de formação da equipe do Napne; 4. Falta de provisão financeira; 5. Barreiras arquitetônicas; 6. Dificuldade na articulação entre a equipe Napne e os docentes do ensino comum; 7. Carência de equipamentos pedagógico-didático adequados; 8. Preconceitos da comunidade escolar; 9. Falta de apoio da equipe gestora dos *campi*. Quanto ao item 1, a pesquisa evidenciou como um dos principais desafios para o desenvolvimento das ações pelo Napne a ausência de código de vaga para contratação de professor especializado.

Com o questionário, entrevista semiestruturada, e o grupo focal foram construídos dados que abordam desde as condições de acessibilidades até as ações desenvolvidas pelos NAPNEs dos dois *Campi* pesquisados. “Ao analisar aspectos da estrutura física dos Napnes nos *campi*, foi possível perceber que boa parte deles tem infraestrutura mínima para o atendimento” (p.146).

Quanto ao espaço físico dos *campi*, a pesquisa relata que, embora a instituição tenha realizado investimentos na melhoria dos espaços físicos, ainda precisa criar meios para que possa minimizar satisfatoriamente as barreiras arquitetônicas. A respeito da atuação do NAPNE, a pesquisa evidenciou a importância atribuída ao

núcleo pelos estudantes atendidos. No geral, segundo a autora, os dados apresentados “permitem indicar que o processo de inclusão no IFES tem estado centralizado no Napne como disparador/organizador das ações que podem possibilitar a inclusão” (p.154).

A tese de Freitas (2017) teve como objetivo geral analisar a acessibilidade e forma de ensino oferecido aos alunos com deficiência do Instituto Federal do Acre (IFAC), considerando as perspectivas institucional (estrutural e de divulgação) e de seus professores, intérpretes e alunos. A pesquisa aponta que o IFAC possui 04 *Campi* distribuídos em diferentes regiões do estado. Os mesmos iniciaram as atividades de ensino em 2010 e todos possuem o NAPNE.

Os resultados da pesquisa revelam a existência da meta de adequação nos quatro *campi* do referido Instituto Federal. “Contudo, a completude do atendimento ainda se distancia da prestação de uma educação verdadeiramente inclusiva” (p. 44). Isso se deve a diversos fatores como por exemplo, a falta de estrutura e recursos específicos para atendimento aos estudantes PAEE, falta de conhecimento dos professores em relação a esse público e a não realização das adaptações curriculares previstas na legislação nacional. A pesquisa revela também a inexistência de uma coordenação geral entre as ações e atividades dos NAPNEs do IFAC, no qual o planejamento e as ações acontecem de maneira individual em cada *Campus*.

A pesquisa de Krebs (2017) teve como objetivo analisar como estão estruturados os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), considerando os fatores de acesso, permanência e êxito destes estudantes. Para tanto se utilizou da metodologia de estudo de casos múltiplos com análise documental considerando a legislação e os documentos normativos institucionais do IFRS e do IFSC relacionados à acessibilidade e à inclusão e entrevistas com os estudantes surdos, tradutores/intérpretes de Libras, docentes e gestores dos dois institutos.

Um ponto bastante relevante da pesquisa foi verificar se as ferramentas de comunicação institucional e a prova do processo seletivo para ingresso de alunos, estão acessíveis aos estudantes surdos. Nessa etapa, foi proposto aos estudantes surdos acessar o site do IFRS e do IFSC, simular a inscrição no processo seletivo,

apresentar suas percepções quanto a acessibilidade e apresentar sugestões de melhoria para tornar os sistemas e os documentos mais acessíveis.

Com isso, os estudantes apontaram a importância do uso de recursos imagéticos para acesso às informações e destacaram a necessidade de as principais informações do edital de seleção estarem acessíveis em Libras através de vídeo institucional disponibilizado no site. Quanto ao formulário de inscrição, os estudantes sugeriram que o formulário passasse a conter apenas questões alternativas com o uso de vocabulário acessível e com suporte dos recursos imagéticos, possibilitando aos surdos que dispõem de pouco vocabulário na língua portuguesa entenderem os enunciados e as alternativas pelo contexto.

Os estudantes também relataram suas dificuldades em relação à prova do processo seletivo, destacando a redação e as questões da gramática da língua portuguesa como o maior entrave. Apontaram a prova em Libras como uma grande conquista e salientaram que a prova em vídeo não dispensa a presença de um tradutor/intérprete de Libras para elucidar dúvidas em relação aos sinais dada a variação regional da Libras.

Disseram ser importante os institutos disponibilizarem as provas em Libras das seleções anteriores no site para que os estudantes surdos possam treinar a resolução das questões. Reforçaram ainda a importância de se considerar a singularidade linguística dos surdos na correção da redação. Também foi investigado junto aos estudantes os entraves referentes à permanência e êxito na instituição, sendo reforçado que “[...] a comunicação em Libras é princípio básico para o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes surdos” (p. 127).

Importante salientar que a pesquisa contemplou múltiplas dimensões da inclusão dos estudantes surdos do IFSC e IFRS, analisando documentos e entrevistando além dos surdos, docentes, tradutores/intérpretes e gestores. A análise documental apontou, entre outros fatores, para a necessidade de “desenvolver um currículo inclusivo, realizando adaptação curricular quando necessário, e estabelecer estratégias para formação de profissionais” (p.167).

A entrevista com os tradutores/intérpretes reforçou que apesar destes profissionais serem indispensáveis à inclusão dos estudantes surdos, sua presença não é suficiente para garantir o êxito do processo. O relato dos docentes revelou a insegurança em relação ao trabalho com os estudantes surdos pois, não se sentem preparados alegando não possuírem formação para tal. Quanto aos gestores, a autora

afirma que “100% dos gestores entrevistados relataram que ainda são poucas as ações efetivas voltadas à temática, e que a cada ano estão sendo aprimorados os processos, conforme vão surgindo as demandas” (p.134).

As conclusões da pesquisa apontam para as potencialidades dos Institutos Federais no que tange às possíveis contribuições para a inclusão dos estudantes surdos através do ensino, pesquisa e extensão.

A dissertação de Medeiros (2017) teve como objetivo geral analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar. Para tanto, a autora contou com 06 professoras de AEE do Instituto como colaboradoras da pesquisa. Todas responderam um questionário aberto com diversos questionamentos relativos ao exercício no AEE do IFFar.

Os dados revelaram a data de implementação do AEE no IFFar a partir da nomeação dos primeiros professores de Educação Especial/AEE no ano de 2014, sendo, a partir disso, elaborado o Regimento do AEE no IFFar em 2015. Na ocasião do estudo o Instituto contava com professores de AEE em 06 dos seus 11 *campi*. A autora destaca que este Instituto é pioneiro, entre os Ifs, na oferta do AEE com o professor de Educação Especial – o que nos leva a questionar como o instituto ofertava esse serviço sem o professor de AEE tendo em vista que as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009) estabelecem o exercício da docência no AEE como uma competência do professor especializado?

Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho dessas professoras é solitário, pouco valorizado e pensado a partir de ações isoladas, inexistindo espaço para o AEE nas reuniões pedagógicas. Há ainda uma sobrecarga de trabalho, pois as professoras de Educação Especial/AEE precisam ministrar disciplinas no ensino comum para registrar carga horária docente tendo em vista que o AEE não é reconhecido como aula no IFFar.

Apesar de focar no AEE, a pesquisa traz informações relevantes quanto a todo o processo de inclusão dos estudantes PAEE no IFFar. Segundo a autora, o IFFar, criado em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, iniciou suas atividades de ensino em 2009 e deu seus primeiros passos rumo ao processo de inclusão dos estudantes PAEE no ano 2010 com a criação do NAPNE, atendendo as orientações.

Ação TEC NEP (2000). Em 2012 instituiu a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) na reitoria e em todos os *Campi*, tendo como principais atribuições:

Colaborar para a inovação e o aperfeiçoamento do processo educativo, assegurando uma gestão democrática realizada no coletivo, voltada para melhorias na acessibilidade arquitetônica, educacional, comunicacional e atitudinal tanto no espaço escolar, como na comunidade em geral (MEDEIROS, 2017, p.47).

Dois anos mais tarde, em 2014, criou o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais didático/pedagógico (NEAMA) com o objetivo de produzir materiais didáticos acessíveis. E no mesmo ano, o IFFar, instituiu sua Política de Diversidade e Inclusão. Essa Política garante o acesso e a reserva de 5% das vagas e/ou cotas no Processo Seletivo para estudantes com deficiência – em atendimento à Lei Federal nº 12.711/2012 – e dela foram originados três documentos importantes: a Resolução de Acessibilidade Virtual, o Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos e Concursos e o Regulamento do AEE.

Um outro documento mais recente é o Regulamento de Terminalidade Específica, instituído pela Resolução CONSULP nº 060/2016 voltado a atender as questões que envolvem a certificação dos estudantes com deficiência mental ou múltipla. Medeiros (2017) destaca que além disso, o IFFar oferta disciplinas com enfoque inclusivo para todos os seus cursos nas diferentes modalidades de ensino.

Apesar de todos os avanços mencionados, os resultados da pesquisa revelam que ainda há desconhecimento e falta de diretrizes mais claras por parte daqueles que atuam na própria instituição quanto ao processo de inclusão dos estudantes PAEE, predomina o enfoque sobre as questões de acessibilidade estrutural em detrimento da acessibilidade pedagógica e a acessibilidade em geral só é prevista quando esses estudantes ingressam na instituição. Há confusão entre os papéis do NAPNE e do AEE, provocando o sombreamento das atividades e confusão de papéis.

A tese de Santos (2017) buscou analisar a qualidade do serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado a estudantes com deficiência visual nos dois IFS localizados no Estado da Bahia: IF Baiano e IFBA. O lócus da pesquisa foram dois *Campi* de cada Instituto nomeados pela pesquisadora como *Campi* A, B, C e D.

A pesquisa revelou equívocos quanto à operacionalização do AEE nos Institutos. Nos *campi* A e B o NAPNE contava com a presença de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, psicólogos, assistentes sociais e

alguns Técnicos em Assuntos Educacionais. No *campus* A os próprios membros do NAPNE buscavam atender os estudantes com deficiência visual e no *campus* B uma estagiária, discente de licenciatura em matemática, era responsável pelo atendimento. O *campus* C fez a contratação de monitores (estudantes dos cursos superiores da própria instituição) para realizar adaptação de materiais pedagógicos e no *campus* D haviam duas transcritoras de texto Braille, com formação em AEE ficavam responsáveis pelo atendimento aos estudantes com deficiência visual. Destacamos que com exceção do *campus* D, os demais deixavam o Atendimento Educacional Especializado a cargo de pessoas sem especialização.

Ademais, ao analisar os regimentos dos NAPNEs destes Institutos a pesquisadora observou que os mesmos não faziam referência ao professor de AEE. Ao final, a pesquisa indicou diversas falhas na oferta deste serviço nos quatro *Campi* pesquisados. Os resultados da pesquisa indicaram ainda falta de espaço adequado para o NAPNE e para o AEE e existência de poucos materiais destinados à inclusão dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Oliveira (2018) objetivou contextualizar os processos de inclusão nos Institutos Federais sob a ótica do NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *Campus* Uberaba. Para tanto, foi realizada a análise documental do núcleo, das políticas públicas, da formação dos professores para educação inclusiva, Tecnologia Assistiva, a Sala de Recursos Multifuncionais e Relatórios de Gestão.

O estudo contextualizou que o NAPNE do IFTM foi criado em 2012 e está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino e ao setor responsável pelo atendimento ao estudante em cada *Campus*. Porém, anterior a criação do núcleo, o Instituto já recebia estudantes com deficiência visual, auditiva e física desde 2003 e a partir de então, estão sendo realizadas adaptações na estrutura físicas dos *campi*. Ademais, no mesmo período o MEC enviou recursos da Tecnologia Assistiva para atender as especificidades dos estudantes.

Ao analisar os Relatórios das atividades do NAPNE do *Campus* Uberaba, a pesquisadora encontrou registros de parcerias institucionais do núcleo com instituições públicas que ofertam serviços da Educação Especial, a exemplo do Centro de Apoio Pedagógico (CAP). Através dessas parcerias foram realizados atendimentos aos estudantes com necessidades específicas e cursos de capacitação para a comunidade interna e externa ao IFTM.

Os dados revelam ainda a carência da Sala de Recursos do NAPNE *Campus* Uberaba, a ausência de docente para a oferta do AEE e a falta de envolvimento do corpo docente na inclusão dos estudantes, ficando essa responsabilidade a cargo dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), membros do núcleo.

A pesquisa de Santos (2020) teve por objetivo descrever e analisar os documentos regulatórios para a educação especial e para o Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes PAEE nos Institutos Federais. Foi realizado um estudo de campo de caráter exploratório, cujas técnicas para coleta, registro e análise dos dados seguiram os princípios da pesquisa documental.

Os dados apontaram ausência de regulamentações nacionais direcionadas à Educação Especial nos Ifs e a falta de uma política que institucionalize o AEE nessas instituições de forma nacional.

Quanto aos NAPNEs, foi evidenciada a ausência de uniformização no entendimento do setor, variando a cada IF a definição do público-alvo a ser atendido, dos profissionais que deveriam integrar o núcleo e suas atribuições e até mesmo, diferentes definições para a sigla NAPNE.

No que se refere ao PEI, ao analisar os documentos encontrados à luz da literatura específica da área, a pesquisadora não encontrou nenhum que atendesse a todos os critérios definidos pela teoria.

A pesquisa conclui afirmando que foi identificada “a necessidade de que as rotinas de atenção aos estudantes PAEE nos Ifs sejam regulamentadas através da institucionalização de políticas para Educação Especial, pois, práticas institucionalizadas permanecem estabelecidas” (SANTOS, p.139).

Os dez estudos apresentados nesta Revisão Bibliográfica indicam que apesar do Programa/Ação TEC NEP representar o primeiro e grande marco da inclusão dos chamados “estudantes com necessidades específicas” (terminologia adotada pelo TEC NEP) na Rede Federal, a extinção coordenação nacional do Programa em 2011, gerou a perda da unidade das ações por parte das instituições que a compõem (incluindo os Ifs) – conforme já apontava Nascimento e Portes (2016), reverberando nas muitas incongruências do processo de inclusão dos estudantes PAEE, apontadas nos estudos analisados.

Isso nos permite inferir que, respeitando as particularidades de cada instituição e considerando as iniciativas exitosas construídas pelos Ifs durante esse hiato temporal (2011 aos dias atuais), existe a necessidade de orientações por parte da

SETEC/MEC quanto a organização do processo de inclusão dos estudantes PAEE na Rede Federal.

Dos dez estudos analisados nesta Revisão Bibliográfica apenas um discorreu sobre o IF Baiano: a dissertação de Santos (2017). Conforme apresentado acima, a pesquisa não abordou de forma generalizada a inclusão dos estudantes PAEE no Instituto, pois tratou especificamente do AEE para estudantes com deficiência visual em apenas 02 dos 14 *campi* do IF Baiano.

Ademais, quando realizada, em 2017, o IF Baiano ainda não havia institucionalizado o AEE e, de acordo com Santos e Santos (2021), a institucionalização do AEE, ocorrida em 2018, causou impacto em toda a política educacional do Instituto, havendo, portanto, a necessidade de novos estudos. Assim, a presente pesquisa se propõe a preencher essa lacuna, realizando um estudo atual sobre a inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano, contemplando os impactos causados pela institucionalização do AEE e intensificando assim as discussões em torno dessa temática.

3 METODOLOGIA

De acordo com Frizzo (2012) a metodologia deve dar conta de explicar os métodos e procedimentos, refletir sobre a utilização de princípios, categorias e conceitos no processo de produção do conhecimento, bem como definir as bases científicas e filosóficas da utilização de determinadas técnicas e instrumentos de investigação e a forma de realizar o processo de análise e síntese dos materiais apreendidos. Nesse esforço, o presente capítulo procura elucidar todos os aspectos do caminho percorrido para alcançar os objetivos da pesquisa.

3.1 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS DO PERCURSO

Concebendo o fenômeno da inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano como resultado da ação humana historicamente situada, buscamos relacioná-lo à perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, visando tornar a sua compreensão mais elaborada, totalizante e crítica (BEZERRA, 2016).

Assumir o materialismo histórico-dialético como paradigma de pesquisa implica “[...] compreender que vivemos numa sociedade capitalista, universalizadora do valor de troca e alienada que precisa ser superada” (BENITE, 2009, p.14), bem como compreender que a educação, enquanto dimensão social, esta condicionada aos interesses do capital (TONET, 2020). A partir disso, compreende-se ainda que, sendo a exclusão um critério de funcionalidade do capitalismo, a Educação inclusiva está no bojo das contradições atuais de reprodução socio-metabólica do capital (BEZERRA, 2016).

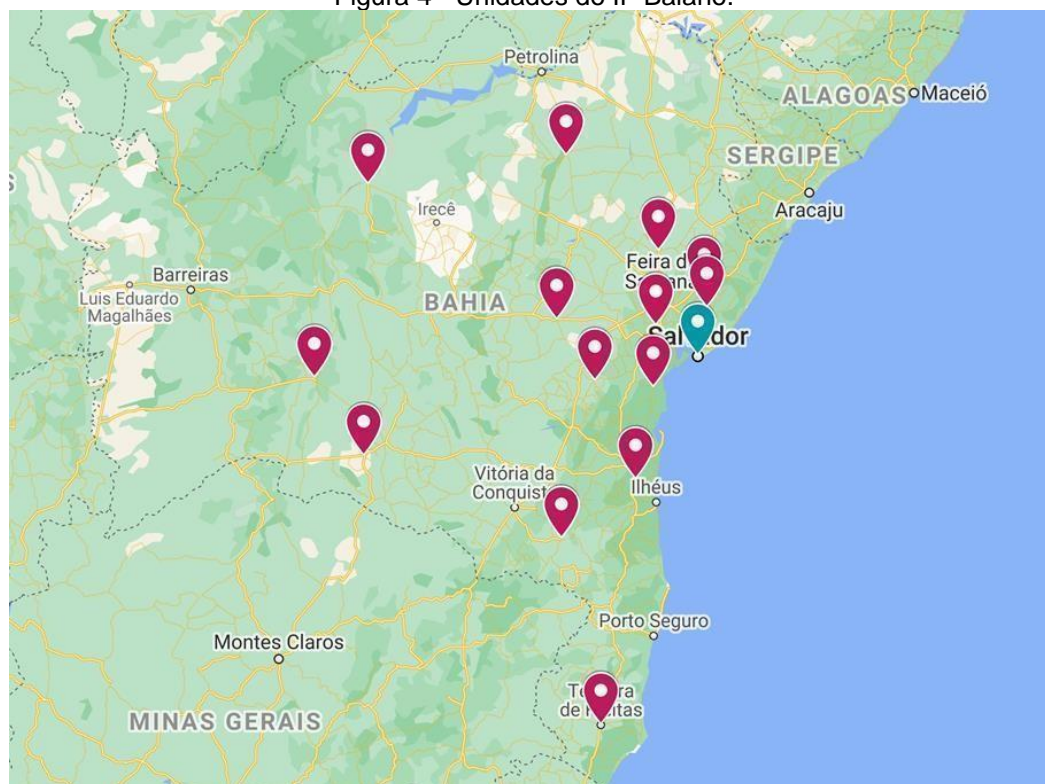
Dessa forma, a presente pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, tenciona uma leitura materialista do fenômeno pesquisado, analisando os documentos norteadores da inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano e realizando a imersão em campo para a construção dos dados empíricos através da escuta das docentes de AEE e dos coordenadores dos NAPNEs do Instituto. Desse modo, buscamos considerar a perspectiva dos servidores supracitados em contraponto com os documentos analisados e o que diz a literatura da Educação inclusiva, buscando compreender a inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano numa perspectiva macro e para além das aparências.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

Criado em 2008, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o IF Baiano agrega as antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia. Atualmente, possui 14 Campus, distribuídos nos seguintes municípios: Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês, Guanambi, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Uruçuca, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Serrinha, Alagoinhas, Itaberaba e Xique-Xique (PORTAL IF BAIANO, 2022). Na figura abaixo podemos verificar a localização das unidades do Instituto dentro do mapa da Bahia.

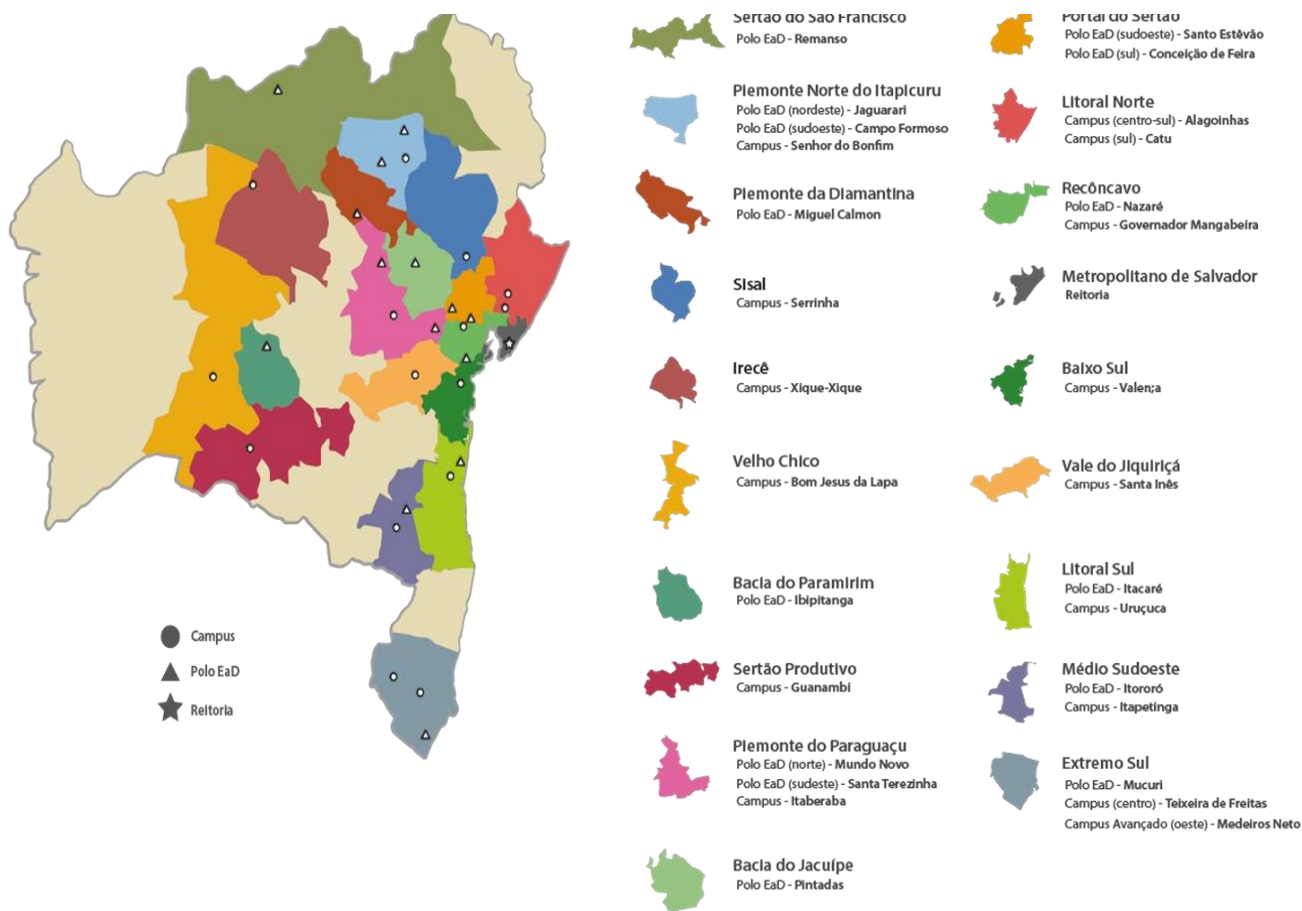
Figura 4 - Unidades do IF Baiano.



Fonte: Portal IF Baiano (2021)

Cada *campus* atende estudantes de diversos municípios de um mesmo Território de Identidade do estado e além dos 14 *campi* ou unidades de ensino presencial – lócus da nossa pesquisa, o IF Baiano conta também com 20 polos de Educação a Distância (Ead) ampliando seu alcance aos mais remotos dos municípios do interior do estado, conforme mostra o mapa abaixo:

Figura 5 - Mapa de Localização dos Campi do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância, segundo os Territórios de Identidade do estado.



Fonte: Portal IF Baiano (2022)

Assim, o Instituto atende a uma variedade de estudantes, pois recebe concluintes do ensino fundamental anos finais para cursarem o ensino médio integrado ao técnico, formados no ensino médio para cursarem os diversos cursos subsequentes ao ensino médio ou os cursos de graduação ofertados e ainda estudantes graduados para cursarem a pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu em nível de mestrado. Há também o ingresso de estudantes nos cursos não associados à elevação da escolaridade como os cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC e extensão.

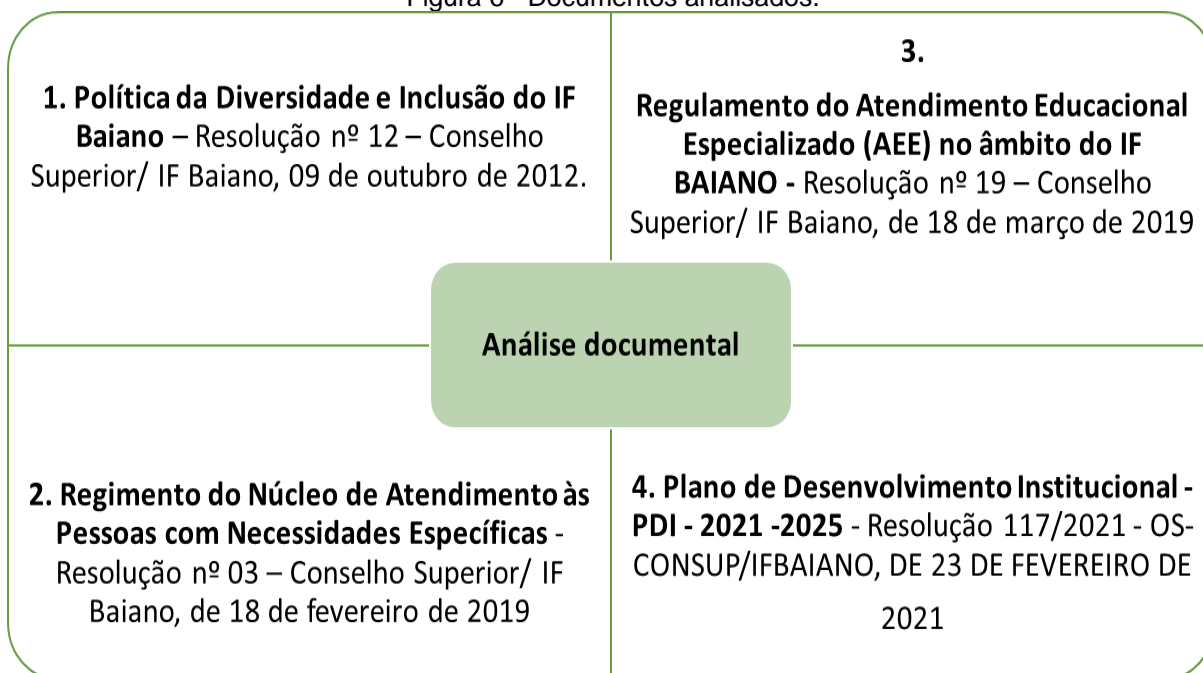
Lembramos que, além do ensino, o IF Baiano, assim como os demais Institutos Federais, desenvolve pesquisa e extensão. Portanto, possui grande relevância dentro do cenário educacional, podendo ser considerado espelho e farol das políticas de educação inclusiva no estado.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é parte significativa na construção dos dados do presente estudo. Conforme Gil (2002) essa técnica “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p.45).

Dos documentos selecionados para análise, três foram publicados nos últimos anos, entre 2019 - 2021, indicando que foram pouco explorados como fonte de pesquisa, podendo contribuir com a construção de dados mais atualizados e inovadores sobre a temática abordada. Há um documento mais antigo, datado de 2012, a saber, a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano, considerada primordial para a contextualização do estudo, pois, serviu de norte para a construção dos demais. A seguir a relação dos quatro documentos analisados:

Figura 6 - Documentos analisados.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Salientamos que os três primeiros documentos tratam especificamente da inclusão educacional, enquanto o quarto documento - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - é mais generalizado, tratando do delineamento dos horizontes para a estrutura organizacional, as atividades acadêmicas e administrativas como um todo.

Devido a sua relevância dentro do Instituto consideramos pertinente incluí-lo na análise realizada e acreditamos que ele pode indicar pistas importantes sobre o lugar ocupado pela inclusão dos estudantes PAEE dentro da estrutura do IF Baiano pois, conforme Ludke e André (2018) os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p.45).

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa conta com dois grupos de participantes, a saber: docentes AEE e coordenadores dos NAPNEs. Destaca-se que algumas docentes de AEE também são coordenadoras do núcleo, participando duplamente da pesquisa - na condição de docente e de coordenadora.

Na elaboração do projeto mensuramos um total de 28 participantes (14 docentes AEE e 14 coordenadores de NAPNE), o que conseqüentemente levaria a cobertura dos 14 *campus* do Instituto. Porém, na fase de campo alguns participantes não deram retorno ao nosso contato, outros alegaram indisponibilidade de tempo e outros alegaram não se sentir à vontade para participar da entrevista, inclusive uma docente AEE que também é coordenadora do NAPNE participou apenas do questionário declinando da entrevista.

Desse modo, os desafios apresentados pelo campo impactaram o número de participantes, reduzindo o estudo a cobertura de 10 *campi* dos quais em 5 obtivemos resposta tanto do coordenador do NAPNE quanto do docente de AEE, 3 obtivemos resposta apenas da docente de AEE e 2 apenas do coordenador do NAPNE.

É oportuno lembrar que as docentes AEE são profissionais que ingressaram via concurso público efetivo no ano 2018 e desde então vem atuando ativamente no processo de inclusão dos estudantes PAEE em seus *campi*. A participação desse grupo foi considerada fundamental para a nossa compreensão do fenômeno pesquisado dentro da sua materialidade sócio histórica diversa, tendo em vista cada docente atuar em um *campus* específico, cada qual localizado em um território identitário baiano diferente e com trajetórias distintas quanto a materialização do preconizado na política de inclusão do Instituto. Deste grupo, temos conhecimento que houve duas substituições de profissionais que estão afastadas para processo de

qualificação e procuramos incluir as docentes substitutas visando abranger o maior número de *campus* possível.

Quanto ao segundo grupo de participantes, conforme apontado nos capítulos anteriores, o NAPNE tem se configurado, desde a sua criação pelo Programa TEC NEP (2000), como o setor responsável pela Educação Especial dentro dos Institutos Federais e, frente a essa realidade, consideramos importante questionar os coordenadores do núcleo dos *campi* pesquisados buscando identificar o papel desempenhado pelo núcleo no processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE.

3.5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para a construção dos dados empíricos junto aos participantes da pesquisa utilizamos questionários e entrevistas. Devido a localização geográfica distinta dos 14 *campi* do IF Baiano e considerando as incertezas quanto a viabilidade de interações presenciais provocadas pelo atual contexto pandêmico (Covid19)¹, optamos por aplicar esses instrumentos de maneira remota, fazendo uso das atuais ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Nesse sentido, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) apoiam o desenvolvimento de pesquisas de forma remota afirmando: “[...] faz-se necessário ampliar as estratégias de coleta de dados para contemplar adaptações e novos recursos que permitam a continuidade das pesquisas, apesar da pandemia (p.961)”.

Assim, elaboramos questionários *online* que foram enviados aos participantes por e-mail e realizamos entrevistas através de videoconferência. Ademais, a construção dos dados contou também com a análise documental dos documentos que norteiam a inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano.

Visando elucidar o desenvolvimento da pesquisa exploramos abaixo cada tópico referente à construção dos dados.

3.5.1 Questionário

¹ Doença causada pelo novo coronavírus (COVID 19). Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia.

Foram aplicados questionários *online*, elaborados no aplicativo Google Formulários – “uma ferramenta gratuita de criação de formulários *on-line* disponível para qualquer usuário que possui uma conta Google e ainda pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular” (MOTA, 2019, p.371).

O autor aponta alguns benefícios da utilização desse recurso na pesquisa, entre eles: “possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios” (p.373).

Foram aplicados dois questionários distintos – um para cada grupo de participantes, composto por questões objetivas abrangendo características concretas dos respondentes (GIL, 2002). Esse instrumento de coleta de dados foi disponibilizado por meio de links enviados ao e-mail institucional dos participantes. Os mesmos responderam de forma online e suas respostas foram disponibilizadas à pesquisadora automaticamente - conforme o aplicativo possibilita.

3.5.2 Entrevista semiestruturada

De acordo com Ludke e André (2018) a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações. Por possuir um roteiro bastante flexível, esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, através da interação não hierárquica entre entrevistador e entrevistado.

Dessa forma, elaboramos um roteiro para cada grupo de participantes contendo perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa, que pode ser adaptado no curso da interação com cada participante.

Como a pesquisa foi desenvolvida de forma remota, a entrevista ocorreu através de videoconferência. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) “[...] o nível de conexão entre pesquisador e participante nas entrevistas *online* por videoconferência é similar às entrevistas presenciais potencialmente devido à utilização dos recursos de áudio e vídeo (p.962)”

Atualmente há uma ampla gama de plataformas para a realização de videoconferências, entre elas podemos citar: Google Meet, WhatsApp, Zoom e

Microsoft Teams. Diante dessa variedade de plataformas, possíveis de serem utilizadas para a realização de entrevistas nas pesquisas, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) pontuam algumas considerações pertinentes ao processo de escolha:

No processo de escolha da plataforma, o pesquisador deve considerar as necessidades do estudo, a relação custo-benefício, a segurança do aplicativo, além do grau de dificuldade para acesso e familiarização com o aplicativo, pelo próprio pesquisador, mas sobretudo pelos participantes (p. 963).

Seguindo essas orientações escolhemos a plataforma Microsoft Teams tendo em vista essa plataforma ter sido amplamente utilizada pelo IF Baiano nas aulas e reuniões remotas durante o período pandêmico, sendo portanto, conhecida pelos participantes. O horário da entrevista foi acordado entre a pesquisadora e os participantes através de uma pergunta dentro do questionário indagando quanto ao melhor dia e horário e posteriormente a data foi agendada através do WhatsApp. Assim, ao responder o questionário, a cada participante foi oferecida a opção de sinalizar o dia da semana e o horário da entrevista mais conveniente para si. Também havia no questionário um espaço destinado a coletar o contato WhatsApp dos participantes possibilitando, desse modo, o posterior agendamento da entrevista.

Dessa forma, no dia e horário agendado a pesquisadora enviou o link de acesso a videoconferência via WhatsApp a cada participante. As entrevistas foram gravadas com consentimento de cada entrevistado e sob a garantia de servir apenas aos objetivos da pesquisa, sendo assegurado que apenas a pesquisadora teria acesso às gravações.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A construção dos dados no campo da pesquisa teve início a partir da aprovação do Projeto no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB em 02 de maio de 2022, de acordo com o Parecer 5.380.723.

A partir da aprovação iniciamos o contato com os participantes através do e-mail institucional e WhatsApp convidando-os a participar da pesquisa esclarecendo quanto aos seus objetivos, benefícios e riscos. Na ocasião enviamos o link para acesso ao questionário do *Google Forms* contendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) na primeira pergunta com alternativa de resposta “sim” ou “não”.

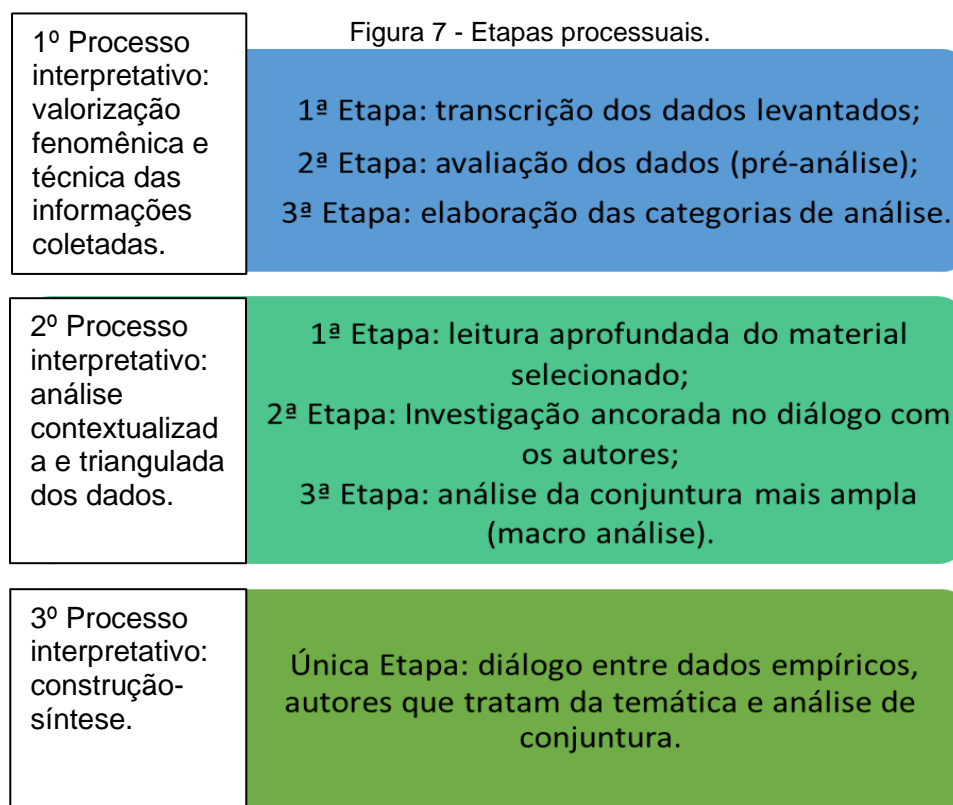
Caso o participante respondesse “sim” seria direcionado a responder às perguntas pertinentes à questão de pesquisa. Caso respondesse “não” o questionário seria encerrado. Disponibilizamos no texto do e-mail e da mensagem WhatsApp o contato da pesquisadora para esclarecimentos adicionais que porventura se fizessem necessários.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise qualitativa das informações coletadas foi realizada através do procedimento analítico da Triangulação. Segundo Marcondes e Brisola (2014) o termo “Triangulação” pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado, a saber: 1. Utilizado para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, etc. 2. Utilizado na coleta de dados da pesquisa, permitindo que o pesquisador use três instrumentos ou mais para a construção dos dados e 3. A triangulação para a análise das informações coletadas. Como essa pesquisa não está voltada à avaliação, contemplaremos apenas as dimensões 2 e 3.

A dimensão 2 será contemplada a partir do emprego de três instrumentos para a construção dos dados (análise documental, questionário e entrevista semiestruturada). A dimensão 3 será utilizada para analisar os dados construídos através dos três instrumentos supracitados, buscando estabelecer relação entre eles à luz do problema de pesquisa, visando desenvolver uma ampla análise do nosso objeto de estudo.

Assim, nos apoiaremos nas entrevistas semiestruturadas como base para o encadeamento das evidências construídas, utilizando os dados dos questionários e da análise documental como elementos de sua confirmação ou divergência. Nesse sentido, Marcondes e Brisola (2014) apresentam a síntese das etapas processuais relativas à Triangulação para análise dos dados, a partir de três passos conforme figura 7:



Fonte: Adaptado de Marcondes e Brisola (2014)

3.8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/PRODUTO

A proposta de intervenção/produto delineada durante a elaboração do projeto de pesquisa consistia em ciclos formativos sobre a inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano. A proposta pretendia construir um ambiente de trocas de experiências exitosas realizadas em cada *campi* do Instituto. Desse modo, integrantes dos NAPNE's, docentes de AEE e docentes dos diversos componentes curriculares dos cursos ofertados teriam a oportunidade de expor seus trabalhos e conhecer os trabalhos dos colegas, o que poderia favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos e conseqüentemente contribuir para o processo de inclusão dos estudantes PAEE no Instituto.

Porém, a interlocução com os participantes da pesquisa em campo fez emergir uma nova demanda: a apreciação e debate dos documentos norteadores da inclusão no IF Baiano pelos integrantes das equipes NAPNE e docentes de AEE. Os documentos mencionados referem-se ao Regimento do NAPNE e Regulamento do AEE.

É oportuno lembrar que ambos os documentos foram formulados pelos próprios sujeitos à época do ingresso das primeiras docentes de AEE no IF Baiano. Na ocasião, o serviço de AEE estava sendo inaugurado no Instituto e não havia ainda a percepção quanto às demandas da EPCT e o entendimento da diferença dos modos de ofertar o serviço nessa modalidade de ensino em comparação com o já consolidado AEE desenvolvido no ensino fundamental e médio comum das redes municipais e estaduais de ensino do país.

Passados quatro anos da publicação desses documentos, o NAPNE vem se consolidando dentro dos *campi* e o AEE construindo sua identidade na instituição ao passo que se adapta às particularidades próprias da EPCT, como por exemplo: a atuação em diferentes níveis de educação, a vasta diversidade dos cursos ofertados; o viés profissionalizante; o tripé ensino, pesquisa e extensão; a educação de tempo integral, entre outras.

Frente a essa realidade, é possível observar através da escuta dos participantes da pesquisa, a necessidade de melhor definir o papel do NAPNE e o papel do AEE dentro do Instituto, de se buscar a unificação de algumas ações referentes à inclusão dos estudantes PAEE, de rever questões voltadas as atribuições do docente AEE e quantitativo de profissionais por *campus* e de se refletir sobre a demanda de atendimento aos estudantes da EAD - questão ausente no texto atual dos documentos – de se procurar elucidar a questão dos recursos destinados ao NAPNE e a aquisição dos recursos da Tecnologia Assistiva, entre outras questões que ainda podem emergir no decorrer da intervenção proposta.

Assim, a nova proposta de intervenção consiste na construção de encontros entre representantes da Assessoria de Diversidade e Inclusão do Instituto, representantes das equipes NAPNE de cada *campi* e docentes de AEE para reflexão e debate dos documentos supracitados visando as necessárias elucidações e a construção de proposições, inclusive, podendo levar a reformulação do texto desses documentos no sentido de melhor atender as demandas da inclusão educacional dos estudantes PAEE e com necessidades específicas no Instituto.

Inicialmente são propostos quatro encontros de maneira remota para iniciar as reflexões, debates e sugestões de propostas, seguidos de dois encontros presenciais para fechamento das propostas e possível reformulação do texto dos documentos. Os encontros remotos serão realizados de maneira síncrona através do Sistema de *Webconferência* da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) - amplamente utilizada pelo

Instituto para o desenvolvimento de reuniões. Os encontros presenciais deverão ocorrer na reitoria do IF Baiano, contando o suporte da Assessoria de Diversidade e Inclusão.

A proposta será apresentada aos participantes através do e-mail institucional e dos grupos de WhatsApp já utilizados pelos participantes para troca de informações. Após manifestado o interesse dos possíveis participantes, a proposta será enviada à Assessoria de Diversidade e Inclusão, solicitando o apoio desta para a definição das datas dos encontros presenciais bem como o custeio financeiro que envolve a materialização da proposta.

De posse do retorno da referida assessoria, visando favorecer a compreensão de todos e atendendo as condições de acessibilidade para possíveis servidores/participantes com deficiência, será elaborado um vídeo-convite com o detalhamento da proposta e seu cronograma com as informações em áudio, Libras e legenda.

Os participantes terão tempo para realizarem a leitura coletiva do Regimento do NAPNE e do Regulamento do AEE em seus *campi*. Em âmbito interno cada *Campus* deverá refletir sobre os documentos e tecer as primeiras sugestões elaborando um documento propositivo a ser apresentado no primeiro encontro remoto.

Os encontros remotos ocorrerão em quatro dias consecutivos com duração de 4 h cada um, com data e horário a serem definidos pelos participantes em votação através de uma enquete virtual a ser elaborada no aplicativo Google Formulários. Os encontros presenciais serão realizados em dois dias consecutivos com data definida pela Assessoria de Diversidade e Inclusão. Abaixo o cronograma das ações.

Quadro 2 - Cronograma da proposta de intervenção/produto

CRONOGRAMA				
	Julho/2023	Agosto/2023	Setembro/2023	Outubro/2023
Ações	Apresentação inicial da proposta do encontro as docentes de AEE e coordenadores dos NAPNE's; Envio da proposta do encontro à	Envio do convite explicativo para todos os possíveis participantes do encontro apresentando os detalhes da proposta e o cronograma das ações;	Realização de enquete virtual quanto a data e horário dos encontros remotos síncronos; Organização das proposições dos	Realização dos encontros remotos: reflexões, debates e sugestões de propostas; Realização dos encontros presenciais:

	Assessoria de Diversidade e Inclusão.	Estudo dos documentos pelos participantes de maneira coletiva em cada <i>campus</i> visando o levantamento de propostas iniciais.	<i>campi</i> em um documento a ser apresentado no primeiro encontro síncrono.	fechamento das propostas e possível reformulação do texto dos documentos.
--	---------------------------------------	---	---	---

Fonte: Elaboração própria (2023)

4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Buscando descrever as normas legais do IF Baiano no que diz respeito à inclusão educacional dos estudantes PAEE apresentamos a análise de quatro documentos publicados pelo instituto: 1. Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano, 2. Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, 3. Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no âmbito do IF Baiano e 4. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025.

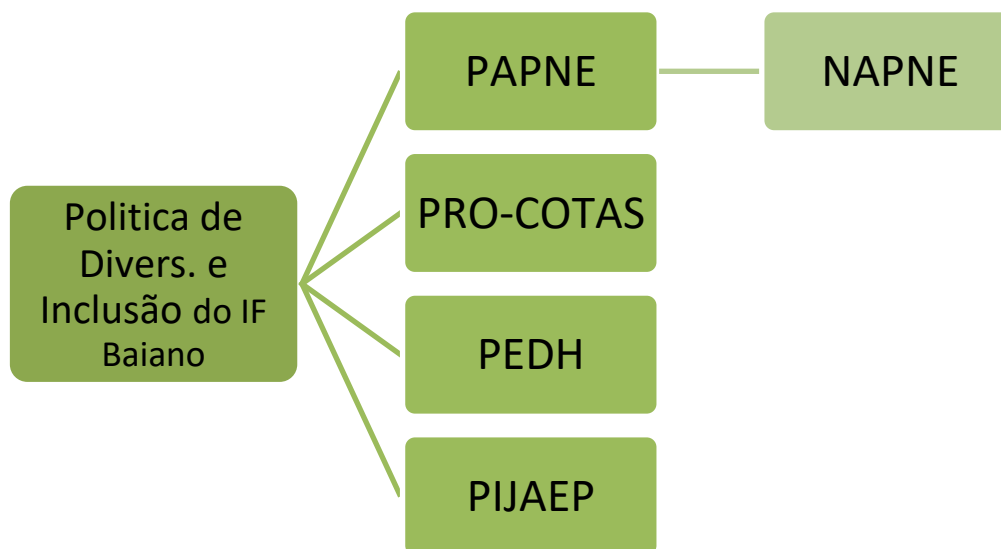
4.1 POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO IF BAIANO

A Resolução n. 12 do Conselho Superior/ IF Baiano, datada em 09 de outubro de 2012, é um documento composto por 24 páginas, incluindo os elementos pré textuais e referências, cujo objetivo consiste em “implementar a Política de Diversidade e Inclusão no IF Baiano, com vistas a promover valores democráticos de respeito à diferença e à diversidade” (IF BAIANO, 2012, p.12). Para atender o objetivo proposto, determina a criação de quatro programas de diversidade e inclusão no âmbito do Instituto: a. Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE) – foco da nossa análise; b. Programa de Cotas (Pró-Cotas) – que estabelece o sistema de cotas, inclusive para as pessoas com deficiência, destinando 5% das vagas totais dos cursos do Instituto para esse público; c. Programa de Educação em Direitos Humanos (PEDH); d. Programa de Inclusão do Jovem e Adulto na Educação Profissional (PEJAEP).

Com exceção do Pró-Cotas, todos os demais Programas preveem a criação de Núcleos específicos, a exemplo do PEDH que estabelece a criação de cinco núcleos – entre eles o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) - e o PAPNE que pressupõe a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Nessa seara, o documento em questão esclarece que cada *campus* deverá eleger pelo menos dois núcleos como integrantes nos seus planejamentos pedagógicos e administrativos anuais e ressalta a necessidade de se priorizar o NAPNE e NEABI que tratam da inclusão dos estudantes com necessidades específicas e afro-brasileiros e indígenas respectivamente. Assim, NEABI e NAPNE devem, a partir da publicação da Resolução, ser instituídos em cada *campus* através de portaria.

Tendo como foco a inclusão dos estudantes PAEE, a imagem abaixo busca expor o espaço ocupado pelo NAPNE no organograma da referida política:

Figura 8 - Programas da Política de Inclusão e Diversidade do IF Baiano.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Através desses quatro programas, a Política enfatiza que ao tratar da educação inclusiva e da diversidade busca atender não apenas as pessoas com deficiência, mas também dos afro-brasileiros, dos indígenas, das mulheres, das pessoas em desvantagem social e da diversidade sexual. Para tanto, as ações e programas devem integrar ensino, pesquisa e extensão, sendo disponibilizada uma dotação orçamentária anual de 2% do recurso financeiro do Instituto para sua implementação e manutenção. Nesse sentido, o documento prevê a criação de uma Assessoria de Diversidade e Inclusão (ADI), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, responsável pela implementação e integração das ações previstas no âmbito do Instituto.

No tocante especificamente ao PAPNE, a Resolução afirma que será constituído pelo NAPNE, responsabilizando este núcleo pela implementação das demandas do referido Programa em cada *campus*. Para tanto estabelece a composição de uma equipe multidisciplinar composta de pelo menos 01 Assistente Social, 01 Pedagogo e 01 Psicólogo. Ressalta que também poderão integrar o NAPNE docentes, técnicos administrativos em educação, estudantes, familiares e comunidade em geral. Além disso, para dar suporte aos NAPNEs através da disponibilização de materiais e recursos de Tecnologia Assistiva o documento estabelece a criação de um Núcleo de Acessibilidade na reitoria.

A Política determina como objetivo do PAPNE assegurar para os estudantes com necessidades específicas as seguintes garantias: 1. O AEE com turno diferenciado, para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de tecnologias assistivas, 2. O redimensionamento do contexto educacional, adequando técnicas, estratégias, materiais e currículos às necessidades específicas dos estudantes, 3. A acessibilidade para as pessoas com deficiência (IF BAIANO, 2012). Há ainda referência à garantia de se ter em cada espaço educativo tradutor (a)/intérprete; a disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura e a formação de recursos humanos na área” (IFBAIANO, 2012, p.17).

Perpassam os objetivos apresentados algumas incongruências. Para começar, há uma imprecisão quanto a definição do termo “necessidades específicas”. Primeiro há referência a “necessidades específicas” como sinônimo de “público-alvo da Educação Especial” tendo em vista estar destacada entre parênteses a seguinte definição: “fala, física, intelectual, múltipla, com altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento, etc.” (IFBAIANO, 2012, p. 17). Já no parágrafo seguinte apresenta-se o termo como sinônimo de “estudantes com deficiência”: considerar-se-á pessoas com necessidades específicas aqueles que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial” (IFBAIANO, 2012, p. 17). Tal imprecisão quanto ao conceito de “necessidades específicas” não é exclusividade dessa Resolução ou mesmo do IF Baiano, pois, conforme apresentado na Revisão Bibliográfica do Capítulo 2, os Institutos Federais têm divergido, até mesmo entre seus próprios *campi*, quanto a definição desse termo.

Outro ponto incongruente diz respeito ao AEE. No documento o termo “Atendimento Educacional Especializado (AEE)” é citado duas vezes, mas, não há referência ao docente AEE ou docente de Educação Especial. Não há previsão deste profissional quando se estabelece a composição da equipe multiprofissional do NAPNE e nem mesmo ao mencionar a oferta do serviço dentro dos objetivos supracitados – embora a Resolução faça referência a normativas nacionais que preconizavam a presença do docente AEE, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Diante disso, inferimos que a ausência do docente AEE na referida Resolução ocasionou o equívoco de responsabilizar os técnicos em assuntos educacionais que compõem o NAPNE ou mesmo estagiários dos cursos de licenciatura pela ministração das aulas do AEE – conforme realidade apresentada na Revisão Bibliográfica do

Capítulo 2. Da publicação da Política de Diversidade e Inclusão em 2012 até a contratação das primeiras docentes AEE pelo IF Baiano se passaram seis anos nos quais o serviço foi negado ou foi ofertado de forma alheia ao preconizado pelas normativas nacionais.

Apesar dessas incongruências, é inegável a importância desse documento no âmbito do Instituto como precursor dos movimentos voltados à promoção da igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão com êxito do percurso formativo dos seus estudantes.

4.2 REGIMENTO DO NAPNE IF BAIANO

O primeiro Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano data de 2014. Porém, em 2019 houve a alteração e aprovação de um novo documento através da Resolução n. 03 de 18 de fevereiro de 2019 – sob o qual discorreremos.

O atual regimento do NAPNE é composto por 12 páginas, incluindo os elementos pré-textuais e referências. “Visa estabelecer a organização, o funcionamento, as competências e as atribuições desse Núcleo, conforme previsto na Política de Diversidade e Inclusão, implantada em todos os *campi* do IF Baiano” (IF BAIANO, 2019a, p. 5).

Santos (2020) ao realizar uma pesquisa documental sobre os NAPNEs dos trinta e oito Institutos Federais brasileiros encontrou entendimentos divergentes quanto ao funcionamento do núcleo entre os Institutos. Segundo ela, há divergências quanto a: quais pessoas fazem parte do público-alvo, quais os critérios para receber o suporte do NAPNE, quais profissionais deveriam compor o núcleo e suas atribuições – divergências semelhantes também foram apontadas nas pesquisas de Silva (2017), Lisboa (2017) e Mendes (2017).

Além disso, a pesquisa de Santos (2020) encontrou nove representações diferentes para a sigla NAPNE. As maiores divergências entre as siglas são referentes a letra “A” – que em alguns Institutos significa “(A)tendimento”, em outros “(A)poio” e em um outro IF significa “(A)cessibilidade”. A partir disso, a pesquisadora levantou a seguinte questão: será que os NAPNE que representam o “(A)tendimento” entendem que fazem parte das atribuições deles realizar o AEE?.

Conforme apresentado acima, no IF Baiano a sigla NAPNE refere-se a “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”. Segundo seu Regimento, trata-se de um núcleo de natureza propositiva, consultiva e executiva, ou seja, é responsável por apresentar propostas, opinar, aconselhar e/ou emitir parecer e realizar ações – conforme o significado, apresentado pelo dicionário Michaelis (2022, *online*) das palavras “propor”, “consultivo”, e “executar”. Considerando que o documento estabelece a existência de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e uma equipe multiprofissional para atuação nessa sala com a presença do docente da área da Educação Especial e Inclusiva, podemos responder positivamente à questão levantada por Santos (2020).

Quanto ao público-alvo do Núcleo, o documento trata de apresentá-lo nas disposições preliminares, estabelecendo um conceito mais abrangente para o termo “necessidades específicas” do que o anteriormente apresentado na Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano. Assim, segundo o Regimento do NAPNE do IF Baiano:

Art. 2º Considerar-se-ão público-alvo do NAPNE as pessoas cujas necessidades específicas se originem em função de **deficiência**, de **transtornos globais do desenvolvimento**, de **altas habilidades/superdotação**, de **transtornos funcionais específicos** (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, transtorno de hiperatividade, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros) e as **pessoas com mobilidade reduzida**, conforme legislação vigente, em especial a Resolução na 04/2009, as Notas Técnicas nº 11/2010 e 04/2014, o Decreto nº 7.611/2011 e as Leis nº OS12.764/2012, 12.796/2013 e 13.146/2015. (IF BAIANO, 2019a, p.5) (Grifo nosso).

Nessa seara, Mendes (2017) ao pesquisar sobre a Educação Especial e inclusiva nos Institutos Federais apresentou preocupação com terminologia “Necessidades Específicas” adotada pelos NAPNEs. Segundo ela:

A ideia de necessidades específicas é muito vaga, podem ser consideradas muitas especificidades e diversos sujeitos que por dificuldades de aprendizagem, mas também do processo de ensino podem ser colocadas nesse grupo, quando não se conseguiu garantir o atendimento ao público da Educação Especial (p.87)

Ao tratar da composição do NAPNE, o Regimento coloca que o Núcleo está subordinado diretamente à Direção Acadêmica de cada *campus*, devendo ser instituído através de portaria específica expedida pelo Diretor Geral. A organização administrativa está constituída da seguinte forma: I. coordenador e suplente, II.

secretário e suplente e III. colegiado, formado pelos membros do NAPNE. Coordenador, secretário e seus suplentes devem pertencer ao quadro de servidores efetivos. Estes serão eleitos através de votação entre os membros do Núcleo para mandatos de até três anos. Na ausência de candidatos aos cargos, o diretor geral do *campus* deverá indicar nomes. Quanto a composição do Núcleo o art. 17 estabelece a existência de uma equipe multiprofissional – conforme exposto abaixo:

Art. 17. O NAPNE será composto por:

I - equipe multiprofissional: docente(s) dos componentes curriculares, docente(s) da área de Educação Especial e Inclusiva, tradutor(es)-intérprete(s) de LIBRAS, revisor(es) e transcritor(es) de texto Braille, assistente(s) social(ais), pedagogo(s), técnico(s) em assuntos educacionais, psicólogo(s), enfermeiro(s) e demais profissionais do IF Baiano;

II - estudantes com necessidades específicas das diferentes modalidades de ensino do IF Baiano (IF Baiano, 2019a, p.6).

Além dessa equipe multiprofissional do NAPNE, o Regimento estabelece - no Art. 61, parágrafo único, inciso I - a existência de uma equipe mais reduzida, composta apenas por profissionais que atuarão na SRM: “Docente(s) da área da Educação Especial e Inclusiva, Tradutor(es)-Intérprete(s) de Libras, Revisor(es) e Transcritor(es) de Texto Braille e Pedagogo(s)”(IF BAIANO, 2019a).

Portanto há uma ampliação quanto aos profissionais que devem integrar a equipe multiprofissional quando comparado a equipe proposta pela Política de Diversidade e Inclusão. Destaca-se a presença do docente da área de Educação Especial e Inclusiva – entendido como o mesmo docente AEE – profissional que estava ausente no texto da política supracitada. Outro ponto relevante foi a inclusão de estudantes com necessidades específicas como integrantes, assegurando representatividade ao público-alvo do Núcleo em conformidade com o lema adotado pelos movimentos das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós sem nós!”.²

A previsão de uma equipe multiprofissional para atuação na SRM e a garantia da representatividade dos estudantes público-alvo como integrantes do NAPNE no IF Baiano podem ser considerados avanços relevantes dentro do contexto dos Institutos Federais, levando em consideração os resultados da pesquisa de Silva (2017) que ao analisar os regulamentos e/ou regimentos dos NAPNEs de dez Institutos Federais

² O lema teve origem no início do século XX nos Estados Unidos da América e depois se espalhou pelo mundo inteiro para representar o movimento das pessoas com deficiência e também de outras minorias sociais (SENNÁ, 2018, *online*).

identificou a ausência de uma equipe especializada para o atendimento e a não garantia da participação dos estudantes como integrantes do núcleo. Também a presença do docente de Educação Especial é uma avanço considerável pois, segundo Santos (2020) esse profissional não é mencionado na maioria dos documentos concernentes à Educação especial e inclusiva nos Institutos Federais. A autora acredita ser essencial a presença de um professor de educação especial como integrante do NAPNE pois, “[...] é este profissional que possui as competências necessárias para efetivar políticas públicas voltadas à inclusão do estudante PAEE dentro do IFS e de realizar o AEE” (SANTOS, 2020, p.82).

As finalidades do NAPNE são voltadas a contribuir com o acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas e estão apresentadas do Art. 3 ao Art. 14. De forma sintetizada, essas finalidades englobam: assessorar o diretor geral do *campus* quanto às questões que envolvem a inclusão, participar do processo seletivo para ingresso de estudantes, orientar a secretaria de registros acadêmicos quanto a questões pertinentes, participar da comissão de acessibilidade local, colaborar com a equipe pedagógica e com as coordenações de cursos, fomentar ações inclusivas, planejar a alocação dos recursos financeiros destinados ao Núcleo e elaborar relatório anual das ações.

Frente a isso, o Regimento estabelece as responsabilidades dos coordenadores, secretários e membros e coloca a necessidade da realização de reuniões ordinárias pelo menos uma vez por mês. Há previsão de reserva de carga horária de 4 horas semanais aos membros para se dedicarem às atividades do Núcleo. Aos coordenadores e secretários a carga horária reservada deve ser de 6 horas (se for docente) ou de 8 horas (se for técnico administrativo).

Ademais, o documento traz algumas prerrogativas: a existência de uma sala própria com acessibilidade física, mobiliário e espaço adequado para o trabalho; a criação de uma SRM com mobiliários, materiais didáticos, tecnologia assistiva, acessibilidade e recursos pedagógicos; uma reunião semestral com os representantes dos NAPNE de todos os *campi* com finalidade de trocar experiências. Avanços consideráveis rumo a efetivação dos direitos do público-alvo do núcleo.

Conquanto o Regimento do IF Baiano apresente avanços significativos em relação ao contexto dos Institutos Federais e ao texto da sua própria Política de Diversidade e Inclusão, oculta a questão do orçamento para execução das atividades do NAPNE. Conforme apresentado no tópico anterior, a referida Política estabelece

um recurso anual de 2% do orçamento do Instituto para implementação e manutenção dos diversos programas da Política, incluindo o PAPNE - materializado através do NAPNE.

O Regimento do NAPNE, por outro lado, não explicita valores ou percentuais ao tratar de recursos financeiros para a realização das atividades do núcleo. Fica apenas subentendido a existência de um recurso financeiro no Art. 30, quando o documento elenca as atribuições do coordenador do NAPNE: “Coordenar a elaboração do planejamento anual orçamentário do NAPNE e encaminhar ao setor responsável nos *campi*” (IF BAIANO, 2019a, p. 7) . Tal imprecisão quanto à questão orçamentária, parece fazer parte da realidade de outros Institutos Federais pois, Silva (2017) destaca que dos dez regulamentos e/ou regimentos do NAPNE analisados em sua pesquisa, apenas três garantem orçamento para a realização das atividades do núcleo.

Ademais, o Núcleo de Acessibilidade da reitoria, previsto na Política de Diversidade e Inclusão, cujo objetivo seria dar suporte aos NAPNEs através da disponibilização de materiais e recursos de Tecnologia Assistiva não é mencionado no texto do Regimento - representando mais uma lacuna na questão orçamentária.

4.3 REGULAMENTO DO AEE NO ÂMBITO DO IF BAIANO

A Resolução n. 19 de 18 de março de 2019 aprova o Regulamento do AEE no âmbito do IF Baiano. Tal documento é composto por 21 páginas, incluindo elementos pré-textuais e referências, e foi elaborado pelas próprias docentes de AEE do Instituto com a participação de coordenadores dos NAPNEs e servidores da Assessoria de Diversidade e Inclusão e da Pró-Reitoria de Ensino.

Com base na legislação nacional referente a Educação Especial e inclusiva e documentos oficiais próprios do Instituto, o Regulamento apresenta a definição de Atendimento Educacional Especializado, o seu público-alvo, objetivos e a forma de institucionalização no IF Baiano. Estabelece as atribuições do docente AEE no âmbito do Instituto, fala do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), do Plano de AEE, da Terminalidade Específica e da aceleração dos estudos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido no Art. 1º como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e o conjunto de atividades e recursos pedagógicos organizados institucionalmente, de forma complementar a

formação dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e complementar a formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação. De acordo com o Art. 2º no âmbito do IF Baiano, o AEE está vinculado ao NAPNE dos *campi* e é regido pela legislação específica vigente.

O Art. 3º apresenta como público-alvo do AEE os mesmos estudantes preconizados na PNEE-EI (2008), ou seja, os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Por outro lado, ao tratar das atribuições do docente AEE, no art. 6º, aponta a possibilidade desse profissional também atuar, em colaboração com a equipe multiprofissional do NAPNE e demais núcleos de atendimento estudantil, junto aos estudantes com transtornos funcionais específicos ou outros quadros que necessitem de condições específicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, o Art. 10 aponta a possibilidade de encaminhamento de estudantes que não apresentem laudo médico ou diagnóstico prévio para avaliação e, se verificada a necessidade, acompanhamento pelo docente AEE. Tal encaminhamento poderá ser feito tanto por docentes do ensino comum quanto por outros profissionais que atuem com o estudante. Também está prevista a possibilidade do próprio estudante ou seu responsável solicitar o serviço diretamente ao NAPNE ou ao docente AEE. Em todos os casos a oferta para determinado estudante está condicionada à avaliação pedagógica realizada pelo docente AEE.

Quanto aos objetivos do AEE no âmbito do IF Baiano, o Regulamento elenca, no Art. 4º seis objetivos, a saber:

- I - atuar e contribuir com a consolidação de políticas públicas para a inclusão e para a diversidade no IF Baiano;
- II - atuar e contribuir com a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais, buscando a adaptação dos espaços acadêmicos às necessidades dos estudantes;
- III - acompanhar e orientar os estudantes Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), individual ou coletivamente, em atividades nas SRM e no ensino colaborativo, com os docentes dos componentes curriculares de cursos de todos os níveis e modalidades do IF Baiano, de forma a contribuir com a apropriação do conhecimento pelo estudante;
- IV - orientar os docentes do ensino comum quanto à seleção, à adaptação e à utilização dos recursos, dos materiais e das estratégias pedagógicas, participando do planejamento e da avaliação das aulas e das atividades;
- V - apontar as ações estratégicas ao atendimento das necessidades dos estudantes PAEE, em parceria com o NAPNE, como a aquisição de equipamentos, a adaptação dos espaços e do transporte, entre outras;
- VI - promover a participação da comunidade escolar, da família ou dos responsáveis pelos estudantes PAEE, sensibilizando-os sobre as suas

condições de acesso, de participação e de aprendizagem, a fim de propiciar condições de permanência, de conclusão e de continuidade dos estudos (IF BAIANO, 2019b, p. 9)

Logo em seguida são apresentados, no Art. 6º, as atribuições do docente de AEE no IF Baiano. Percebe-se uma forte influência das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4/2009) pois, algumas das atribuições elencadas, entre os incisos I e XXIII do Art. 6º do Regulamento, são iguais ou equiparam-se às apresentadas no Art. 13 das Diretrizes - conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3 - Comparativo Resolução CNE/CEB n. 4/2009 X Regimento IF Baiano.

Atribuições do professor de AEE – Resolução CNE/CEB n. 4/2009	Atribuições do docente AEE – Resolução n. 19 de 18 de março de 2019 IF Baiano
I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;	I - apoiar o desenvolvimento dos estudantes PAEE por meio de serviços e de recursos pedagógicos adequados e adaptados às suas necessidades específicas; II - planejar e organizar serviços e recursos que garantam a acessibilidade dos estudantes PAEE nas atividades acadêmicas;
II - Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;	IV - elaborar e executar o Plano do Atendimento Educacional Especializado de acordo com as necessidades específicas de cada estudante PAEE, mantendo um registro das ações e dos resultados alcançados por meio de portfólio ou de outro suporte;
III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;	VIII - organizar o atendimento aos estudantes nas SRM, estabelecendo o tipo, o formato (individual ou em grupo) e a quantidade (horas e dias) de atendimento, de acordo com as especificidades de cada estudante;
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;	X - sinalizar e acompanhar a acessibilidade, a funcionalidade e a aplicabilidade dos serviços e dos recursos pedagógicos e as adaptações realizadas em todo o <i>campus</i> , em parceria com o NAPNE;
V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;	XI - estabelecer parcerias intersetoriais para a elaboração de estratégias e para a disponibilização de serviços e de recursos para o atendimento das necessidades dos estudantes PAEE;
VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;	XII - orientar docentes, familiares ou responsáveis pelos estudantes PAEE sobre recursos de tecnologia assistiva e sobre adaptações de recursos, de materiais e de espaços, em parceria com o NAPNE;

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.	III - orientar, de maneira colaborativa, a avaliação dos estudantes PAEE realizada pelos docentes dos cursos do IF Baiano, indicando estratégias que permitam constatar o desempenho e a evolução do aprendizado, respeitando as possíveis dificuldades impostas por suas condições; IX - acompanhar a atuação dos docentes dos componentes curriculares dos cursos do IF Baiano, bem como a realização de atividades nas salas de aula comuns, quando possível, atuando em ensino colaborativo, por meio de acordo prévio entre os docentes, a Coordenação de Ensino e a Diretoria Acadêmica;

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos documentos supracitados (2022)

Além da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, na redação do Regulamento do AEE do IF Baiano foram considerados outros documentos que norteiam o AEE em âmbito nacional, dois deles também apresentam atribuições para o docente AEE, a saber: a Resolução n. 2 do CNE de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e a Nota Técnica n. 11 de 2010 (Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares).

A Resolução n. 2 do CNE de 2001 estabelece as atribuições do docente AEE em único parágrafo no qual trata das competências requeridas deste profissional:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram 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, 2001, p. 5)

Por outro lado, a Nota Técnica n. 11 de 2010 elenca 6 atribuições para o docente AEE, sendo que duas delas não se equiparam àquelas apresentadas nos documentos anteriores.

II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos

pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p. 5 Grifo nosso)

Desse modo, as atribuições de número 3 e 6, grifadas acima, são um acréscimo àquelas constantes na Resolução n. 2 do CNE de 2001 e na Resolução CNE/CEB n. 4/2009. A atribuição de número 3 pressupõe articulação entre o docente de AEE e o docente do ensino comum e a atribuição de número 6 exige que o docente AEE possua múltiplos conhecimentos.

Nesse contexto, Vaz (2013) ao refletir sobre o papel do professor de AEE estabelecido na legislação nacional posterior à PNEE-EI verificou o objetivo de “[...] construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica (p.185)”. Segundo a autora, esse profissional, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula comum, como sobrecarga de trabalho e falta de condições na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da referida política, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos alunos da SRM.

Destacamos que além das normativas nacionais, foram considerados na elaboração do Regulamento AEE do IF Baiano, a própria Política de Diversidade e

Inclusão do IF Baiano e os documentos oficiais do Instituto que norteiam as ações pedagógicas, científicas e extensionistas. Com base nesse insumo documental e considerando as especificidades da educação profissional e tecnológica e o contexto do próprio Instituto foram criadas novas atribuições para o docente AEE do IF Baiano. Tais atribuições são apresentadas na tabela 3.

Quadro 4 - Novas atribuições estabelecidas pela Resolução n. 19/2019.

Atribuições do docente de AEE do IF Baiano – continuação
V - elaborar e executar, quando avaliada a necessidade, de maneira colaborativa com os docentes dos componentes curriculares e com a equipe multiprofissional do <i>campus</i> , o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) do estudante PAEE;
VI - garantir o enriquecimento das atividades dos estudantes com altas habilidades/superdotação, procurando engajá-los em atividades de pesquisa e de extensão;
VII - contribuir com a atuação do tradutor-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do revisor e transcritor de texto Braille, favorecendo a mediação entre esses profissionais e os docentes dos componentes curriculares dos cursos do IF Baiano;
XIII - em caso da necessidade de AEE em ambiente domiciliar ou hospitalar, propiciar o mesmo atendimento que o ofertado nas SRM do IF Baiano, de maneira a complementar ou a suplementar os processos de ensino e de aprendizagem do estudante PAEE;
XIV - participar de reuniões, inclusive das reuniões de conselho de classe, de diferentes colegiados e coordenações de curso, a fim de colaborar para a solução de questões que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes, principalmente, em relação aos alunos PAEE;
XV - elaborar e/ou participar de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão;
XVI - orientar bolsistas, estagiários e/ou monitores nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;
XVII - encaminhar casos, quando necessário, para a avaliação de profissionais dos setores de saúde e de assistência social, via NAPNE;
XVIII - atuar como parte integrante do NAPNE, em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI), com a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), com a Diretoria Acadêmica (DA) e com a Coordenação de Ensino (CE), oferecendo ao estudante PAEE condições para o acesso, a permanência e o êxito em seu processo formativo de aprendizagem nos cursos oferecidos pelo IF Baiano;
XIX - auxiliar o docente e o setor responsável pelo estágio curricular dos cursos do IF Baiano, considerando as atribuições do AEE e do ensino colaborativo;
XX - o docente de AEE também poderá atuar em colaboração com os demais profissionais do NAPNE, do NAPSI, da CAE e dos demais núcleos de atendimento estudantil para o atendimento aos alunos que apresentem transtornos funcionais específicos de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção, transtorno de hiperatividade, dentre outros) ou outros quadros que necessitem de condições específicas nos processos de ensino e aprendizagem;

XXI - a atuação na SRM e no ensino colaborativo será incluída como aula no Plano Individual de Trabalho (PIT) e no Relatório Individual de Trabalho (RIT) do docente de AEE;
--

XXII - o docente do AEE disponibilizará, no mínimo, quatro horas semanais para atuação em conjunto com os docentes dos componentes curriculares dos cursos do IF Baiano, por meio do ensino colaborativo;

XXIII - o docente do AEE poderá complementar sua carga horária de aulas atuando em componentes curriculares dos cursos do IF Baiano, conforme a sua formação inicial e/ou continuada, bem como em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, em cursos de pós-graduação, dentre outros.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no Regimento do AEE IF Baiano (2022)

O inciso V traz um ponto considerado importante pela literatura atual e que não foi considerado nas três normativas nacionais citadas, a saber, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O Regulamento apresenta o PEI da seguinte forma:

Art. 7º O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é um documento que prevê o planejamento particularizado, caso a caso, em relação aos tipos de suporte, de adaptações, de serviços e de recursos necessários para a escolarização, definindo como será organizado o processo educacional do estudante PAEE. Deve acolher as necessidades de cada estudante atendido, de forma a superar ou a compensar as barreiras evidenciadas, tanto no âmbito da instituição de ensino quanto em outras instâncias, tais como saúde, família, comunidade, assistência social, entre outras (IF Baiano, 2019b, p. 14)

Segundo o Regulamento, a responsabilidade pelo PEI, embora conste nas atribuições do docente AEE, deve ser partilhada com os docentes dos componentes curriculares e com a equipe multiprofissional do *campus* que atua com o estudante PAEE. É esclarecido também que o PEI será aplicado apenas nos casos em que as necessidades educacionais do estudante assim exigam.

Ainda no tocante ao PEI, cabe destacar que além de constar entre as atribuições do docente AEE, o Regulamento dedica um capítulo inteiro (Capítulo V) para tratar do PEI e do Plano de AEE indicando a necessidade de ser conferida a devida atenção a esses dois documentos no processo de inclusão dos estudantes PAEE.

As atribuições apresentadas nos incisos VII, XV, XVI, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII e XXIII são oriundas das especificidades do IF Baiano. O inciso VII atribui ao docente AEE o papel de mediador na relação dos docentes do ensino comum com os tradutores/intérpretes de Libras e revisores de texto Braille - profissionais que integram a equipe multiprofissional do NAPNE destinada ao trabalho na SRM. No capítulo que

trata da institucionalização do AEE no IF Baiano (Capítulo VI), esses dois profissionais, juntamente com outros, são citados como participantes do AEE:

VI - presença, quando necessário, de profissionais específicos para atuar junto aos estudantes surdos, cegos e surdo cegos, em razão de suas especificidades, tais como tradutor-intérprete de LIBRAS, professor de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), guia-intérprete, transcritor e revisor de texto Braille, dentre outros (IF BAIANO, 2019b, p. 15)

Desse modo, ao separar os objetivos do AEE das atribuições do docente AEE e assegurar, quando necessário, o suporte de outros profissionais (tradutores/intérpretes, revisores de texto Braille, etc.) na oferta do serviço, o Regulamento distingue o serviço AEE da figura do docente AEE. Essa distinção, nem sempre considerada nas normativas nacionais, é importante para minimizar a sobrecarga de atribuições do docente AEE - já mencionada acima.

Os incisos VI, XV e XVI procuram zelar pela articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão. Enquanto o VI aponta essa articulação como uma possibilidade de atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, os incisos XV e XVI procuram estender a atuação do docente AEE para além da SRM. Também apontam nessa mesma direção os incisos XXI, XXII, XXIII.

O XXI assegura que a atuação na SRM e no ensino colaborativo seja incluída no plano e no relatório de trabalho do docente AEE. Tal garantia pode ser considerada uma grande conquista pois, conforme apresentado na Revisão Bibliográfica do Capítulo 2, nem todos os Institutos Federais que dispõem de docente AEE permitem a contabilização das horas trabalhadas no AEE como carga horária docente.

O inciso XXII estabelece uma carga horária mínima semanal para o ensino colaborativo. Destacamos que há referência explícita ao ensino colaborativo em 4 dos 9 capítulos do documento, inclusive o Capítulo I traz o seguinte conceito:

§ 8º O ensino colaborativo consiste na parceria dialógica entre os docentes do ensino comum dos diferentes componentes curriculares e os docentes de educação especial e/ou de AEE, na qual todos dividem a responsabilidade de identificar, planejar, implementar e avaliar os serviços, recursos e estratégias pedagógicas utilizados para atender e garantir a aprendizagem dos estudantes Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (IFBAIANO, 2019b, p.7)

O inciso XXIII aponta a possibilidade do docente AEE complementar a sua carga horária ministrando aulas dos componentes curriculares dos diversos cursos do

IF Baiano de acordo com a sua formação inicial e/ou continuada e, atuar em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, o Regulamento preconiza um perfil docente que não esteja restrito à atuação no AEE, embora a nomenclatura do cargo seja “docente de AEE” em vez de “docente de Educação Especial” – que melhor definiria esse profissional frente as atribuições apresentadas no Regulamento. Nessa seara, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) ao abordar a atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais criticaram a nomenclatura utilizada pelo IF Baiano:

Apesar da nomenclatura utilizada pela instituição para o cargo ter sido "professor de AEE", entende-se aqui que o AEE é um tipo de serviço de apoio realizado por atividades que não se esgotam na figura do educador especial e que as atribuições desse profissional não se esgotam, nem se resumem, à oferta desse serviço. Dessa forma, não se entende o cargo de professor de AEE como sinônimo de professor de Educação Especial (ZERBATO; VIRALONGA; SANTOS, 2021, p. 324).

De qualquer modo, independente da nomenclatura, podemos notar conformidade entre o estabelecido no Regulamento com o código de vaga ocupada por esse profissional no IF Baiano, a saber: docente da Educação Básica Profissional e Tecnológica (EBTT) da área do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante da nomenclatura utilizada pelo Instituto, apesar de assentir com o que foi pontuado pelas autoras acima citadas, nesta pesquisa os termos professor de Educação Especial e docente de AEE são utilizados como sinônimos.

O inciso XIX aponta para mais uma especificidade da Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) ao tratar da atuação do docente AEE junto ao setor responsável pelo estágio curricular dos cursos do IF Baiano. Os estudantes PAEE, assim como todos os demais, precisam cumprir estágio curricular obrigatório previstos nos cursos ofertados e, o Regulamento procura assegurar que sejam assistidos pelo AEE nesse momento.

Já os incisos XVIII e XX voltam-se para especificidades internas ao IF Baiano ao tratar da atuação do docente AEE junto ao NAPNE e demais núcleos e a gestão dos *campi*, indicando uma preocupação do Regulamento em assegurar que os profissionais desenvolvam seu trabalho de forma colaborativa.

Conforme apresentado são amplas, e por vezes complexas, as atribuições do docente AEE no âmbito do IF Baiano tendo em vista as especificidades da EPCT e do próprio Instituto a exemplo da possibilidade de atuação com estudantes de vários

níveis de educação (ensino médio, subsequente, graduação, pós graduação *lato e stricto sensu*); a identidade profissional e tecnológica do Institutos Federais promove cursos de diferentes áreas do conhecimentos exigindo do docente AEE flexibilidade para buscar conhecer, ainda que minimamente, cada curso, para atuar junto ao estudante PAEE e desenvolver o ensino colaborativo com os colegas docentes dos componentes curriculares - conforme preconizado no Regulamento; a educação de tempo integral ofertada nos cursos integrados ao Ensino médio que dificulta o desenvolvimento do AEE no contraturno e a articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão que representa um desafio frente ao viés multitarefa do cargo.

Quanto à institucionalização do AEE no IF Baiano, o Regulamento dedica o Capítulo VI a tratar da questão. Muitos apontamentos a esse respeito já foram realizados ao longo do presente texto mas, consideramos importante destacar alguns incisos apresentados no Art. 9º. Este artigo afirma que a oferta do AEE deve constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos *campi* do Instituto, prevendo na sua organização:

- I - SRM exclusiva para o AEE, vinculada ao NAPNE, contando com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos de acessibilidade, recursos pedagógicos e equipamentos específicos para as necessidades do aluno;
[...]
- V - presença de um docente para o exercício do AEE com formação específica na área da Educação Especial e Inclusiva; (IF BAIANO, 2019 b, p.15)

Os dois incisos apresentados trazem a garantia de espaço físico devidamente equipado e a presença de um docente com formação específica - condições fundamentais ao desenvolvimento do AEE conforme preconizado nas normativas nacionais. Apesar disso, a Revisão Bibliográfica do Capítulo 2 deste trabalho revelou que, por vezes, os Institutos Federais têm ignorado essas condições. O IF Baiano, ao afirmar essas garantias, avança dentro do contexto da Rede Federal a caminho da construção da oferta de um AEE condizente com a legislação nacional em vigor.

Por fim, o Regulamento traz a questão da Terminalidade Específica e da Aceleração dos Estudos - dois pontos presentes nas normativas nacionais, inclusive na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Para as duas questões o regulamento estabelece o compartilhamento da responsabilidade pelo processo entre o docente AEE, a equipe multiprofissional do NAPNE, os docentes

do ensino comum e colegiado do curso do estudante PAEE, a coordenação de ensino e a direção acadêmica e geral do *campus*.

Ademais, o Regulamento coloca que casos omissos no seu texto deverão ser apreciados pela reitoria através da Assessoria de Diversidade e Inclusão e Pró-Reitoria de Ensino do IF Baiano.

Da análise do documento depreende-se que houve preocupação em atender ao preconizado pelas normativas nacionais referentes ao AEE concomitante com um esforço no sentido de ajustar a oferta do serviço às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica e do próprio Instituto. Nesse movimento o papel do docente AEE foi fortemente ampliado contando vinte e três atribuições - quatorze delas caracterizadas como novas quando comparadas às atribuições elencadas na legislação nacional supracitada.

4.4 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2021-2025.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 é um documento amplo, composto por 145 páginas, incluindo elementos pré-textuais, referências e elementos pós-textuais. Conforme seu texto de apresentação, consiste em um “instrumento de gestão que delinea horizontes para a estrutura organizacional, as atividades acadêmicas e administrativas” (IF BAIANO, 2021, p.24).

O documento refere-se diretamente à inclusão dos estudantes PAEE quando trata da Política de Assistência Estudantil do Instituto. Ao apresentar as diretrizes orientadoras das atividades estudantis coloca:

As atividades estudantis no IF Baiano são orientadas por meio de três eixos temáticos: programas de apoio ao acesso, à permanência e ao êxito escolar; programas de apoio às atividades acadêmicas e à formação integral dos(as) estudantes **e programas de diversidade e de inclusão**, de ações afirmativas e de inclusão digital (IF BAIANO, 2021, p.71, Grifo nosso).

A partir disso, o PDI dedica um subtópico, dentro do tópico que trata das diretrizes orientadoras das atividades estudantis, para tratar da diversidade e inclusão. Tal subtópico é composto por duas laudas e meia nas quais, partindo da referência à Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano, se aborda os programas de diversidade e inclusão já implementados no Instituto - entre eles o PAPNE.

Ao se referir a esse programa destaca o papel da equipe multiprofissional do NAPNE na viabilização da inclusão no Instituto, indicando convergência com o apontado na Revisão Bibliográfica do Capítulo 2 deste trabalho quando exposto a centralidade conferida a esse núcleo pelos Institutos Federais no tocante à responsabilização pela inclusão educacional dos estudantes PAEE e/ou pessoas com necessidades específicas.

O PDI reconhece a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais no contexto da instituição e aponta o desafio de enfrentá-las colocando que para tanto será necessário:

Garantir a articulação permanente entre a Assessoria de Diversidade e Inclusão e seus núcleos; a promoção de capacitação de toda a comunidade escolar, [...] o acompanhamento profissional adequado aos(as) discentes público da educação especial e aos(as) discentes com necessidades específicas; implementação e a organização do NAPNE, de seus espaços e de seus recursos, para o atendimento educacional especializado, bem como a implementação e a organização dos demais núcleos para atendimento às diversidades; o atendimento especializado (apoio psicopedagógico, assistência social, professor(a) de atendimento educacional especializado etc.), conforme a demanda do Instituto; a remoção das barreiras arquitetônicas para atendimento às normas de acessibilidade; [...] a adequação dos currículos dos cursos, a fim de adaptá-los ou de flexibilizá-los para atender à diversidade nas salas de aula; a promoção e/ou a adequação dos recursos tecnológicos de acessibilidade para os(as) discentes público da educação especial e para os(as) discentes com necessidades específicas (IF BAIANO, 2021, p. 74-75)

O trecho destacado acima contém o cerne da discussão sobre a inclusão dos estudantes PAEE e/ou com necessidades específicas apresentada no documento. Porém, em outros tópicos do PDI podemos encontrar referências a essa questão.

No tópico referente aos princípios fundamentais da proposta pedagógica do IF Baiano são apresentados 06 princípios, entre eles dois voltam-se para a nossa temática:

- Compromisso com a oferta de educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e integrada às demandas locais e regionais;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Compromisso ético e responsabilidade socioambiental;
- **Diversidade e inclusão;**
- **Flexibilização curricular;**
- Verticalização e integração do ensino. (IFBAIANO, 2021, p. 52, Grifo nosso).

Ao tratar da concepção de currículo adotada pelo IF Baiano, o documento dá centralidade a diversidade e a inclusão, conforme apresentado abaixo:

Alinhado à concepção de educação omnilateral, o IF Baiano assume o compromisso social e pedagógico de apresentar um currículo emancipador e inclusivo, que acolhe as diferenças e garante a autonomia dos diversos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, **a flexibilização curricular é uma diretriz que deve reger os Projetos Pedagógicos de Cursos**, [...] (IFBAIANO, 2021, p. 49, Grifo nosso).

Ao promulgar a educação omnilateral, ou seja, a educação integral do ser humano, o documento aponta para a perspectiva materialista histórico-dialética da educação inclusiva a qual entende que:

A convocatória pela inclusão escolar deve alinhar-se, reciprocamente, ao combate da sociedade que (re)produz essa lógica excludente, mediante o engajamento dos sujeitos sociais envolvidos em prol da formulação coletiva de um projeto político-pedagógico e econômico oposto à ordem capitalista; capaz de propiciar a todos, com ou sem deficiência, com ou sem uma “diferença”, a fruição plena das riquezas materiais e intelectuais historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade, sem apelos “inclusivistas” e medidas paliativas (BEZERRA, 2016, p.74)

No tópico referente aos indicadores e metas para o quinquênio 2021-2025 são apresentados 11 objetivos, entre eles, “o Objetivo 4 trata de desenvolver ações que garantam a inclusão social das pessoas com necessidades específicas e das pessoas em vulnerabilidade social” (IFBAIANO, 2021, p.94). Vinculado a esse objetivo o documento elenca as iniciativas estratégicas para atingi-lo:

1. Prover atendimento especializado adequado às pessoas com deficiência;
2. Garantir a execução da política de acessibilidade e de inclusão;
3. Aperfeiçoar o auxílio estudantil;
4. Garantir condições de permanência e de êxito;
5. Aperfeiçoar o atendimento especializado e multidisciplinar;
6. Desenvolver estratégias e práticas, na perspectiva da educação inclusiva, que maximizem o acesso, a permanência e o êxito dos(as) discentes com deficiência nos cursos de graduação.

Inclusive, no tópico que trata das diretrizes da educação superior de graduação consta a seguinte diretriz: “desenvolver estratégias e práticas, na perspectiva da educação inclusiva, que maximizem o acesso, a permanência e o êxito dos(as) discentes com deficiência nos cursos de graduação” (IFBAIANO, 2021, p. 62).

Dessa forma, o PDI 2021-2025, apesar de conter poucas páginas do seu texto voltadas especificamente à questão da inclusão dos estudantes PAEE, apresenta apontamentos profícuos nessa direção.

4.5 SÍNTESE DOS ACHADOS

Os quatro documentos analisados nos permitiram conhecer as normas legais do IF Baiano no que diz respeito à inclusão educacional dos estudantes PAEE.

Compreendemos que a Política de Diversidade e Inclusão, datada de 2012, representou o primeiro grande esforço do Instituto no sentido de romper com o histórico centenário de falta de acessibilidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em âmbito local, buscando se adequar às orientações do/a Programa/Ação TEC NEP (2000), considerando as normativas nacionais vinculados à Educação Especial e inclusiva publicadas até aquela data.

Apesar das incongruências, apontadas no tópico 4.1, o texto da Política ao criar os quatro programas de diversidade e inclusão voltados a atender as especificidades dos diferentes públicos que se encontram em situação de desvantagem social - entre eles os estudantes PAEE - se configurou como um norte para as ações que levaram aos avanços atualmente conquistados, como por exemplo a implantação dos núcleos de diversidade e inclusão nos *campi*.

No que tange especificamente a inclusão dos estudantes PAEE a Política incentivou e orientou a implementação do NAPNE e conseqüentemente levou a elaboração e publicação do primeiro regimento do núcleo em 2014 - Documento esse que após reformulado deu origem ao atual Regimento do NAPNE (analisado no tópico 4.2).

O Regimento do NAPNE (2019), embora tenha ocultado a questão do financiamento das ações do núcleo que estava presente no texto da Política, trouxe significativos avanços quando comparado aos regimentos e/ou regulamentos dos NAPNEs de outros Institutos Federais analisados pelas pesquisas supracitadas. Garantias como uma sala própria do núcleo com acessibilidade física, mobiliário e espaço adequado para o trabalho; uma SRM acessível e dotada de recursos humanos e materiais para o atendimento dos estudantes com necessidades específicas; presença do docente de Educação Especial na equipe multifuncional e participação dos próprios estudantes com necessidades específicas como integrantes do núcleo, representam grandes conquistas no contexto dos Institutos Federais.

No bojo das conquistas do IF Baiano no processo de inclusão dos estudantes PAEE desponta o Regulamento do AEE pois, conforme apresentado na introdução deste trabalho e na Revisão Bibliográfica do Capítulo 2, a institucionalização do AEE ainda não faz parte da realidade da maioria dos Institutos Federais.

O texto do Regulamento procurou dar sequência às garantias estabelecidas no Regimento do NAPNE, vinculando o AEE ao núcleo e estabelecendo a colaboração entre profissionais da equipe multiprofissional e o docente AEE para o desenvolvimento do serviço de acordo com as necessidades dos estudantes. Do mesmo modo, preocupou-se em estabelecer a parceria entre os docentes de AEE e os docentes do ensino comum dos diferentes componentes curriculares dos cursos ofertados.

Também está presente a preocupação de incorporar temáticas e conceitos atuais da Educação Especial na perspectiva inclusiva como por exemplo, o PEI e o Ensino Colaborativo - ainda pouco difundidos nas normativas nacionais - apontando conexão com o preconizado na mais recente literatura da área.

Por outro lado, a vasta ampliação das atribuições do docente AEE é um tópico preocupante. Será que as condições materiais encontradas por esse profissional em cada *campus* permitem o pleno desenvolvimento do estabelecido?

Além disso, o documento ampliou o público a ser atendido, ao colocar a possibilidade do AEE receber os alunos com transtornos funcionais específicos e “outros quadros que necessitem de condições específicas nos processos de ensino e aprendizagem” (IF BAIANO, 2019b, p.13), deixando a cargo do próprio docente AEE julgar se o estudante encaminhado faz jus ao serviço ou não. Nesse sentido, Figueiredo e Silva (2022) ao discorrer sobre a realidade do AEE na rede municipal de ensino de uma cidade do nordeste brasileiro, apresentou preocupação com o possível constrangimento gerado a esse docente perante os familiares e outros profissionais da escola ao estabelecer limites em relação aos estudantes que não cumprem os requisitos para participar do AEE. Acreditamos que essa questão também merece atenção dentro da discussão sobre o AEE nos Institutos Federais.

Dentre os documentos analisados, os três primeiros (Política de Diversidade e Inclusão, Regimento do NAPNE e Regulamento do AEE) versam diretamente sobre as questões que envolvem a temática da presente pesquisa, enquanto o PDI 2021-2025 - quarto documento analisado - volta-se para questões mais genéricas que envolvem a estrutura organizacional, as atividades acadêmicas e administrativas do IF Baiano. Apesar disso, na análise desse documento foi possível observar a presença de questões voltadas à inclusão dos estudantes PAEE, indicando a preocupação do Instituto com essa temática.

Desse modo, os quatro documentos analisados indicam a crescente preocupação do IF Baiano em adequar suas normativas internas à legislação nacional voltada à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Além disso, conforme mencionado, alguns textos têm ido além do preconizado na legislação nacional, incorporando temáticas e conceitos mais atuais da literatura específica da área. Resta saber *se e como* o preconizado nesses documentos se materializa no cotidiano dos *campi*. Nesse sentido, os dois próximos capítulos deste trabalho voltam-se para o campo de pesquisa através da análise dos questionários aplicados junto aos coordenadores dos NAPNEs e docentes de AEE e análise das entrevistas realizadas com esses participantes.

5 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS

O intuito deste capítulo é apresentar e analisar os resultados da pesquisa, coletados através dos questionários aplicados junto aos coordenadores do NAPNE e docentes de AEE do IF Baiano – participantes da pesquisa.

5.1 COORDENADORES DO NAPNE

De acordo com Regimento do NAPNE do IF Baiano - apresentado no Capítulo 4 - a organização administrativa do Núcleo é constituída por: I. coordenador e suplente, II. secretário e suplente e III. colegiado, formado pelos membros do NAPNE. Cabe ao coordenador as seguintes atribuições:

Art. 27. Convocar os membros do NAPNE para reuniões ordinárias e extraordinárias.

Art. 28. Suscitar e apoiar propostas de atividades para o desenvolvimento das ações do NAPNE.

Art. 29. Articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações dos demais setores do IF Baiano e de outras instituições.

Art. 30. Coordenar a elaboração do planejamento anual orçamentário do NAPNE e encaminhar ao setor responsável nos campi.

Art. 31. Elaborar e encaminhar relatórios semestrais das ações implementadas pelo NAPNE ao setor responsável.

Art. 32. Participar dos processos de criação e/ou de alteração dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs e do Projeto Político-Pedagógico - PPP da instituição, subsidiando-os com informações concernentes aos princípios da Educação Especial e Inclusiva.

Art. 33. Garantir a participação de um representante do NAPNE na comissão local do processo seletivo do IF Baiano.

Art. 34. Representar o NAPNE nas ocasiões em que for necessário, sobretudo em Conselhos de Classe e em reuniões pedagógicas.

Art. 35. Elaborar o cronograma anual das reuniões ordinárias e submetê-lo à aprovação da equipe.

Art. 36. Indicar, na ausência do(a) secretário(a) em uma reunião, um membro do NAPNE para substituí-lo.

Art. 37. Cumprir e fazer cumprir o presente Regimento. (IF BAIANO, 2019a, p. 7-8)

Cada *campi* do IF Baiano dispõe de um NAPNE e seu respectivo coordenador. Desse modo, através das atribuições destacadas acima, entendemos que essa função possui grande relevância nas questões relacionadas à temática da Educação Especial e inclusiva no Instituto.

Dos 14 coordenadores de NAPNE do IF Baiano, 7 aceitaram colaborar com a pesquisa. Desse modo, o presente tópico discorre sobre a realidade do NAPNE de

50% dos *campi* do Instituto a partir das informações coletadas junto aos seus coordenadores. O quadro abaixo apresenta os 7 coordenadores participantes da pesquisa, identificando-os através do código “COOR” acrescido da numeração (de 1 a 7) de forma aleatória no sentido de assegurar o anonimato.

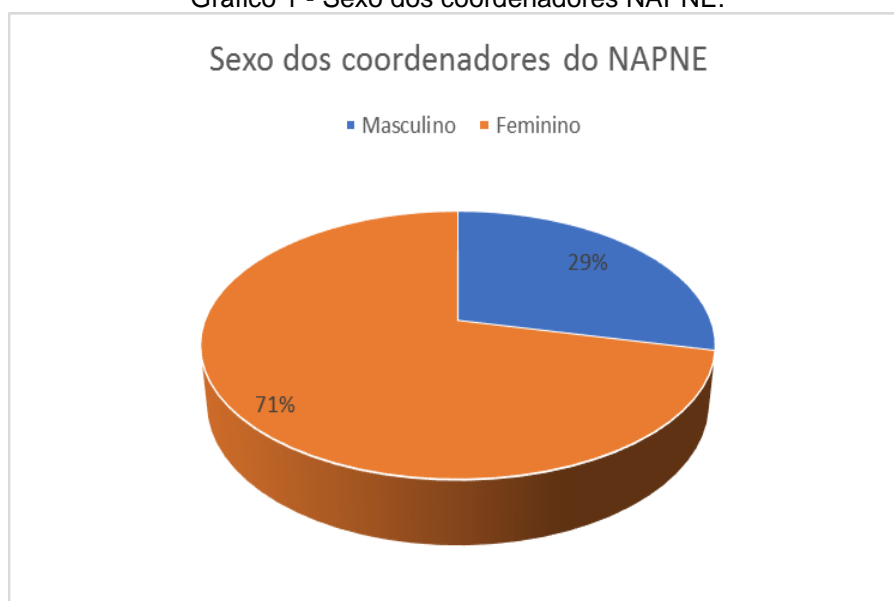
Quadro 5 - Coordenadores do NAPNE.

Participante	Sexo	Idade
COOR01	Masculino	Entre 36 - 40 anos
COOR02	Feminino	Entre 41 - 45 anos
COOR03	Feminino	Entre 41 - 45 anos
COOR04	Feminino	Entre 31 - 35 anos
COOR05	Masculino	Entre 41 - 45 anos
COOR06	Feminino	Entre 41 - 45 anos
COOR07	Feminino	Entre 36 - 40 anos

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os dados apresentados na tabela 4, bem como as demais informações construídas através do questionário, estão representados nos gráficos a seguir. O gráfico 1, no que diz respeito a classificação dos coordenadores quanto ao sexo, foi constatado que 71% são do sexo feminino e 29% do sexo masculino.

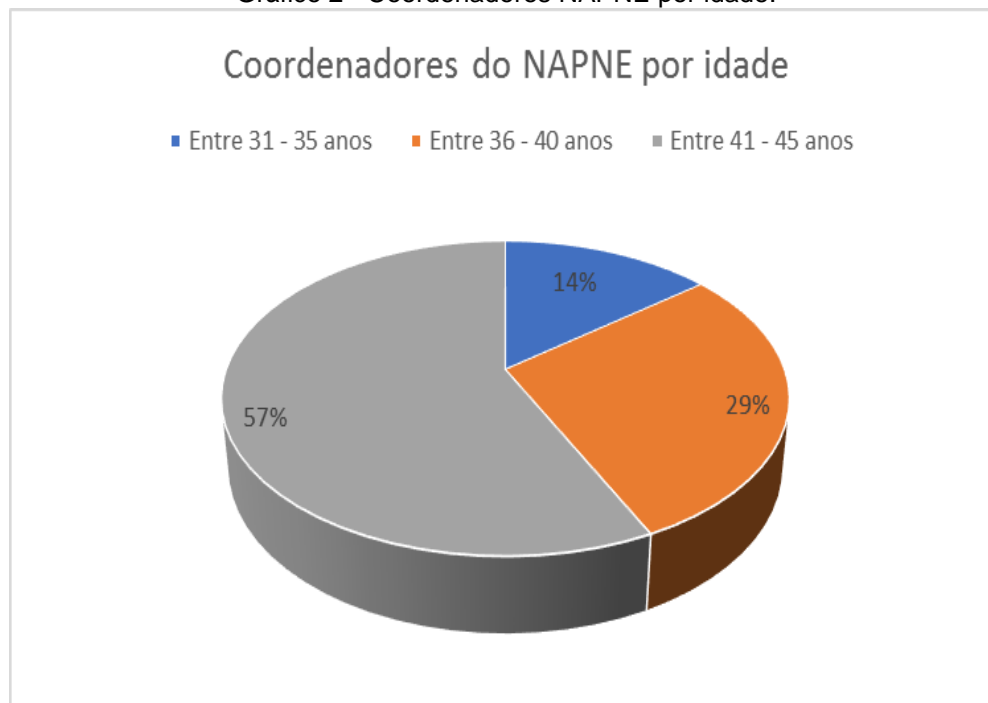
Gráfico 1 - Sexo dos coordenadores NAPNE.



Fonte: Elaboração própria (2022)

O gráfico 2 se refere à idade dos participantes. 57% dos coordenadores têm entre 41 a 45 anos, 29% entre 36 a 40 anos e apenas 14% têm entre 31 a 35 anos.

Gráfico 2 - Coordenadores NAPNE por idade.

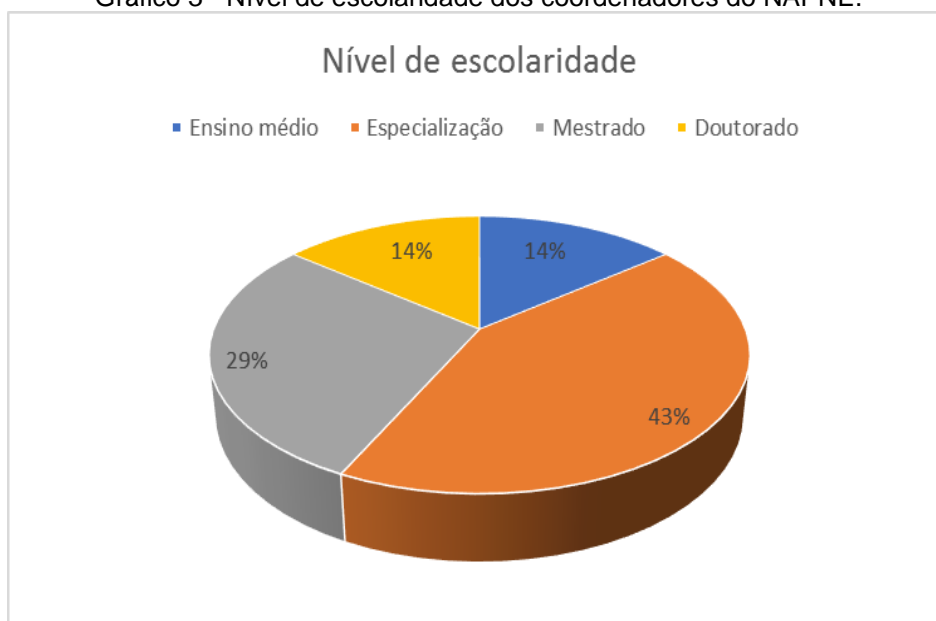


Fonte: Elaboração própria (2022)

No quesito nível de escolaridade, o gráfico 3 esclarece que 43% dos participantes concluíram a especialização, 29% concluíram o mestrado, 14% concluíram o doutorado e outros 14% possuem apenas o ensino médio. Entre os cursos de especialização foram citados a especialização em Educação Especial, Educação Especial e inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, psicopedagogia e neuropsicopedagogia. 2 coordenadores informaram ter concluído dois cursos de especialização distintos – indicando constante busca por formação para o trabalho desenvolvido pelo núcleo.

Os dados apresentados são animadores quando comparados a pesquisas anteriores como por exemplo o estudo de Lisboa (2017). Ao aplicar um questionário a dezoito coordenadores de NAPNE de Institutos Federais de distintas regiões do país, a pesquisadora identificou que apenas um deles possuía qualificação específica para o trabalho no NAPNE.

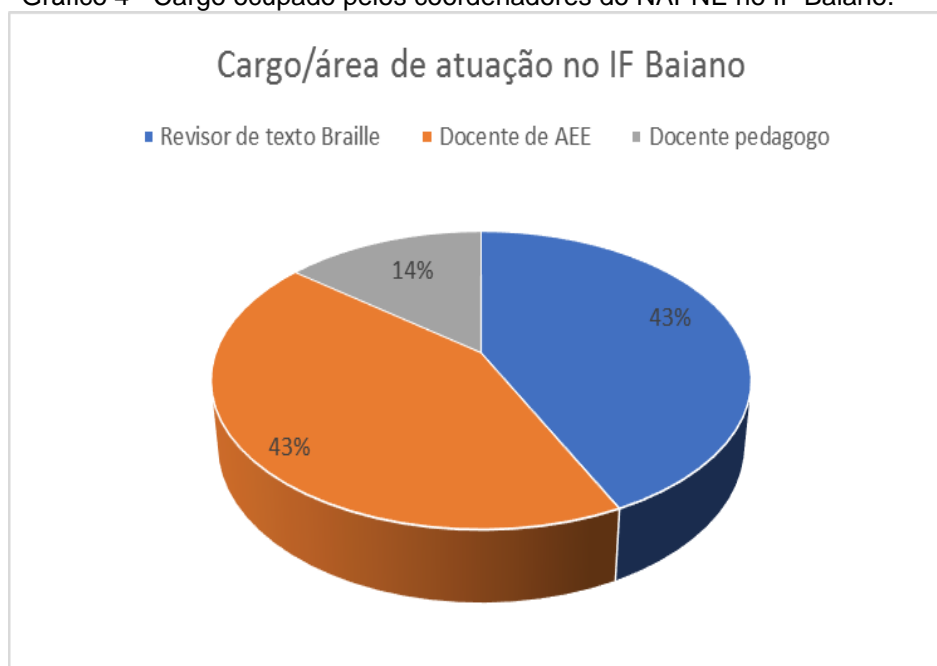
Gráfico 3 - Nível de escolaridade dos coordenadores do NAPNE.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Quanto ao cargo ocupado no IF Baiano, 43% dos coordenadores são docentes de AEE e outros 43% revisores de texto Braille - profissionais da equipe multiprofissional destinada a atuação na SRM (conforme estabelecido no Regimento do NAPNE). Apenas 1 coordenador (14%) é docente do ensino comum e não integra necessariamente a referida equipe.

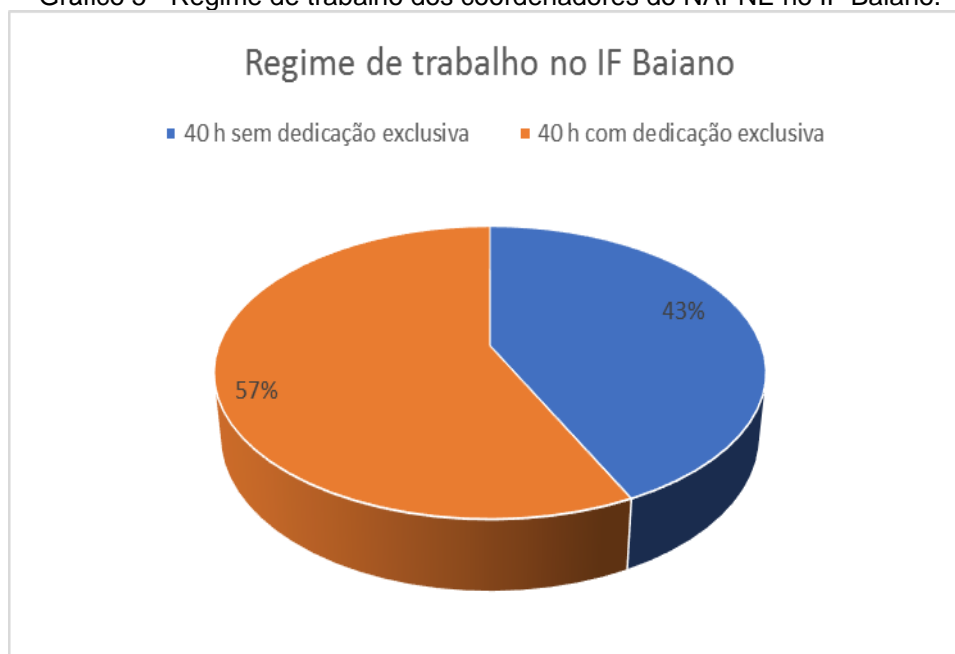
Gráfico 4 - Cargo ocupado pelos coordenadores do NAPNE no IF Baiano.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Todos são servidores efetivos, levando em consideração que para se tornar coordenador do NAPNE há a exigência de pertencer ao quadro de servidores efetivos do *Campus* do IF Baiano ao qual pleiteia a vaga - conforme estabelecido no Art. 44 do Regimento do NAPNE. O regime de trabalho semanal dos servidores efetivos do Instituto pode ser de 20 horas, 40 horas com dedicação exclusiva (especificamente para docentes) e 40 horas sem dedicação exclusiva. Tendo em vista esse contexto, o gráfico 5 revela que 57% dos coordenadores possuem um regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva e 43% um regime de 40 horas sem dedicação exclusiva.

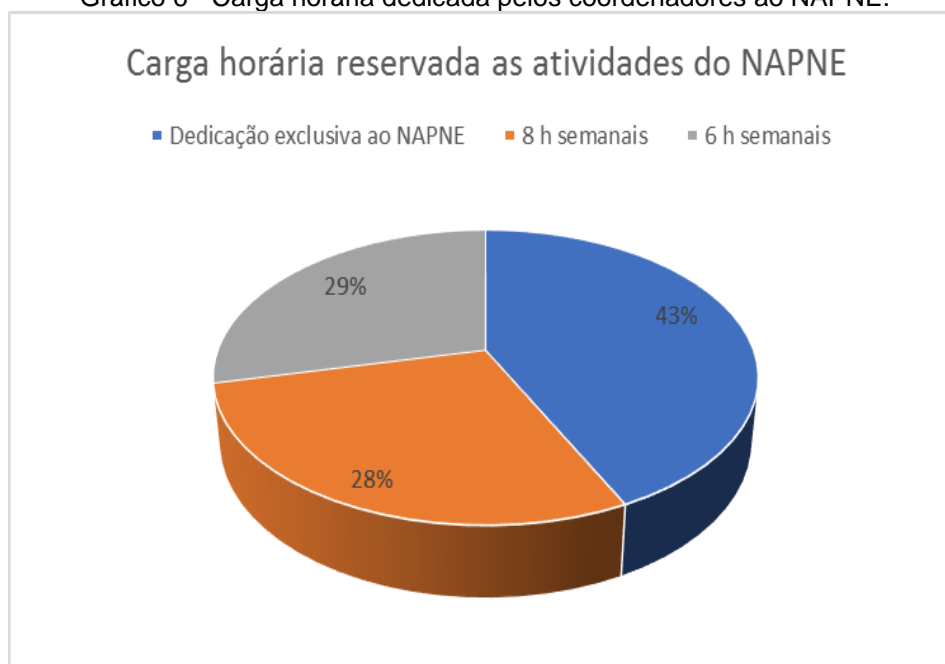
Gráfico 5 - Regime de trabalho dos coordenadores do NAPNE no IF Baiano.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Questionamos quanto dessa carga horária semanal é reservada especificamente para as atividades do NAPNE. O gráfico 6 revela que 43% dos coordenadores dedicam-se exclusivamente ao núcleo, 29% reservam 6 horas para o exercício das atividades inerentes à coordenação e 28% reservam 8 horas. Cabe salientar que o Regulamento do NAPNE, em seu Art. 62, estabelece a reserva mínima de 6 horas semanais para dedicação ao núcleo caso o coordenador seja docente e 8 horas no caso de técnico administrativo.

Gráfico 6 - Carga horária dedicada pelos coordenadores ao NAPNE.



Fonte: Elaboração própria (2022)

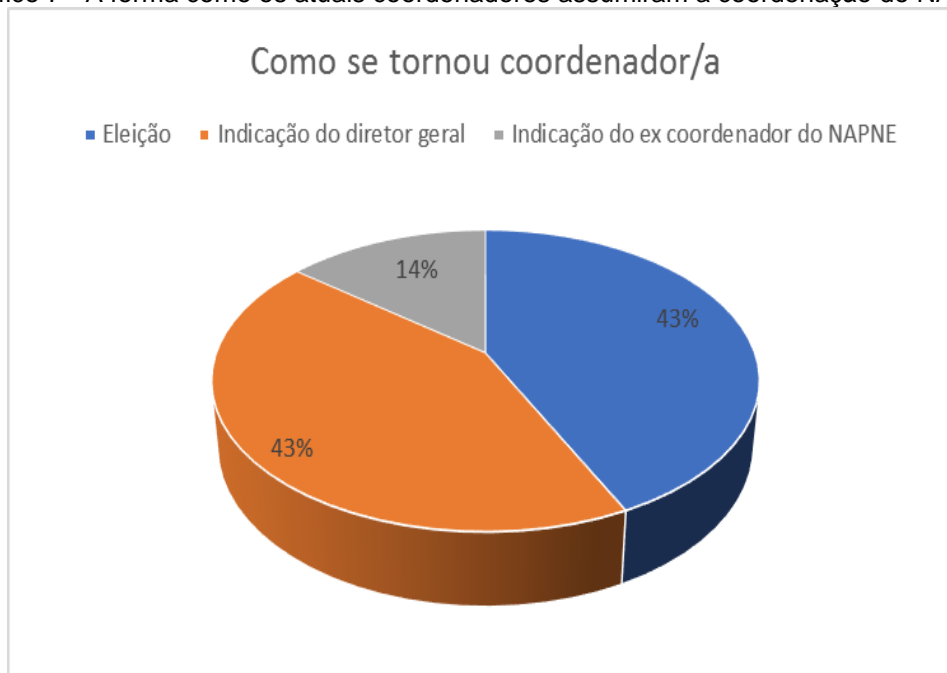
O fato de 43% dos participantes dedicarem-se exclusivamente ao NAPNE é um dado bastante animador quando comparado aos resultados de pesquisas anteriores. A pesquisa de Perinni (2017), ao investigar a carga horária semanal dos coordenadores do NAPNE do IF Espírito Santo dedicada ao núcleo, identificou uma reserva de apenas 4 horas semanais. A pesquisa de Lisboa (2017) apontou que a maioria dos coordenadores dos Institutos Federais pesquisados não estavam dedicando tempo exclusivo ao NAPNE. Do mesmo modo, Silva (2017) ao analisar os regulamentos de dez Institutos Federais identificou como ponto em comum a baixa carga horária reservada ao NAPNE.

Destaca-se o estudo de Santos (2017) realizado no IFBA e no IF Baiano. Na época, a pesquisadora apontou que todos os coordenadores dividiam sua carga horária com outras funções. Assim, passados cinco anos, a presente pesquisa, ao identificar 43% dos coordenados participantes com dedicação exclusiva ao NAPNE no IF Baiano, aponta uma mudança considerável indicando uma possível melhoria das condições de trabalho do núcleo neste Instituto.

O Regimento do NAPNE do IF Baiano estabelece duas formas para um servidor tornar-se coordenador do núcleo. A primeira é por meio de eleição entre os membros para mandato de dois anos, com possibilidade de prorrogação por mais um ano e reeleição para um novo mandato. A segunda forma refere-se a indicação de um nome

por parte do diretor geral do *Campus* - em caso de ausência de servidores inscritos ao cargo. Considerando isso, o gráfico 7 revela como os atuais coordenadores, participantes da pesquisa, chegaram ao cargo.

Gráfico 7 - A forma como os atuais coordenadores assumiram a coordenação do NAPNE.



Fonte: A autora (2022)

Segundo apresentado acima, 43% dos participantes tornaram-se coordenadores do NAPNE por meio de processo eleitoral, outros 43% foram indicados pela direção geral do *Campus* e 14% (1 coordenador) ingressou no cargo através da indicação do ex coordenador - uma forma de ingresso não prevista pelo Regimento do NAPNE. Curiosamente esse coordenador é o único, entre os participantes, que não recebe gratificação salarial para desempenho da coordenação. Tal realidade está exposta no gráfico 8, no qual se observa que 6 participantes (86%) recebem gratificação e apenas 1 (14%) não recebe.

Destaca-se que apesar da maioria dos coordenadores receberem gratificação salarial, o atual Regulamento do NAPNE IF Baiano (2019a) não menciona essa vantagem. Do mesmo modo, Lisboa (2017) ao analisar 29 regulamentos de NAPNEs de Institutos Federais das diferentes regiões do país – entre eles o antigo regulamento do IF Baiano (2014) – constatou a ausência da previsão de gratificação salarial para o exercício da coordenação do NAPNE em todos eles.

Gráfico 8 - Coordenadores NAPNE com função gratificada.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Segundo a pesquisadora, o recebimento de gratificação pelo coordenador do NAPNE faz parte do poder discricionário do Diretor do *Campus*. Um Diretor pode escolher quem fará jus a um cargo comissionado na instituição, observando alguns critérios pré-estabelecidos pelas normativas internas. Acreditamos que a realidade exposta por Lisboa (2017) explique o fato de um dos coordenadores participantes da presente pesquisa não receber a gratificação.

Quanto às condições materiais dos NAPNEs, a pesquisa levantou informações sobre o espaço físico e os recursos materiais e humanos para o desenvolvimento das ações. Nessa seara, o Regimento do NAPNE estabelece no Art. 61:

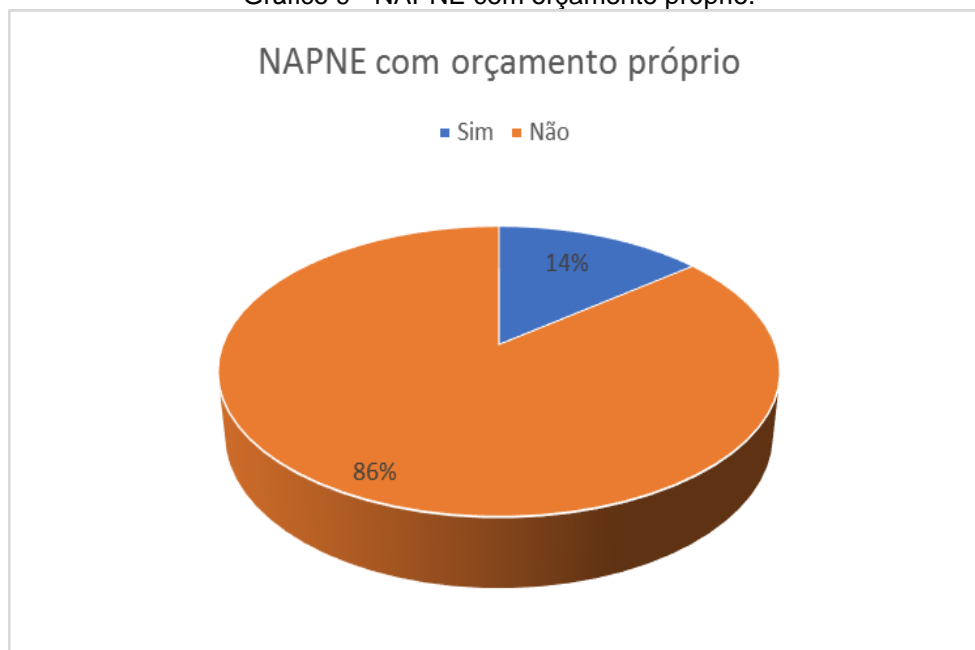
Caberá à Reitoria do IF Baiano e aos campi disponibilizar ao NAPNE a infraestrutura necessária para a sua instalação, para o seu suporte administrativo e para o apoio ao desenvolvimento de suas atividades, incluindo sala própria com acessibilidade física, mobiliário e espaço adequado para o trabalho (IF BAIANO, 2019a, p.10).

Quando questionados se o NAPNE do seu *campus* dispõe de sala própria, todos os participantes responderam positivamente. Por outro lado, quando questionados a respeito das condições de acessibilidade arquitetônica do *campus* onde atuam, todos apontaram fragilidades. As maiores fragilidades referem-se aos *campi* mais antigos, oriundos das Escolas Agrotécnicas Federais ou das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC), as quais foram construídos antes das normativas nacionais de acessibilidade entrarem em vigor. Foram

mencionadas dificuldades relacionadas à falta de piso tátil e piso tátil instalado de forma inadequada, falta de rampas e adequação de banheiros para acesso a cadeirantes. Segundo os coordenadores, os espaços que estão sendo construídos recentemente vêm buscando se adequar a Norma Brasileira de Normas Técnicas ABNT NBR 9050/2015. Um dos coordenadores informou que no momento encontra-se em trâmite um projeto de acessibilidade para solucionar os problemas dos espaços mais antigos.

Outro ponto de fragilidade refere-se à falta de orçamento próprio para o NAPNE. Apenas o NAPNE de 1 dos *campi* (14%) investigados dispõe de orçamento para o custeio das suas atividades – embora a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano estabeleça um percentual de 2% do recurso financeiro anual do Instituto a ser fatiado entre o PAPNE-NAPNE e os demais programas e núcleos estabelecidos na Política.

Gráfico 9 - NAPNE com orçamento próprio.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Conforme exposto no Capítulo 4, esse orçamento mencionado na referida política não está explicitado no texto do Regimento do NAPNE. Diante disso, questionamos: será que essa supressão da questão orçamentária no Regulamento tem relação com a atual falta de orçamento próprio para o NAPNE em 86% dos *campi* pesquisados?

Ainda na seara do orçamento, a questão dos recursos da Tecnologia Assistiva para uso do NAPNE apresentou muita discrepância entre os *campi*. De acordo com Galvão Filho (2009) são considerados recursos de Tecnologia Assistiva, desde artefatos simples até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência.

O quadro 6 apresenta os recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis em cada NAPNE. Visando preservar o anonimato dos *campi* foram atribuídas letras aleatoriamente para fazer referência a eles.

Quadro 6 - Recursos disponíveis no NAPNE.

Campus	Recursos da Tecnologia Assistiva disponíveis
Campus A	Cadeira de rodas, mesa para cadeirante, material ampliado para baixa visão, leitor de voz e audiolivros.
Campus B	Recursos pedagógicos apenas.
Campus C	Reglete e punção, lupa eletrônica e lupa manual.
Campus D	Máquina Braille, leitor de tela gratuito e teclado ampliado.
Campus E	Nenhum recurso
Campus F	Máquina Braille, máquina fusora, reglete e punção, soroban, leitor de tela gratuito, ampliadores de tela gratuitos, lupa eletrônica e lupa manual, plano inclinado, suporte para leitura.
Campus G	Impressora Braille, máquina Braille, reglete e punção, soroban, guia de assinatura, teclado colmeia, leitor de tela gratuito e ampliador de tela gratuito.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos através de questionário.

Nos dados apresentados acima, é possível notar a presença de recursos de alto custo como por exemplo, máquina Braille, máquina fusora e impressora Braille. Também há recursos de baixo custo como guia de assinatura e soroban ou ainda recursos gratuitos como leitores e ampliadores de tela de computador. A tabela evidencia discrepância entre os NAPNEs dos *campi* pesquisados pois, enquanto o F e G dispõem de 10 e 8 recursos respectivamente - incluindo recursos de alto custo - o *campus* B possui apenas recursos pedagógicos e o E não dispõe de nenhum recurso.

Outro ponto discrepante diz respeito à equipe multiprofissional dos NAPNEs. De acordo com o Regimento do NAPNE, o núcleo deve dispor de duas equipes. Uma dedicada a atuação na SRM, composta por “docente(s) da área da Educação Especial

e Inclusiva, Tradutor(es)-Intérprete(s) de Libras, Revisor(es) e Transcritor(es) de Texto Braille e Pedagogo(s)” (IF Baiano, 2019^a, Art. 61, parágrafo único, p.10) e outra voltada a demandas gerais do núcleo na qual estão integrados tanto os profissionais mencionados quanto outros servidores que independente da formação, cargo ocupado e/ou expertise profissional queriam se vincular ao NAPNE. Considerando essa realidade, ao questionar os coordenadores sobre quais profissionais integram a equipe multiprofissional do seu *campus* obtivemos os resultados apresentados na quadro abaixo:

Quadro 7- Equipe multiprofissional do NAPNE.

Campus	Equipe multiprofissional do NAPNE
Campus A	Docente de AEE, Tradutor/intérprete de Libras/Língua portuguesa, Assistente social; Psicólogo, Enfermeiro, Pedagogo técnico e Docentes dos componentes curriculares.
Campus B	Docente de AEE, Docente de Letras Libras, Tradutor/intérprete de Libras/Língua portuguesa, Assistente Social, Psicólogo, Enfermeiro, Pedagogo docente, Pedagogo Técnico e Docente dos componentes curriculares.
Campus C	Tradutor/intérprete de Libras/Língua portuguesa; Revisor de texto Braille e Cuidadores.
Campus D	Docente de AEE, Docente de Letras Libras, Tradutor/intérprete de Libras/Língua portuguesa, Psicólogo, Enfermeiro, Pedagogo técnico, Bibliotecário, Técnico em informática.
Campus E	Docente de AEE e Revisor de texto Braille.
Campus F	Docente de AEE; Docente de Letras Libras, Tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, Revisor de texto Braille, Assistente social, Psicólogo, Enfermeiro, Pedagogo técnico, Técnico em Assuntos Educacionais, Docentes dos componentes curriculares.
Campus G	Docente de AEE, Docente de Letras Libras, Tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, Revisor de texto Braille, Assistente social, Psicólogo, Pedagogo técnico, Docentes dos componentes curriculares.

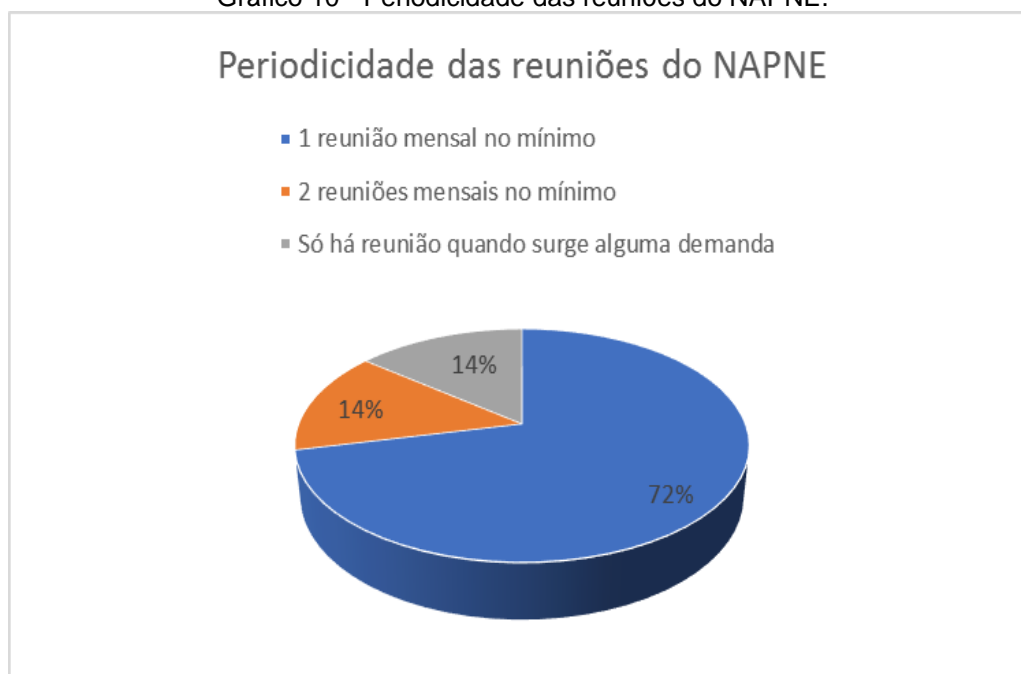
Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos através de questionário.

Conforme apresentado, enquanto os NAPNEs dos campi A, B, D, F e G dispõem de 7, 9, 8, 10 e 8 profissionais de áreas distintas respectivamente, o do campus E conta apenas com a docente de AEE e o revisor de texto Braille na equipe. A equipe do campus C também é bastante reduzida, sendo composta por tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, revisor de texto Braille e

cuidadores - profissionais terceirizados, pois o IF Baiano não possui esse código de vagas.

Lembramos que o Regimento estabelece que além da equipe multiprofissional, integram o NAPNE estudantes com necessidades específicas das diferentes modalidades de ensino do IF Baiano e podem ser integrados ainda “[...] os demais estudantes, os(as) estagiários(as), os familiares e/ou os(as) responsáveis por alunos do IF Baiano e a comunidade externa” (IF Baiano, 2019^a, p. 6). Nesse contexto, o documento preconiza a necessidade do NAPNE contar com reuniões periódicas envolvendo todos os seus integrantes, estabelecendo no Art. 55 a ocorrência de pelo menos 1 reunião mensal. Frente a essa realidade, os coordenadores foram questionados quanto a periodicidade das reuniões do NAPNE no seu Campus. A maioria dos coordenadores (73%) afirmaram a garantia do mínimo estabelecido pelo Regimento, 14% afirmaram que realizam 2 reuniões mensais e outros 14% disseram que só fazem reunião quando surge alguma demanda – conforme apresentado no gráfico 11.

Gráfico 10 - Periodicidade das reuniões do NAPNE.



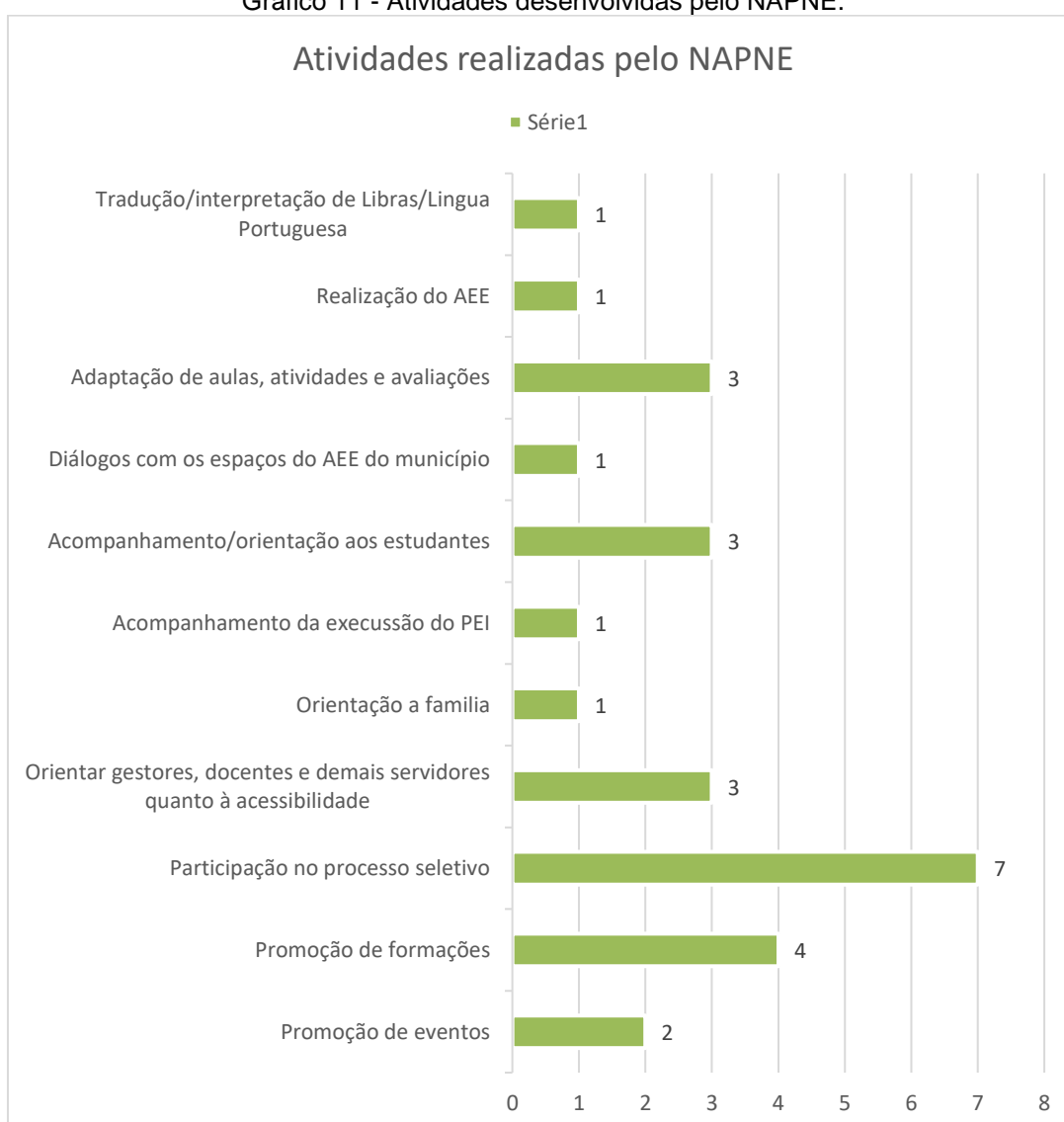
Fonte: Elaboração própria (2022)

Curiosamente o *campus* que só realiza reuniões quando surge alguma demanda dispõe da menor equipe multiprofissional e os que afirmaram realizar 2

reuniões mensais são os com equipe mais robusta – indicando um possível fortalecimento do núcleo nessas unidades.

Quanto à atuação do NAPNE, mesmo tendo conhecimento que suas finalidades estão expostas no Regimento do núcleo, compreendemos a possibilidade de haver divergências entre a normativa e o praticado em cada *campus*. Assim, solicitamos aos coordenadores que citassem as principais ações desenvolvidas pelo núcleo no seu *Campus* através de um questionamento aberto. As respostas escritas por cada coordenador foram organizadas em categorias de maneira a compor o gráfico 11.

Gráfico 11 - Atividades desenvolvidas pelo NAPNE.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos coordenadores (2022)

Houve unanimidade quanto à participação do NAPNE no seletivo para ingresso de novos estudantes – uma finalidade claramente estabelecida pelo Regimento no seu Art. 4º: “Participar da comissão local do processo seletivo de ingresso de estudantes no IF Baiano, incentivando, propondo e acompanhando ações de acessibilidade para as pessoas com necessidades específicas” (IF Baiano, 2019a, p.5).

O papel formativo do NAPNE no IF Baiano foi evidenciado por 4 coordenadores que citaram atividades formativas como: promoção de eventos para a comunidade acadêmica e externa, cursos e minicursos, organização de grupos de estudo e elaboração de projetos de pesquisa e extensão - em conformidade com as finalidades do núcleo estabelecidas pelo Regimento, especificamente nos artigos abaixo destacados:

Art. 11. Estimular projetos de ensino, de pesquisa e de extensão nas áreas de Educação Especial e Inclusiva.

Art. 12. Promover eventos e cursos de formação, na área de atuação do NAPNE, que envolvam a comunidade acadêmica.

Art. 13. Propor e realizar atividades e eventos, na área de atuação do NAPNE, que promovam a valorização e o respeito à diversidade humana (IF BAIANO, 2019a, p. 6).

Atividades relacionadas a promover orientações quanto à acessibilidade foram citadas por 3 coordenadores. Abertamente eles responderam citando as seguintes ações: apoio e orientação a gestão e professores no que tange questões relacionadas a acessibilidade e inclusão, apoio aos eventos do campus no que concerne a orientações sobre acessibilidade e promoção de intervenções para eliminar as barreiras arquitetônicas. Destaca-se que a participação do NAPNE nas questões relativas à acessibilidade permeia todas as finalidades do núcleo elencadas pelo Regimento, a começar pela primeira finalidade a ser citada pelo documento:

Art. 3º Assessorar o(a) Diretor(a) Geral do campus nas questões relativas à inclusão e à promoção de ações que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito, das pessoas com necessidades específicas, dos cursos realizados na instituição (IF BAIANO, 2019a, p. 5).

Nessa seara, 3 coordenadores citaram a orientação aos docentes entre as atividades desenvolvidas pelo núcleo. Destaca-se que essa finalidade não está estabelecida de forma explícita no Regimento. Por outro lado, o documento atribui ao NAPNE uma atuação junto à equipe pedagógica - aqui entendida como a equipe técnica-pedagógica presente em cada *campi* - e as coordenações de curso:

Art. 7º Colaborar com a equipe pedagógica e com as coordenações de cursos, oferecendo-lhes subsídios que contribuam com o redimensionamento do contexto educacional, propondo adequação de técnicas, estratégias, materiais e currículo às necessidades específicas dos(as) estudantes (IF BAIANO, 2019a, p. 5).

Além da atuação junto aos docentes, 3 coordenadores citaram acompanhamento e orientação aos estudantes. Destaca-se que quanto ao papel do NAPNE junto aos estudantes o Regimento estabelece no Art. 8 uma atuação indireta através de atividades voltadas ao fomento do processo inclusivo dos estudantes com necessidades específicas:

Art. 8º Fomentar ações que viabilizem:
I - o processo inclusivo dos(as) estudantes com necessidades específicas, mediante a constituição de redes de apoio;
II - medidas de acesso, permanência e êxito em todas as etapas e níveis de ensino;
III - o apoio à implementação de políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva (IF BAIANO, 2019^a, p. 5)

Nessa seara, Medeiros (2017) ao realizar um estudo sobre a atuação do docente de Educação Especial no IFFar apontou que por vezes o papel do NAPNE se confunde com o papel do AEE na instituição, havendo em alguns casos complemento e em outros sombreamento das atividades. Segundo a autora, essa realidade tem origem no fato do NAPNE ter se configurando, por muitos anos, como uma das únicas ações no âmbito da Educação Profissional voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais e, o ingresso dos docentes de AEE nos Institutos Federais implica a necessidade de definição do público-alvo de cada serviço e suas finalidades.

No IF Baiano, a julgar pelas proposições do Regimento do NAPNE, principalmente o estabelecido no Art. 61-parágrafo único, e pelas atividades citadas pelos coordenadores (gráfico 12), podemos inferir que o serviço AEE integra o NAPNE assim como o serviço de tradução/interpretação Libras/Língua portuguesa e o serviço de transcrição de texto Braille por exemplo. Porém, é preciso lembrar que de acordo com a legislação nacional em vigor e o próprio Regimento do AEE IF Baiano, o serviço se destina aos estudantes PAEE enquanto o NAPNE engloba, para além desses, os estudantes com transtornos funcionais específicos.

Quanto definição das finalidades, enquanto o Regimento do NAPNE apresenta finalidades mais abrangentes voltadas às diversas questões que envolvem a promoção da acessibilidade local, o Regulamento do AEE está mais direcionados às

questões específicas dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE – conforme apresentado no Capítulo 4.

5.2 DOCENTES DE AEE

Conforme apontado no Capítulo 3, no ano 2018 o IF Baiano realizou através do Edital nº 70/2016, de 31 de agosto de 2016, a contratação de uma docente de AEE para cada *campus* em regime de trabalho de 40 horas semanais com vínculo efetivo e dedicação exclusiva à instituição. Às 14 vagas foram ocupadas no ano 2018 e após solicitações de remoção e vacância por parte de algumas profissionais, outras candidatas foram convocadas para ocupar as vagas ociosas durante o período de vigência do referido edital. Desse modo, atualmente o Instituto conta com 13 profissionais, sendo 11 efetivas e 02 substitutas - que ocupam a vaga das docentes efetivas que foram afastadas para qualificação.

Do total de 13 docentes de AEE distribuídos nos *campi* do IF Baiano, 8 responderam ao questionário - representando um percentual de 61% dos campi que possuem docente AEE em seu quadro de servidores. O quadro abaixo apresenta o perfil das 8 participantes. A numeração usada para identificar as docentes foi baseada na ordem cronológica em que assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido, aceitando participar da pesquisa.

Quadro 8 - Docentes de AEE.

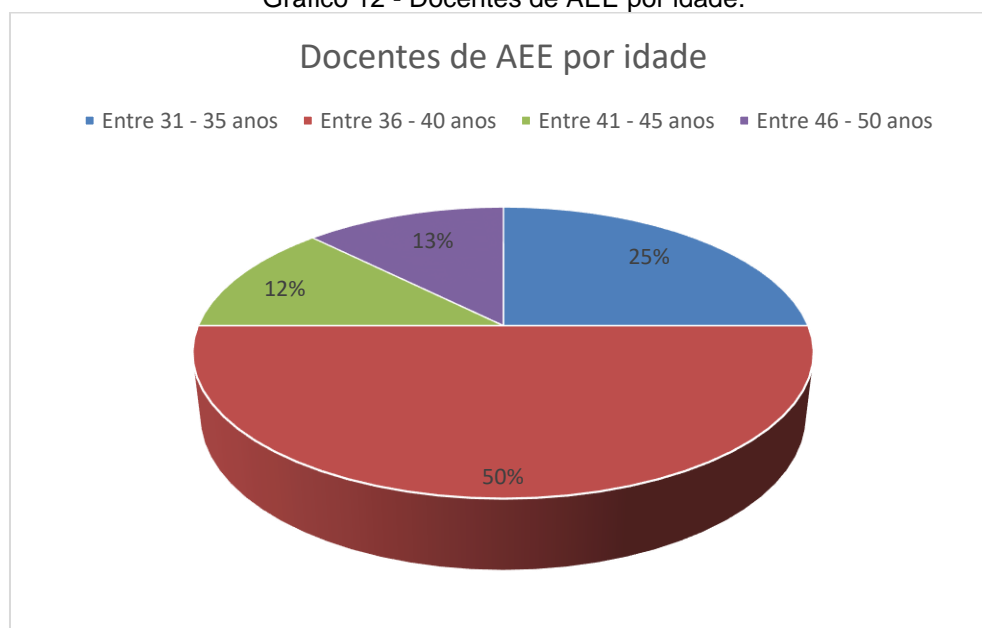
Participantes	Idade
Docente 01	Entre 36 - 40 anos
Docente 02	Entre 41 - 45 anos
Docente 03	Entre 46 - 50 anos
Docente 04	Entre 31 - 35 anos
Docente 05	Entre 36 - 40 anos
Docente 06	Entre 36 - 40 anos
Docente 07	Entre 36 - 40 anos
Docente 08	Entre 31 - 35 anos

Fonte: Elaboração própria, 2022

Todo o grupo é composto por mulheres e por isso evitamos o uso do “plural neutro” nos referindo ao conjunto de participantes do presente estudo com o pronome “a”. Esse achado vai ao encontro dos estudos de Medeiros (2017) que analisou o perfil de 06 docentes de Educação Especial/AEE do IF Farrupilha no qual todas eram do sexo feminino. Outro estudo, bastante recente, foi o de Guimarães (2021) com 20 docentes de Educação Especial/AEE de 11 Institutos Federais. Dentre os 20 docentes que participaram da pesquisa apenas 01 era do sexo masculino. Nesse sentido, Silva (2020) ao realizar uma pesquisa com 36 docentes de AEE do território baiano Piemonte da Diamantina identificou que apenas 01 era do sexo masculino. O autor aponta outros estudos com resultados semelhantes e afirma que tais resultados demonstram similaridades com o Censo Escolar do Ministério da Educação onde, dos docentes do país que atuam na Educação Especial, 91,3% são mulheres e apenas 8,7% são homens (BRASIL, 2017 *apud* SILVA, 2020).

Referente a idade das participantes, o gráfico 12 evidencia que 50% delas têm entre 36 - 40 anos de idade, 25% têm entre 31 - 35 anos, 13% têm entre 41 - 45 anos e 12% têm entre 46 - 50 anos. Esses resultados esclarecem que a maioria (75%) das docentes têm entre 31 - 40 anos de idade. Podemos perceber similaridades com a pesquisa de Medeiros (2017) em que a maioria das participantes, docentes de AEE do IF Farroupilha, tinham idades entre 30 - 40 anos.

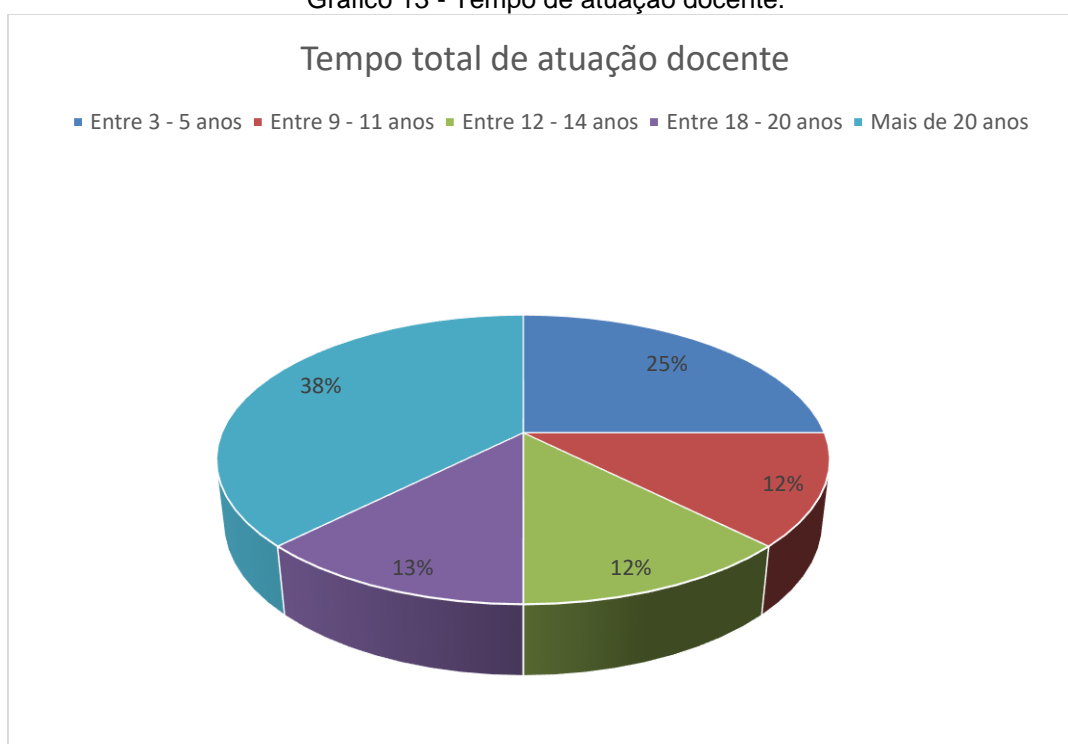
Gráfico 12 - Docentes de AEE por idade.



Fonte: Elaboração própria, 2022

Grande parte das participantes exercem a atividade docente há mais de 10 anos – quando considerado o tempo de atuação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Podemos observar no gráfico 13 que: 38% exercem a profissão a mais de 20 anos, 25% das participantes são profissionais com pouco tempo de carreira, ou seja, entre 3-5 anos. 13% têm entre 18-20 anos, 12 % entre 12-14 anos e outros 12% entre 9-11 anos.

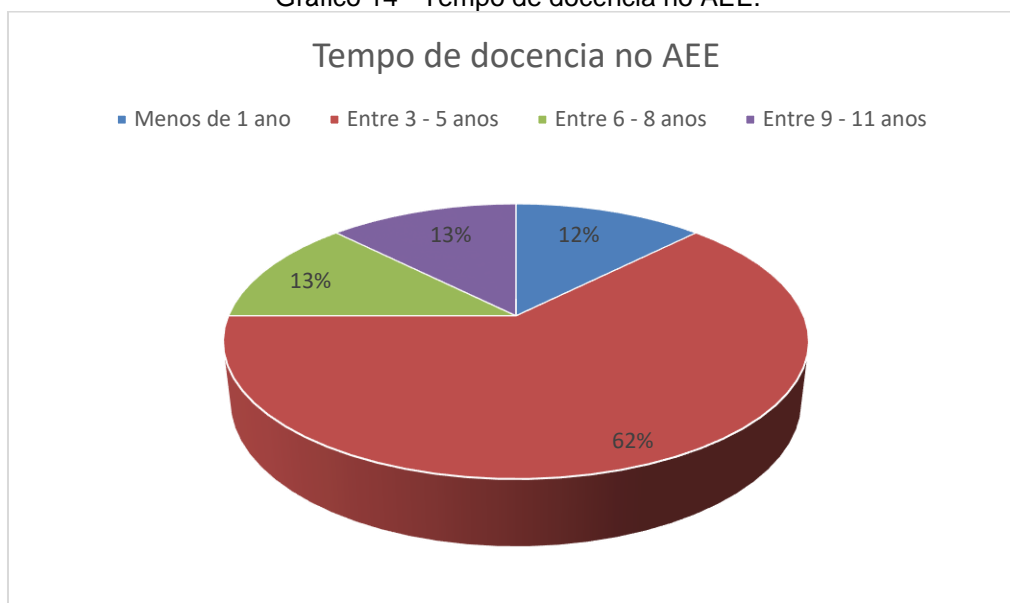
Gráfico 13 - Tempo de atuação docente.



Fonte: Elaboração própria, 2022

Quando considerado apenas o exercício da docência no AEE, o tempo de atuação é bastante reduzido: a maioria (62%) têm entre 3 e 5 anos de docência no AEE, 13% somam entre 6-11 anos e 12% têm menos de 1 ano de atuação. Os dados apontam que a maioria das participantes não tinham experiência na docência do AEE antes de ingressar no IF Baiano pois, conforme já mencionado, o ingresso das primeiras docentes de AEE no Instituto se deu em 2018, ou seja, há 4 anos.

Gráfico 14 - Tempo de docência no AEE.

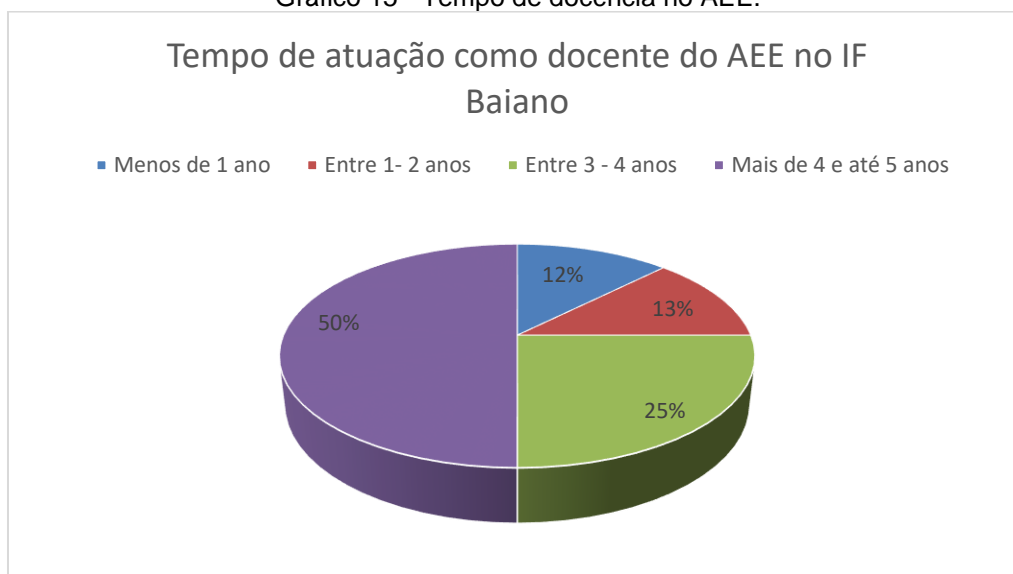


Fonte: Elaboração própria, 2022.

Porém, ao analisar esse dado, é preciso levar em consideração o fato do AEE ter sido amplamente implementado nas redes de ensino apenas após a publicação da PNEE-EI (2008), contando 14 anos até o presente momento. Anterior a isso, as escolas especiais se faziam presentes nas redes municipais e estaduais de educação para receber os estudantes PAEE em substituição à escola comum. Assim, é possível que algumas participantes possuam experiência docente nas escolas especiais e/ou instituições especializadas de caráter comunitário, confessional ou filantrópicas - historicamente voltadas à escolarização dos estudantes PAEE no Brasil. Como a presente pesquisa não investigou a atuação docente em escolas especiais ou filantrópicas especificamente, deixamos essa informação no campo da possibilidade.

Quanto ao tempo de atuação como docente de AEE no IF Baiano, 50% das participantes possuem mais de 4 e até 5 anos de atuação – representando as primeiras profissionais a ocupar esse cargo no Instituto. A outra metade do gráfico está distribuída entre as profissionais que ingressaram após esse período: 25% das participantes têm entre 3 e 4 anos de ingresso, 13% entre 1 e 2 anos e 12% menos de um ano.

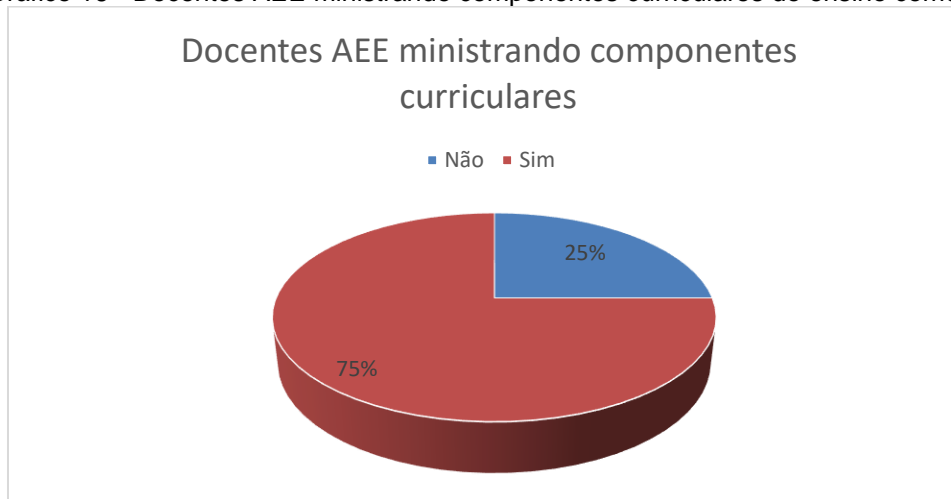
Gráfico 15 - Tempo de docência no AEE.



Fonte: Elaboração própria, 2022

Além de ministrar o AEE, a maioria das participantes também ministra aulas dos componentes curriculares nos diversos cursos ofertados pelo Instituto de acordo com o permitido pela sua área de formação inicial e/ou continuada. Desse modo, 6 docentes ou 75% das participantes afirmaram que além de atuar no AEE, ministram aulas no ensino comum. Essas participantes informaram que assumiram componentes curriculares dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pós-graduação *lato sensu*, graduação, cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio. Inclusive, algumas docentes chegam a ministrar aulas em até três cursos de níveis diferentes. Apenas 2 participantes informaram dedicação exclusiva ao AEE, representando um percentual de 25% - conforme apresentado no gráfico 16:

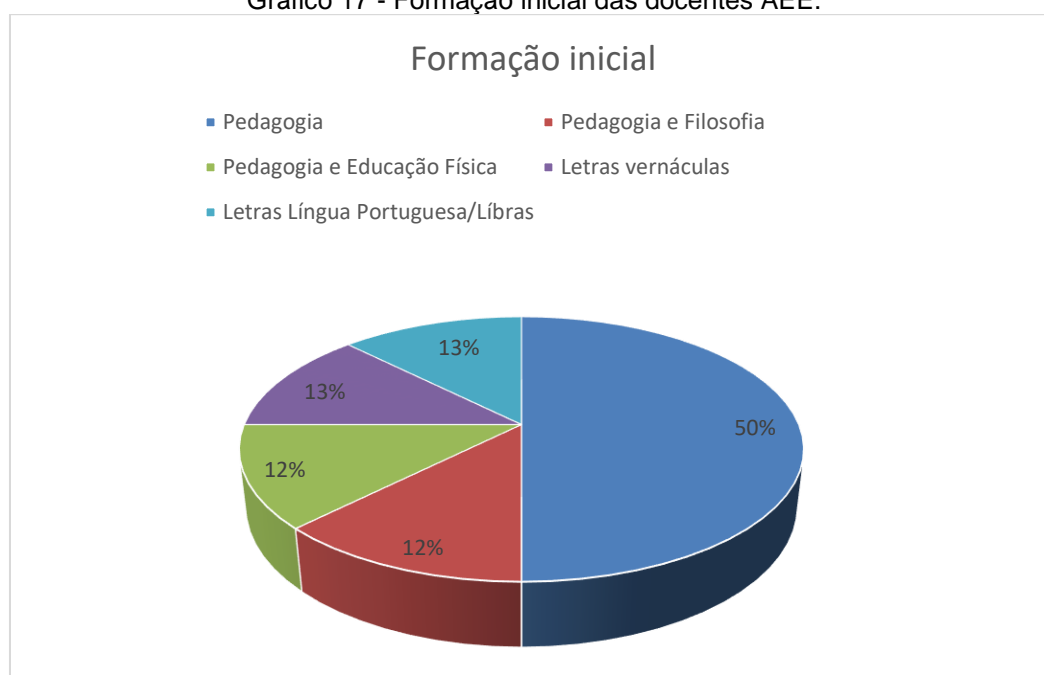
Gráfico 16 - Docentes AEE ministrando componentes curriculares do ensino comum.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Nesse contexto, a formação inicial das participantes é predominantemente a licenciatura em pedagogia – uma graduação que abre possibilidade para se ministrar diversos componentes curriculares nos cursos ofertados pelo IF Baiano. Algumas participantes possuem além da pedagogia outro curso de graduação. Assim, conforme apresentado no gráfico 18, 50% do grupo é graduada em pedagogia e a outra metade do grupo é composta por profissionais que graduaram-se em letras vernáculas, letras língua portuguesa/Libras, pedagogia e filosofia e pedagogia e educação física.

Gráfico 17 - Formação inicial das docentes AEE.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Pesquisas recentes têm mostrado essa mesma predominância do curso de pedagogia como a formação inicial das docentes de AEE. Silva (2020) revelou que 43% das docentes de AEE de escolas municipais do Território de identidade baiano Piemonte da Diamantina participantes da sua pesquisa eram graduadas em pedagogia. Abreu (2021) ao investigar a prática docente dos professores de AEE numa escola do município de Cajazeiras no estado da Paraíba identificou que a maioria das docentes investigadas possuía e/ou estava concluindo a licenciatura em pedagogia. Do mesmo modo, Farias (2020) ao refletir sobre a formação dos docentes de AEE de escolas da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe-Pernambuco identificou que todas as professoras que participaram de sua pesquisa eram pedagogas.

No âmbito dos Institutos Federais podemos citar a pesquisa de Guimarães (2021) na qual 73% das docentes de AEE dos Institutos Federais pesquisados possuíam o curso de pedagogia. Por outro lado, a dissertação de Medeiros (2021) constatou que todas as docentes de AEE do IF Farroupilha participantes da pesquisa eram graduadas em Educação Especial. Destaca-se que há uma escassez de cursos de graduação em Educação Especial no país, pois, de acordo com Casagrande (2020) *apud* Casagrande e Mainardes (2021), atualmente apenas sete cursos são ofertados no Brasil, todos localizados nas regiões Sul e Sudeste. Destes, apenas dois são ofertados por universidades públicas, a saber: a Universidade Federal de São Carlos (UFCar) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Frente a essa realidade e buscando atender a demanda do AEE nas diferentes regiões do país, a atual legislação brasileira permite que a formação dos professores de AEE se dê através dos cursos de pós-graduação. Assim, segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 para atuar na docência de AEE: “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Art. 12.). Em conformidade essa Resolução, o supracitado Edital do IF Baiano para concurso de docentes estabeleceu o seguinte pré-requisitos para o ingresso no código de vaga “docente de AEE”:

Pré-requisitos: diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior em Licenciatura em Educação Especial ou outra Licenciatura com formação inicial ou continuada em Educação Especial, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (IF Baiano, 2016).

Cabe salientar que o IF Baiano, ao criar um código de vaga docente para o AEE, além de alinhar-se a Resolução supracitada, destacou-se dentro do contexto da Rede Federal pois, segundo Guimarães, Santos e Viralunga (2021) muitas instituições federais têm erroneamente aberto concursos de técnicos administrativos para ministrar o AEE – ignorando a prerrogativa estabelecida pela legislação nacional, segundo a qual ministrar o AEE é uma exclusividade docente. De acordo com as autoras:

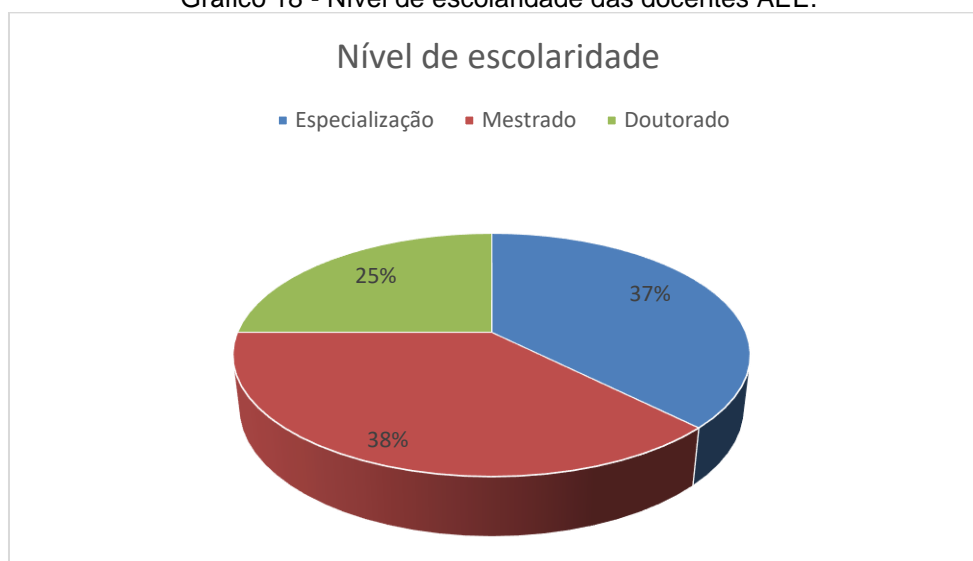
Entende-se pela legislação nacional que a docência para o Atendimento Educacional Especializado não é apenas um requisito de ocupação do cargo, mas que as atividades desse atendimento são de docência, correspondendo a elaboração, realização e avaliação do ensino, sendo em atendimento no

contraturno ou em parceria colaborativa na sala comum, em aulas de diferentes disciplinas (GUIMARÃES; SANTOS; VIRALONGA, 2021, p.63).

Voltando à questão da formação, as docentes de AEE participantes da pesquisa, além de possuírem um curso de licenciatura, concluíram pelo menos um curso de especialização na área da Educação Especial ou áreas afins. Foram citadas as seguintes formações a nível de especialização: Educação Especial, Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogia clínica e institucional. Destaca-se que algumas docentes concluíram entre 2 e 4 cursos de especialização diferentes.

Quanto à escolaridade, 38% das participantes concluíram o mestrado, 37% especialização e 25% têm o título de doutorado – gráfico 18.

Gráfico 18 - Nível de escolaridade das docentes AEE.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

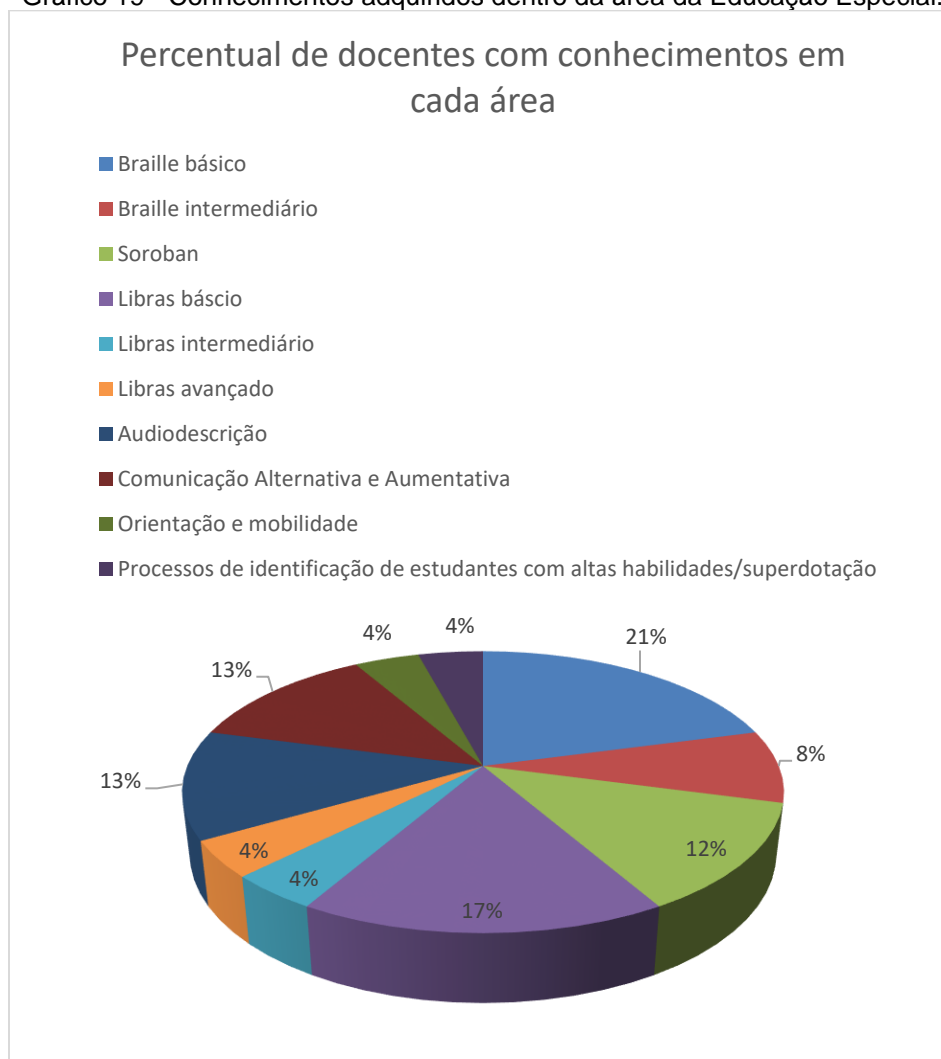
Os dados apontam maior qualificação das docentes de AEE do IF Baiano em comparação aos que é observado no Censo Escolar quanto ao nível de escolaridade dos docentes da Educação Básica, pois, conforme Silva (2020) os dados do Censo Escolar 2016 indicaram que apenas 1,8% dos docentes da Educação Básica concluíram o mestrado e apenas 0,3% possuem o doutorado.

Importante destacar que o IF Baiano, assim como os demais Institutos Federais prezam pelo perfil do docente-pesquisador enfatizando a articulação ensino-pesquisa-extensão conforme explicitado na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Bem como

a Regulamentação da Atividade Docente do IF Baiano (Resolução n. 22 de 18 de março de 2019) estabelece a pesquisa como uma das atividades docentes resguardando o direito a alocação de uma carga horária mínima, dentro da jornada de trabalho, para essa atividade. Ademais, o próprio Regulamento do AEE do IF Baiano – apresentado no Capítulo 4 – preconiza essa articulação.

Além da formação acadêmica supracitada, as docentes afirmaram possuir outros conhecimentos que permeiam o trabalho no AEE (gráfico 19). Disseram ter adquirido esses conhecimentos através das formações realizadas ao longo da sua trajetória acadêmica ou mesmo através de processos de autoformação a partir da necessidade dos estudantes PAEE atendidos.

Gráfico 19 - Conhecimentos adquiridos dentro da área da Educação Especial.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Observa-se no gráfico 19 que 25% das docentes afirmam saber se comunicar Libras. Destas 17% em nível básico e 4% em nível intermediário e avançado. Quando

ao Braille, 21% disseram saber o Braille básico e 8% o intermediário. 13% disseram saber realizar audiodescrição, 13% sabem trabalhar com os recursos da Comunicação Alternativa e Aumentativa, 12% sabem fazer uso do Soroban, 4% conhecem processos de identificação de estudantes com altas habilidades e outros 4% entendem de orientação e mobilidade. São conhecimentos diversos voltados a atender as necessidades de cada grupo de estudante PAEE atendido.

Os achados vão ao encontro da pesquisa de Guimarães (2021) segundo a qual a formação dos docentes de AEE é muitas vezes construída no chão das escolas à medida que os desafios no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE surgem, pois, a complexidade e especificidade dos grupos atendidos pela Educação Especial, exige esforço para atender, mesmo tendo conteúdos ensinados na graduação e pós-graduação.

Ainda no tocante a formação, Medeiros (2019) apud Guimarães (2021, p.35) destaca o desafio da formação de Educação Especial/AEE pois esta “requer habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as áreas atendidas pela educação especial, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino” uma vez que “na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial torna-se generalista e não mais um especialista de uma área específica” (GUIMARÃES, 2021, p. 40).

Nesse contexto, quando questionados sobre qual público estão atendendo atualmente no AEE do IF Baiano, as docentes revelam uma diversidade de público para além dos estudantes PAEE. Assim, quanto ao público-alvo do AEE, 19% das docentes disseram estar atendendo estudantes com deficiência auditiva ou surdez, 18% deficiência visual, 12% disseram atender estudantes com deficiência física e deficiência intelectual e 9% afirmaram atender atualmente estudantes com TEA.

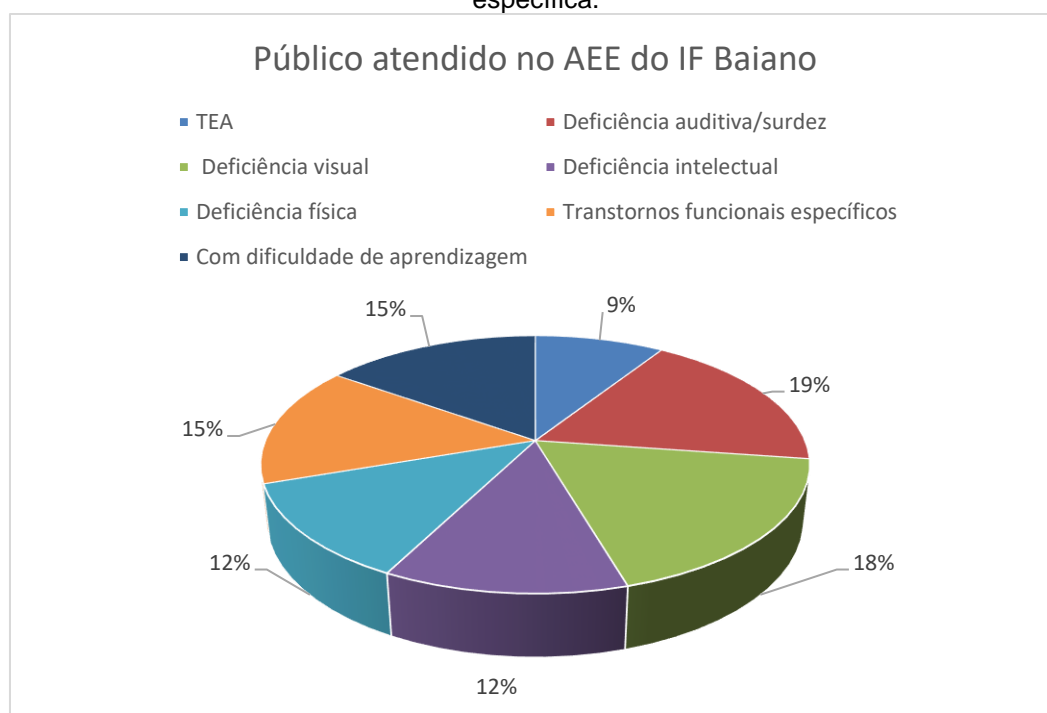
Quanto aos estudantes que não são considerados público-alvo do AEE, pela atual legislação brasileira, 15% das docentes atendem estudantes com transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, transtorno de hiperatividade, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros). Apesar do AEE destinar-se aos estudantes PAEE, o suporte ofertado aos alunos com transtornos funcionais específicos “[...] não concernem a favores imerecidos ou a desvios de função do atendimento especializado, ao contrário, são ratificados pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)” (FRANÇA, 2021, p.50). Nessa seara, recentemente foi promulgada a Lei n.º

14.254, de 30 de novembro de 2021 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Entre as garantias estabelecidas, essa lei traz o apoio educacional na rede de ensino, porém não especifica como isso será materializado nas escolas, ou seja, se serão incluídos com público-alvo do AEE ou será disponibilizado um outro tipo de serviço.

Entre os estudantes atendidos pelas docentes de AEE do IF Baiano ainda constam aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem sem especificação da causa. Nesse contexto, é oportuno elucidar o conceito de “dificuldade de aprendizagem”. Segundo o Instituto ABCD (2020) o termo “dificuldade de aprendizagem” define uma condição passageira que acontece quando influências externas atrapalham o processo de aprendizagem. As causas podem ser diversas como questões emocionais, problemas familiares, alimentação inadequada e ambiente desfavorável.

No gráfico 20 estão apresentadas as porcentagens mencionadas acima, evidenciando a variedade de tipos de necessidades específicas atendidas pelas docentes de AEE do IF Baiano.

Gráfico 20 - Estudantes atendidos no AEE do IF Baiano por tipo de deficiência e/ou necessidade específica.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Endossando a discussão sobre a quem se destina o serviço do AEE, Mendes (2017) ao refletir sobre a Educação especial e inclusiva nos Institutos Federais relatou preocupação com a ampliação do público-alvo do AEE nessas instituições:

Generalizar ou massificar o público-alvo da Educação especial poderia levar a equívocos na proposição do atendimento, com a oferta de serviços tão superficiais que negligenciam as necessidades reais dos estudantes que dependem da modalização para aprender, além de ser uma interpretação equivocada do previsto na legislação (p.87)

A autora relatou preocupação ainda com as condições materiais dos Institutos Federais para estender a oferta do AEE a outros públicos quando, segundo ela, "não se conseguiu garantir o atendimento ao público da Educação Especial (MENDES, 2017, p.87)".

De fato, a preocupação da autora pode ser aplicada à realidade do IF Baiano pois, os dados apontam que o Instituto ainda não garante o espaço, mobiliário e recursos da Tecnologia Assistiva necessários ao desenvolvimento do AEE em todos os seus *campi*. Quando questionadas quanto a existência de SRM no seu *Campus*, 37% das participantes disseram que não há, 38% afirmaram usar a sala do NAPNE para ministrar o AEE e apenas 25% afirmaram que seu Campus dispõe de uma SRM.

Gráfico 21 - Sala de Recursos Multifuncionais.



Fonte: Elaboração própria, 2022

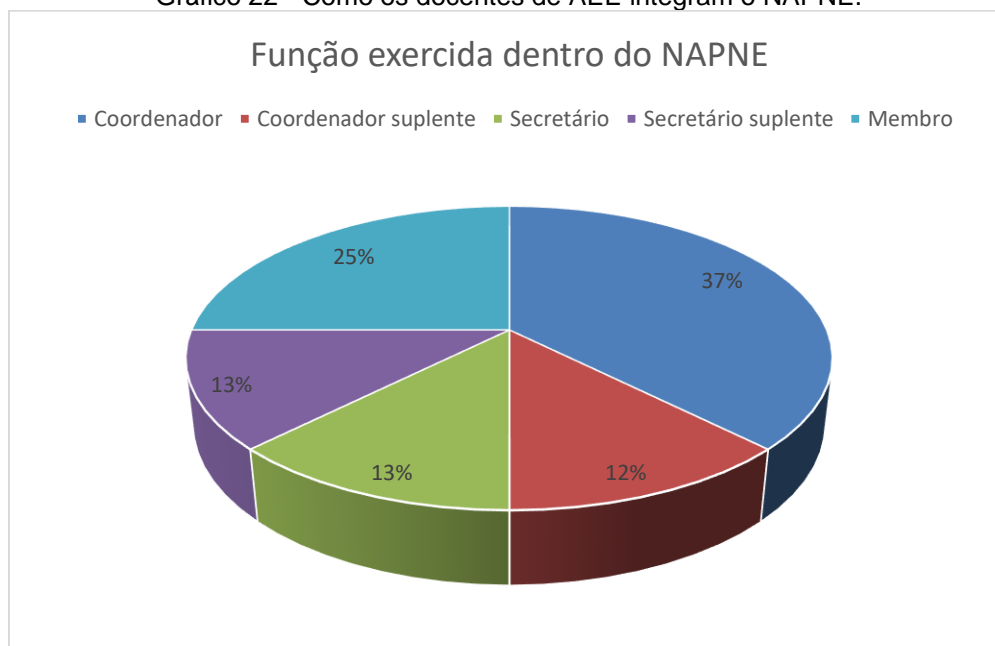
Os dados apresentados acima nos remetem à discussão de Medeiros (2017) sobre o possível sombreamento das atividades do AEE pelo NAPNE – mencionada

no tópico anterior. Pois, quando 38% das participantes afirmam usar a sala do NAPNE para ministrar o AEE, refletimos: NAPNE e AEE desenvolverem suas ações no mesmo espaço físico pode potencializar a confusão de papéis?

Conforme visto no capítulo 4, o Regimento do NAPNE, preconiza uma equipe multiprofissional para atuar na SRM composta por “Docente(s) da área da Educação Especial e Inclusiva, Tradutor(es)-Intérprete(s) de Libras, Revisor(es) e Transcritor(es) de Texto Braille e Pedagogo(s)” (IF BAIANO, 2019b, p. 10). Quando se fala em sobreposição das atividades no âmbito do IF Baiano não estamos nos referindo ao trabalho desempenhado por essa equipe tendo em vista que a mesma poderia chamar-se equipe do AEE, frente ao papel atribuído a ela pelo Regimento. Porém, como apresentado nos documentos norteadores do NAPNE e do AEE do Instituto, embora os profissionais que atuam na SRM sejam integrantes do NAPNE, é preciso salientar que NAPNE e AEE diferem-se quanto ao público-alvo e as finalidades.

Ao levar em consideração a preocupação de Medeiros (2017) com a questão do possível sobreposição do AEE pelo NAPNE, nós atentamos ainda ao fato de muitas docentes AEE estarem assumindo a coordenação do núcleo no IF Baiano. No gráfico 22 observamos que 37% das docentes integram o núcleo na condição de coordenadoras, enquanto 25% integram apenas como membro, 13% como secretário e 12% como coordenador suplente e 13% como secretário suplente.

Gráfico 22 - Como os docentes de AEE integram o NAPNE.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os dados nos levam a refletir se ao centralizar na figura desse profissional as responsabilidades do AEE e do NAPNE poderia haver mais dificuldade em se estabelecer a distinção dos serviços preconizada nos documentos norteadores.

Nessa seara, preocupa ainda a capacidade de absorção da demanda de atribuições AEE e NAPNE por esse mesmo profissional pois, de acordo com o Regulamento supracitado, o docente de AEE, deve articular ensino-pesquisa-extensão, ministrar o AEE na SRM e desenvolver o ensino colaborativo com os docentes dos diferentes componentes curriculares dos diversos cursos ofertados nas turmas onde tenham estudantes PAEE. Intrigados com essa questão, questionamos quanto ao número de estudantes atualmente atendidos pelas docentes AEE do IF Baiano e obtivemos o seguinte resultado: 38% das participantes atendem entre 8 à 10 estudantes, 25% entre 5 à 7 estudantes, 13% atendem entre 17 à 19, mais 13% atendem entre 14 à 16 e outros 13% atendem de 2 à 4 estudantes – conforme o gráfico 23.

Gráfico 23 - Número de estudantes atendidos pelo docente de AEE.

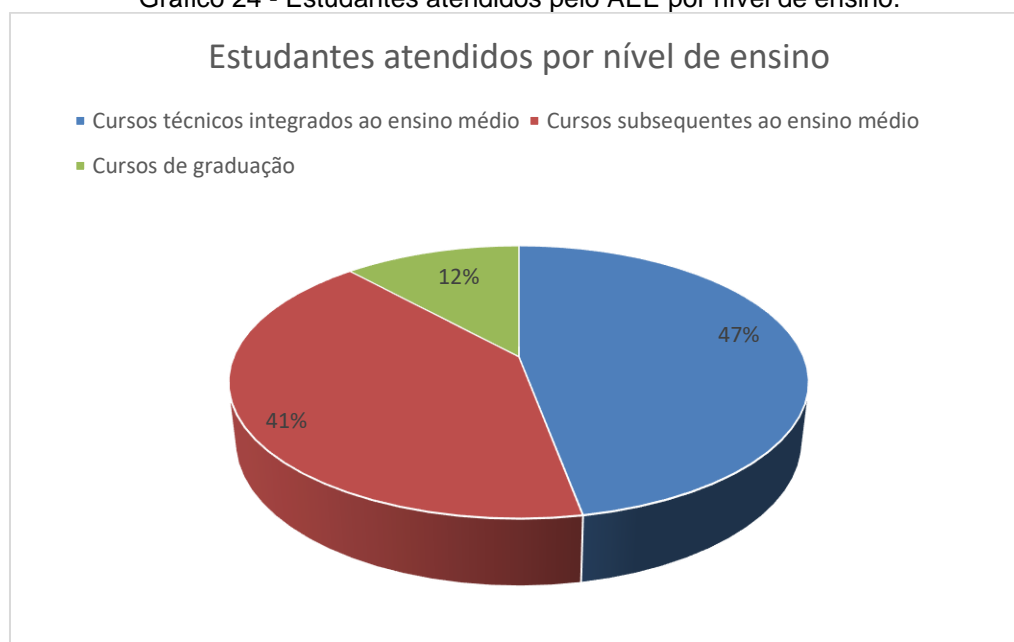


Fonte: Elaboração própria, 2022

Atentando para o fato do IF Baiano oferecer cursos da educação básica ao nível superior - incluindo a pós-graduação lato sensu e stricto sensu - procuramos investigar em quais níveis de ensino se encontram os estudantes atualmente atendidos pelas docentes de AEE. Os dados revelaram que 47 % dos estudantes são

dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, 41% dos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e apenas 12% dos cursos de graduação. Nesse contexto, é importante lembrar que os cursos técnicos integrados ao ensino médio são a prioridade dos Institutos Federais – de acordo com o estabelecido na Lei 11.892/2008.

Gráfico 24 - Estudantes atendidos pelo AEE por nível de ensino.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

No gráfico apresentado acima observamos que não há estudantes dos cursos de pós-graduação atendidos pelo AEE entre os *campi* pesquisados. Nessa seara, lembramos que foi através da Lei nº 12.711/ 2012 que a reserva de vagas para os estudantes com deficiência foi assegurada nas instituições de Ensino Superior e nos cursos técnicos de nível médio. No âmbito do IF Baiano, a reserva de vagas foi estabelecida a partir da Política de Diversidade e Inclusão (2012) através do programa Pro-Cotas – conforme apresentado no Capítulo 4.

Apesar da garantia estabelecida em Lei, Amorim, Antunes e Santiago (2021) afirmam que faltam dados censitários precisos e atuais sobre o acesso dessa população ao ensino superior. Com base nos dados do Censo da Educação Superior MEC/INEP os autores apontam um aumento de matrículas entre os anos 2003 e 2014 de 5.078 para 33.475 matrículas. Porém esse aumento “representa um percentual ainda reduzido desse grupo no Ensino Superior, perfazendo um total de 0,42% das matrículas” (p.12).

Quanto ao AEE no Ensino Superior, Amorim, Antunes e Santiago (2021) lembram que “falar em AEE no Ensino Superior remete-nos ao Programa Incluir, iniciado em 2005, voltado para o fomento de ações que visavam o pleno acesso das pessoas com deficiência na Universidade (p.7)”. Os autores apontam a existência de pesquisas sobre o AEE nesse nível de ensino relatando ações pontuais de algumas universidades no Brasil que construíram propostas de AEE de acordo com seus contextos institucionais, mas, tais propostas não indicam que o AEE no ensino superior esteja consolidado pois, são iniciativas pontuais, variando de acordo com os contextos e as prioridades que os dirigentes das instituições de ensino elegem em seus planos de gestão, havendo uma lacuna quanto a discussão sobre estratégias de implementação do AEE no Ensino Superior nas normativas nacionais.

No âmbito do IF Baiano, o Regulamento do AEE preconiza a sua oferta em todas as etapas e níveis de ensino. Assim, presumimos que se as participantes não estão atendendo atualmente estudantes da pós-graduação é pelo fato de ainda não existir a demanda nessa etapa do Ensino Superior.

Além do ensino presencial ofertado nos seus 14 *campi*, o Instituto oferta a Educação a Distância (Ead) através dos seus polos de Ead. Nesse contexto, investigamos se as participantes têm atendido estudantes dos cursos ofertados por essa modalidade e 100% responderam que não. Destaca-se que no Regulamento do AEE IF Baiano não consta nenhuma referência à Educação a Distância. Considerando que o Instituto disponibiliza diversos cursos nessa modalidade em 20 polos Ead distribuídos pela Bahia, a falta de referência a Educação a Distância no Regulamento pode representar uma lacuna importante.

Tendo conhecimento das múltiplas atribuições estabelecidas no Regimento do AEE do IF Baiano e buscando contribuir para o esclarecimento do papel do AEE no Instituto, questionamos abertamente as participantes sobre quais atividades elas desenvolvem enquanto docentes AEE. As atividades citadas pelas participantes foram organizadas em categorias de forma a compor o gráfico 25.

Gráfico 25 - Atividades desenvolvidas como docente de AEE.



Fonte: Elaboração própria com base nas atividades citadas pelas docentes, (2022).

Nesse contexto, Bock, Rios e Campos (2016) ao tratar da organização da proposta de trabalho do AEE, esclarecem a existência de dois focos de atuação. O primeiro denominado “AEE COM o estudante” está relacionado às ações realizadas na SRM, no contraturno escolar, junto ao estudante. O segundo, denominado “AEE PARA o estudante” consiste nas atividades que envolvem a atuação do professor de AEE especificamente na articulação com outros parceiros.

Em outras palavras, o “AEE COM” requer a presença do estudante na SRM ou em outros espaços educativos da escola estabelecidos para o atendimento direto ao estudante, conforme a especificidade do caso. Já o “AEE PARA” tem como finalidade as ações do professor do AEE e dos

diferentes parceiros quando não envolvem a presença do estudante na SRM (BOCK, RIOS, CAMPOS, 2016, p. 84)

A partir desse conhecimento, podemos observar, no gráfico 25, atividades que contemplam os dois focos de atuação. A atividade de ministrar aulas de AEE, mencionada por todas as participantes, é realizada COM o estudante. Dentro dela, algumas docentes tiveram o cuidado de especificar o que realizam, citando ações realizadas na SRM ou em outro espaço utilizado para as aulas de AEE como: identificação das necessidades educacionais dos estudantes, orientação para os estudos, ensino de orientação e mobilidade para o estudantes com deficiência visual, ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, ensino e utilização de recursos da Tecnologia Assistiva voltada a atender as necessidades específicas de cada estudante. Algumas docentes apenas citaram “aulas de AEE” sem especificar o que ensinam e desse modo as ações mencionadas acima não contemplam todo o trabalho realizado na SRM.

Ainda dentro do AEE COM, foram citadas atividades geralmente realizadas em outros espaços da escola: o ensino colaborativo (citado por 2 docentes) que se dá na sala comum, a mediação entre os estudantes atendidos e os docentes dos componentes curriculares (citada por 1 docente) e a elaboração de material adaptado (citada por 4 docentes) que pode ser realizada através da parceria com o docente do ensino comum com a participação do estudante.

No AEE PARA estão incluídas as seguintes atividades: orientação aos professores do ensino comum (citada por 5 docentes), promoção de formações (citada por 5 docentes), orientação às famílias (citada por 3 docentes) e orientação às coordenações de curso e assessoria pedagógica (citada por 1 docente). Tais atividades, embora não contem com a presença do estudante atendido, são fundamentais para a construção das condições necessárias à sua efetiva inclusão.

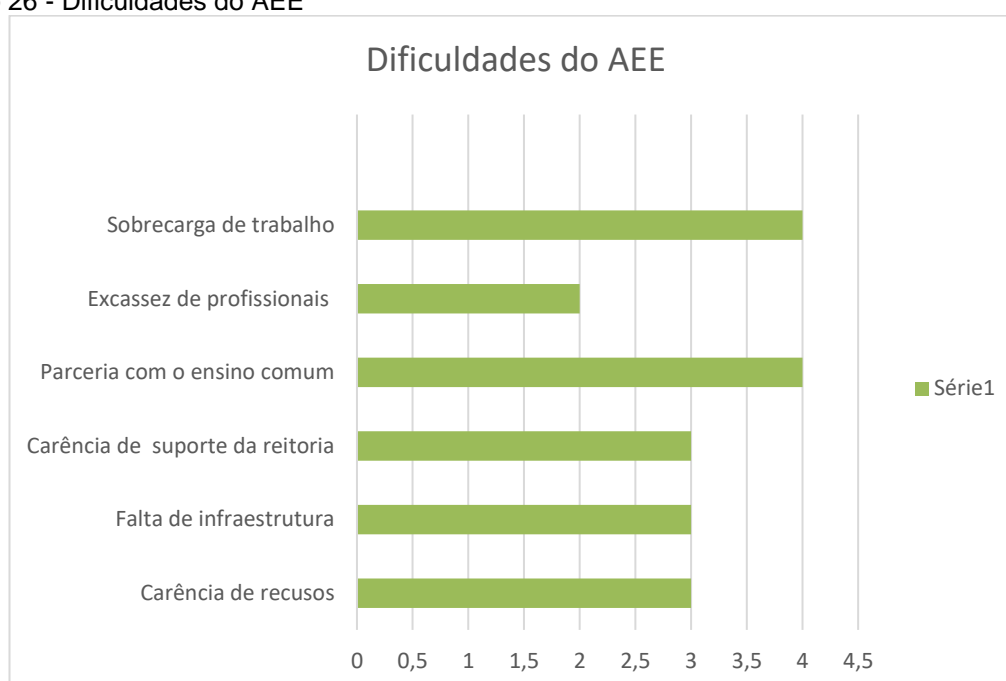
Outras três atividades, citadas cada uma por 1 participante, não se referem diretamente ao AEE, mas, integram as atribuições da carreira docente especificadas na Regulamentação da Atividade Docente do IF Baiano (Resolução n. 22 de 18 de março de 2019), a saber: orientação de trabalhos acadêmicos, tutoria de estudantes e participação em comissões.

Ademais foi citada ainda, por 1 participante, a atividade de encaminhar os estudantes para avaliação com profissionais internos e/ou externos ao IF Baiano, quando as suas necessidades excedem o AEE.

As atividades mencionadas pelas docentes, ao contemplar o “AEE COM” e o “AEE PARA” e englobar atividades comuns a todos os docentes do IF Baiano, corroboram com o perfil docente preconizado no Regulamento do AEE do Instituto, ou seja, um professor de AEE não restrito a SRM ou mesmo a ministrar o AEE. Um profissional engajado em diferentes frentes de atuação no processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE e antes de tudo um docente da EBTT.

Ainda se debruçando sobre a atuação das docentes de AEE no IF Baiano, a pesquisa motivou as participantes a citarem os principais desafios ao seu trabalho. As respostas abertas foram organizadas em categorias compondo o gráfico 26.

Gráfico 26 - Dificuldades do AEE



Fonte: Elaboração própria com base nas dificuldades citadas pelas docentes, (2022).

A questão da sobrecarga de trabalho esta relacionada ao quantitativo de profissionais por *campus* (apenas um). Conforme já mencionado, o IF Baiano oferta diversos cursos em variados níveis de ensino (do ensino médio à pós-graduação stricto sensu). No gráfico 24 consta a informação que atualmente os estudantes atendidos pelas docentes de AEE pertencem a três níveis de ensino. Somado a isso, em cada nível há uma variedade de cursos. Cada curso possui um horário com grade curricular composta por múltiplos componentes curriculares. Considerando que os docentes de AEE precisam encontrar tempo para ofertar o AEE e também estabelecer

parceria com os docentes desses componentes curriculares é evidente que um só profissional é insuficiente para a demanda de trabalho.

A categoria “sobrecarga de trabalho” tem relação com a categoria “Parceria com o ensino comum”. As participantes mencionaram encontrar dificuldades para estabelecer a colaboração com os docentes dos diversos componentes curriculares dos cursos ofertados no sentido de viabilizar as adaptações curriculares. Segundo as participantes falta tempo para estabelecimento de diálogos, alguns docentes ainda não compreendem o papel do docente de AEE e querem responsabiliza-los pela execução das adaptações, outros alegam não dispor de tempo para realizar as adaptações propostas e outros adotam uma postura inflexível sem abertura para o diálogo com o docente de AEE.

A escassez de profissionais foi citada pelas participantes tanto se referindo aos próprios docentes de AEE quanto a falta de profissionais especializados para compor as equipes do NAPNE.

A falta de infraestrutura, embora englobe questões de acessibilidade arquitetônica do *campus* como um todo, diz respeito principalmente a ausência da SRM para a oferta do AEE. Aliado a isso as docentes citaram a falta de recursos tanto pedagógicos quanto específicos da Tecnologia Assistiva para atender as necessidades dos estudantes PAEE.

Por fim, na categoria “Carência de suporte da reitoria” estão incluídas queixas relativas a questões que poderiam ser melhor fomentadas, como por exemplo: uma proposta formativa para as docentes de AEE, a articulação entre os NAPNEs, o incentivo a formação docentes do ensino comum e a reformulação de documentos internos no sentido de melhor acolher as demandas do serviço de AEE e da própria inclusão dos estudantes PAEE no Instituto.

5.3 SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS

A aplicação dos questionários aos coordenadores do NAPNE e docentes de AEE permitiu evidenciar fragmentos da realidade de 10 *campi* do IF Baiano – considerando que em alguns *campi* recebemos resposta tanto do coordenador quanto da docente de AEE e em outros apenas do coordenador ou da docente. É oportuno lembrar que alguns participantes responderam à pesquisa duplamente, uma vez na condição de coordenador do NAPNE e outra na condição de docente de AEE, visto

ocuparem as duas funções. Abaixo apresentamos a relação dos *campi* que deram resposta a esta etapa da pesquisa e seus respectivos participantes:

Quadro 9 - Relação dos campi que responderam ao questionário.

Campus	Participantes
A	Coordenação NAPNE e Docente AEE
B	Coordenação NAPNE e Docente AEE
C	Coordenação do NAPNE
D	Coordenação NAPNE e Docente AEE
E	Coordenação NAPNE e Docente AEE
F	Coordenação NAPNE e Docente AEE
G	Coordenação do NAPNE
H	Docente AEE
I	Docente AEE
J	Docente AEE

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A partir da análise dos questionários identificamos que todos os *campi* pesquisados dispõem de sala própria para o NAPNE. Por outro lado, apenas 37% dispõem de SRM para a realização do AEE – embora o Regimento do NAPNE e o Regulamento do AEE preconizem a existência de uma sala específica para o atendimento.

As condições de acessibilidade arquitetônica são melhores nos *campi* novos – implementados a partir da Lei que criou os Institutos Federais (Lei nº 12.711/ 2012) em comparação com as unidades oriundas das antigas Escolas Agrotécnicas Federais ou das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC).

Na ocasião da coleta dos dados, 2 *campi* não dispunham de docentes de AEE em seu quadro de servidores e a composição da equipe multifuncional do NAPNE varia bastante de um *campus* para outro. Enquanto um campus dispõe de 10 profissionais, outro possui apenas 2.

Apenas 1 *campi* disponibiliza orçamento específico para o NAPNE e há muita discrepância quanto aos recursos de Tecnologia Assistiva de um *campus* para outro.

Enquanto algumas unidades dispõem de recursos da alta tecnologia, outras dispõem apenas de recursos pedagógicos ou de nenhum recurso.

Foi identificado que NAPNE e AEE desenvolvem atividades diferentes dentro do processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE, corroborando com o entendimento de Franco e Viralunga (2021) de que o NAPNE mesmo propondo medidas inclusivas e a obstrução de barreiras no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação especial não substitui o AEE. Ou seja, entende-se que o atendimento e o apoio do núcleo não são concorrentes, mas complementares nessa rede de apoio de serviços.

A institucionalização demanda do Instituto investimentos para além da contratação de um docente especializado por *campus*. É preciso aumentar o número de profissionais e oferecer melhores condições de trabalho, tanto no que se refere as condições materiais (infraestrutura e recursos), quanto em questões relativas a formação continuada, articulação entre os *campi* e adequação dos documentos internos para o acolhimento das demandas do serviço de AEE e da própria inclusão dos estudantes PAEE no Instituto.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O presente capítulo enfatiza o objetivo geral da pesquisa: analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano na percepção dos coordenadores do NAPNE e docentes de AEE. Partindo disso, as entrevistas serviram de base para o encadeamento das evidências construídas nos capítulos anteriores.

6.1 COORDENADORES DO NAPNE

Conforme já mencionado, 7 coordenadores aceitaram participar da pesquisa. Porém um deles não respondeu declinou da entrevista. Frente a isso, neste tópico será apresentada a análise da entrevista realizada com apenas 6 participantes.

Buscando identificar o papel do NAPNE na inclusão dos estudantes PAEE foram consideradas as seguintes categorias: conceito de educação inclusiva, importância do NAPNE, equipe multiprofissional e melhorias necessárias.

6.1.1 Conceito de Educação inclusiva

Embora o presente estudo se debruce especificamente sobre a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação especial é oportuno lembrar que conforme Zerbato e Capellini (2019) a educação inclusiva consiste na garantia do direito à educação de todos os estudantes pertencentes às minorias sociais: povos do campo, negros, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência, entre outros que por diversos motivos – históricos, sociais, políticos e culturais não estavam presentes nas classes comuns. Esta não se restringe ou não é sinônimo de Educação Especial – conforme discutido no Capítulo 1 do presente estudo. Com base nisso, os participantes foram questionados quanto ao que entendem por “educação inclusiva”.

O COOR01 ao discorrer sobre o seu entendimento a respeito do conceito, focou no acesso das pessoas com deficiência a escola comum.

COOR01:

Eu entendo que a educação inclusiva, ao meu ver, um dos fatores mais importantes da educação inclusiva, é a questão do aluno com deficiência...ele tá convivendo com os demais, com os sem deficiência. E essa convivência eu creio que é benéfica para todos, para ambos, né? Porque quebra aquela

barreira...aquela coisa do místico...sabe? e eu acho que um aprende com o outro, aprende a respeitar...eu acho que a convivência é bem positiva...então eu acho que essa é a principal característica da inclusão. Agora, os fatores educacionais ainda precisam ser ajustados e algumas coisas é questão de investimento.

Esta manifesto na fala do COOR01 a mesma ênfase promulgada pelos documentos internacionais e legislações nacionais no benefício do convívio com as diferenças na escola. Segundo Bezerra (2016) é preciso olhar com criticidade para a lógica inclusivista propagada, segundo a qual os alunos iriam à escola para aprender a conviver com a diversidade e a partilhar experiências com o diferente, mas mantendo suas individualidades desarticuladas e alienadas do compromisso transformador com a coletividade e com desenvolvimento pleno de todo o gênero humano.

COOR05 e COOR04 tiveram a preocupação externalizar o seu entendimento a respeito da educação inclusiva enfatizando a diferença entre os conceitos de “educação inclusiva” e “Educação Especial”.

COOR05:

[...] a educação inclusiva pra mim, ela é muito mais que a gente adaptar material, ela é muito mais do que a gente integrar o aluno com necessidade especial aos demais alunos. Eu acho que a educação inclusiva é parceria, sinergia, né? [...] Nós percebemos exatamente no dia-a-dia, né? que a educação inclusiva ela não só é negligenciada muitas vezes, como ela é confundida, né? com a educação especial. Então, assim...são coisas diferentes, mas que não chega na cabeça das pessoas, inclusive até as atitudes são negligenciadas. Então educação inclusiva para mim é sinergia, né? e não é só você colocar um aluno que tem necessidade especial dentro de uma sala e dizer que ele tá ali incluído. Claro, ele tá no meio de todo mundo ali, é nítido, né? mas e as práticas com esses alunos, como é que é? Como é que é a absorção dos docentes e dos demais profissionais da área de educação com esse aluno? Então, eu vejo a educação inclusiva como sinônimo de sinergia, né?

COOR04:

Eu entendo que a educação inclusiva, ela é um paradigma educacional que é fundamentado nos direitos, na questão da equidade e que é além da questão da pessoa com deficiência. A gente fala muito de deficiência e é um público que é marginalizado, mas a gente precisa entender e difundir que a inclusão é para todos, todos aqueles que foram marginalizados, todos aqueles que tiveram seu acesso privado à escola e a educação de qualidade precisam ser incluídos, né? A gente parte do princípio das diferenças, né? que todos somos diferentes. Então, essa é... eu acho que é uma luta que a gente tem de desassociar a inclusão somente da pessoa com deficiência mas trazer num âmbito muito mais amplo de uma educação para todos, né? uma educação que não discrimine, que considere e valorize as diferenças de todos, né? porque a diferença é parte da vida. Então essa é a perspectiva, né? além da Educação Especial. A Educação Especial é apenas um recorte.

Além de marcar a distinção conceitual entre Educação especial e educação inclusiva, na fala de COOR04 é mencionada também a necessidade de se considerar e valorizar as diferenças. Nesse mesmo viés, uma participante definiu a educação inclusiva a partir do acolhimento das diferenças:

COOR07:

É complexo o que a gente entende e a realidade. Eu acho que incluir é a diferença ser acolhida em qualquer espaço, né? É o espaço estar preparado para lidar e atuar, né? com qualquer deficiência, com qualquer pessoa, com qualquer sujeito. Estamos longe de alcançar, né? a vivência dessa realidade. Então no máximo a gente busca a inclusão mas ainda vivemos a integração. Que é no máximo fazer com que esse estudante se sinta parte de alguma forma do processo educacional. Mas a inclusão é muito mais que isso.

Nessa seara, Mantoan (2003), ao discutir sobre a ética que rege as políticas e práticas educacionais brasileiras, reafirma a importância de se reconhecer e valorizar as diferenças na escola. A autora salienta que “valorizar” é diferente de apenas “tolerar” ou “respeitar”:

A tolerância, como sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (MANTOAN, 2003, p.19)

Nesse sentido, COOR04 ao mencionar a importância de uma educação que “considere” e “valorize” as diferenças, vai ao encontro de Mantoan (2003). Do mesmo modo, percebemos que na fala da COOR07 “acolher as diferenças” está atrelado a preparar o ambiente para lidar e atuar com os sujeitos diversos - em conformidade com o pensamento da autora. Importante destacar que para Mantoan (2003), reconhecer e valorizar as diferenças é pré-condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar.

Os participantes COOR06 e COOR02 percorreram quanto à educação inclusiva enfatizando as condições de acessibilidade na escola:

COOR06:

Eu compreendo que a educação inclusiva é... a gente precisa garantir a todos os sujeitos, crianças, adolescentes, jovens e adultos o direito à aprendizagem, o direito ou o acesso ao conhecimento. E aí o processo de inclusão ele realmente consiste na eliminação de qualquer barreira, né? que venha impossibilitar esse acesso. Seja uma barreira arquitetônica, seja uma barreira atitudinal, seja uma barreira metodológica. Então assim, qualquer tipo de barreira, né? Tem barreiras que eu acho que a gente ainda nem nomeou ainda, mas existe, né? e a gente precisa realmente eliminar, buscar caminhos, alternativas para que esse acesso, ele seja um acesso fluido, né?

a aprendizagem, ao conhecimento, a interação, ao crescimento de todos os sujeitos. Então eu vejo a inclusão, a educação inclusiva nessa perspectiva.

COOR02:

Na verdade, você incluir é você dá oportunidade para que ele tenha acesso ao currículo, né? É..as pessoas têm muito assim, uma visão de uma inclusão excludente. Acha, né? “Ah! vamos matricular e já estamos incluindo”. E na verdade não é isso, né? quando você matricula e não dá oportunidade de ter acesso ao currículo está praticando uma inclusão excludente, que tá excluindo do mesmo jeito. Então incluir para mim é isso, é você dar oportunidade de ter acesso ao currículo e as mesmas condições que os demais tem para que ele venha a se desenvolver.

Da leitura dos estudos de Diniz (2007) e Maior (2015) depreende-se que o germe da acessibilidade está no modelo social da deficiência nascido em 1960, quando as condições de interação entre a sociedade e as pessoas com deficiência ganham ênfase sendo iniciado o longo (e ainda não concluído) processo de tomada de consciência quanto à necessidade de transformação da sociedade para acolhimento às diferenças humanas.

Atualmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015) define acessibilidade, em seu art. 3º - inciso I, da seguinte forma:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Em contraponto, a mesma apresenta o conceito de barreiras:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]

Nesse contexto, Sasaki (2009) elenca seis dimensões da acessibilidade, a saber: 1. arquitetônica (sem barreiras físicas), 2. comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), 3. metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), 4. instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), 5. programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e 6. atitudinal (sem preconceitos, estereótipos,

estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Tanto da leitura das normativas nacionais quanto da literatura voltada à educação especial numa perspectiva inclusiva - Mantoan (2003); Aranha (2005); Mendes (2006); Mendes (2010); Zerbato e Mendes (2018); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) e Zerbato e Capellini (2019) - depreende-se que a garantia das diferentes dimensões da acessibilidade é condição essencial para a concretização da inclusão educacional. Essa essencialidade não exclui a necessidade de uma ampla gama de outros fatores para a efetividade da inclusão educacional. Nesse sentido, Orsati (2013) *apud* Zerbato e Mendes (2018, p.153) considera que o sucesso da inclusão escolar depende da implementação dos seguintes fatores:

(a) envolvimento dos pais; (b) disponibilização de equipe de apoio para professores e funcionários; (c) oferta de um ensino autêntico com diferentes níveis de dificuldades, com adaptações e acomodações; (d) ensino estruturado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem; (e) construção de uma comunidade na escola e na sala de aula; (f) planejamento do desenho do ambiente educativo, considerando as necessidades físicas, sensoriais e de comunicação dos alunos e (g) presença de uma equipe democrática na escola.

Os discursos dos coordenadores, apesar de evidenciarem a existência de reducionismos quanto ao conceito de educação inclusiva entre o grupo, apontam o fato de todos os participantes compreenderem que a inclusão escolar vai muito além da garantia do acesso à escola. Em seus discursos é possível observar a constante preocupação com a permanência e êxito dos estudantes durante seu percurso educacional no Instituto.

6.1.2 Importância do NAPNE

Na visão dos coordenadores a importância do NAPNE está atrelada a seu papel de difusor da educação inclusiva dentro dos *campi*. Essa difusão ocorre a partir de diversas ações enfatizadas nas suas falas como por exemplo, formar, orientar e conscientizar os docentes, discentes, família e comunidade escolar em geral; assessorar a gestão nas questões relativas à acessibilidade, articular os diferentes setores do Instituto em prol de atender as necessidades do seu público-alvo, além de mediar as relações desses estudantes com a comunidade escolar.

Para além da importância em âmbito interno ao IF Baiano, uma participante mencionou o potencial do NAPNE em também difundir a educação inclusiva para a comunidade externa:

COOR04:

Eu acredito que é de extrema importância porque assim, na vivência do dia-a-dia a gente sabe que muitas pessoas, muitos professores desconhecem a Educação Especial, desconhecem, não vivenciam ou não tiveram na sua formação, principalmente no âmbito do IF Baiano, né? que muitos professores são da área técnica. Então, entender a vivência, a forma de aprendizagem de pessoas específicas, alunos público da Educação Especial. Então, pela vivência que a gente tem é... desde aquela pessoa que tá na portaria, né? de receber um estudante surdo, de receber um estudante com deficiência física...até a gestão, na questão de organizar a estrutura do Instituto para receber esses alunos. Então, nos mínimos detalhes a gente percebe a importância de orientação, de desenvolver ações também para a comunidade. O interessante é isso, o NAPNE não se restringe ao âmbito do Instituto. Além dele estar envolvido com todos os setores, né? a gente ainda pode promover formação e orientação pras famílias, formação pra comunidade. Então é de extrema importância ter um núcleo que possa orientar, desenvolver ações, acompanhar, como exemplo do processo seletivo de ingresso, ter alguém do NAPNE também pra estar garantindo que esses estudantes tenham acesso ao processo seletivo. Então, eu vejo como de extrema importância pra difundir mesmo a educação na perspectiva inclusiva, formar, informar, orientar. Eu penso dessa forma.

A participante menciona a atuação do NAPNE no processo seletivo de ingresso e dá bastante ênfase ao papel formativo do NAPNE - questões destacadas no Regimento do núcleo e fortemente mencionadas durante a aplicação dos questionários junto aos coordenadores - conforme apresentado no Capítulo 5.

Em defesa da necessidade de formação dos professores, ela salienta o fato de muitos docentes do Instituto serem profissionais da área técnica. Essa situação foi destacada num estudo de Franco e Vialonga (2021) referente inclusão escolar nos Institutos Federais: “muitos docentes não possuíam a formação em cursos de licenciatura, mas, sim, em cursos que não contemplavam disciplinas voltadas à prática pedagógica, nem a discussão sobre aulas acessíveis” (p. 6). Nesse mesmo viés, COOR01 destacou o trabalho NAPNE no sentido de convencer ou conscientizar os docentes sobre a importância de modificar suas práticas pedagógicas visando atender as necessidades dos estudantes:

COOR01:

Eu acho que o Napne no IF Baiano, comparando com outros IFs que ainda não instituíram, né? Eu acho que é muito importante porque há muitos dos professores...o Napne, por exemplo aqui no *campus*, o Napne, ele vem com um trabalho de formiguinha, lá atrás...e que vem convencendo os professores, conscientizando os professores, né? E foi aos poucos agregando mais professores que estão abrindo a mente pra essa questão da

inclusão, da adaptação de material, da importância de você adaptar, da importância da...de adaptar a aula, de adaptar material, né? Das diferenças mesmo que existem pra pessoa surda, pra pessoa cega, pra pessoa com deficiência de locomoção. Então, eu acho que a principal característica, a importância do Napne, é a conscientização e o trabalho que a gente faz de inclusão e de manutenção, de garantir que a pessoa com deficiência tenha acesso, ele continue estudando e ela consiga ter sucesso naquele estudo...eu acho que é a principal característica do Napne...e essa conscientização, né? dos docentes e dos discentes também.

O COOR05 embora tenha mencionado o trabalho junto aos docente, enfatizou o papel do NAPNE junto aos estudantes e seus familiares:

COOR05:

Olha, o NAPNE é um núcleo de extrema importância não só na questão consultiva, né? Mas numa questão de orientação, numa questão de abraço a família, de apoio aos familiares desses alunos que são atendidos pelo núcleo e consequentemente pela escola. Então, assim, é de extrema importância, que o NAPNE, continue fazendo esse trabalho que vem fazendo, né? Esse trabalho lento, esse trabalho de formiguinha, mas que na verdade tem um impacto muito positivo não só para os alunos que estão cursando conosco, mas também para os seus familiares, né? que muitas vezes não tem esse aporte ao longo de toda a vida educacional, né? Então o NAPNE ele chegou exatamente pra ter essa oportunidade de preencher essa lacuna, exatamente de apoio não só ao discente mas também, aos familiares, né? e também a oportunidade pra que o corpo docente que não tinha esse contato, possa ter esse olhar mais sensível, né? a causa da necessidade específica.

Um ponto interessante é o fato de dois participantes (COOR01 e COOR05) terem usado a mesma metáfora para se referir ao trabalho desenvolvido pelo NAPNE: “trabalho de formiguinha” - indicando o grande esforço empreendido pelo núcleo para lograr pequenos e gradativos resultados no processo de inclusão educacional do seu público-alvo. Tal situação nos remete ao estudo de Mendes (2017) apresentado na Revisão Bibliográfica do Capítulo 2. Nele a autora apresenta preocupação com o que chamou de “setorização”, ou seja, o risco da responsabilização dos profissionais do núcleo pelo processo de inclusão dos estudantes, levando a acomodação e/ou negligência da totalidade da instituição nesse sentido.

Apesar das falas de todos os participantes apontarem que se sentem responsabilizados enquanto NAPNE pelo processo de inclusão educacional dos estudantes público-alvo em seus *campi*, há indícios de envolvimento de outros setores do Instituto nesse processo de maneira gradual. Depreende-se que o NAPNE vem procurando desempenhar o papel de articulador das ações dos diferentes servidores que compõem o IF Baiano no sentido de atender as necessidades específicas do seu

público-alvo, em conformidade com a finalidade elencada no Art. 9º do seu Regimento: “Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, com corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão da instituição” (IF BAIANO, 2019a, p.6).

Nesse sentido, COOR06 ilustra situações em que o NAPNE interviu junto a outros setores para sanar problemas relacionados à acessibilidade física de espaços do *Campus* visando acolher as demandas de uma estudante com deficiência visual. Há também referência a atuação do núcleo no sentido de promover a dissolução de barreiras atitudinais e metodológicas na escola.

COOR06:

[...] Falar de inclusão na perspectiva da Educação Especial ela perpassa todos os segmentos de ensino. E aí nos IFs a gente tem essa demanda assim que eu acho que é desafiador, né? porque a gente trabalha com ensino médio, subsequente e superior. Então a gente está em todos esses segmentos e também a gente está nessa interação e diálogo com todos os setores. Então assim, é um trabalho muito relevante. A gente precisa pensar tanto no atendimento destinado aos estudantes quanto no processo de formação e de diálogo com os nossos pares. E quando eu falo dos pares não são só os docentes, né? são todos desde o porteiro, né? Eu os vejo como pares porque são sujeitos que estão nesse processo de inclusão também, né? então desde o porteiro até o gestor, a coordenação de ensino. [...] A gente precisa fazer essa ponte, esse diálogo com todos esses sujeitos. Acontece muita aqui situações... esses dias eu fui conversar com uma pessoa dessa parte de apoio para ver a possibilidade de tirar um banco, retirar o banco que estava no corredor e nós temos uma aluna com deficiência visual [...] Teve uma vez que tinha uma escada, eles estavam fazendo uma obra e tinha uma escada no meio do caminho, a aluna saiu do NAPNE e não consegui voltar porque tinha essa escada no meio do caminho, né? Então assim, são coisas que a gente vai dialogando, eles começam a pensar [...]. Esses dias um colega que também faz parte do NAPNE observou que tinha um tapete que estava escondendo uma placa do piso tátil. Então assim, colocaram o piso e naquela placa que direciona para os banheiros colocaram um tapete. Então pra pessoa com deficiência visual ela não ia acessar o banheiro ali porque a placa que indicava estava tava com tapete em cima [...]. Aí conversamos com o pessoal que é responsável por isso e eles foram lá e tiraram. Então assim, é essencial esse diálogo e eu percebo que a gente vai criando assim um olhar diferenciado, né? Eu percebo que as pessoas começam, quem vai fazendo parte, vai tendo realmente um olhar, né? [...]. O NAPNE tem esse papel mesmo de mediador, de articulador.

As situações apresentadas acima podem ser tomadas para recordar os conceitos Vygotskyanos de “deficiência primária” e deficiência secundária” apresentados na introdução do presente trabalho. A estudante referida pelo COOR06 apresenta como deficiência primária a cegueira. Este é um tipo de deficiência visual catalogado pela matriz biomédica como ligada a uma causa organiza e/ou biológica, sendo geradora de impedimentos corporais pouco modificáveis. A deficiência

secundária neste caso se manifesta a partir da interação dessa estudante com o meio social do ambiente escolar – destacado no excerto acima. No caso apresentado, as barreiras físicas (banco, escada e tapete) são potencializadoras da deficiência secundária. Por outro lado, o piso tátil colocado para dar acesso ao banheiro, é um exemplo de compensação social utilizada para contornar a deficiência secundária. Ao incorporar esses dois conceitos Vygotskyanos não negamos os impedimentos gerados pela deficiência primária mas, enfatizamos a necessidade da eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível a todos os corpos. Nessa perspectiva, na fala do COOR06, destaca-se a atuação constante do NAPNE no sentido de minimizar as expressões da deficiência secundária.

COOR02 e COOR07 compreendem a importância do NAPNE, a partir do suporte oferecido aos estudantes em interlocução com os demais setores do *Campus*:

COOR02:

Na verdade é assessorar os alunos com necessidades específicas, dar o suporte que eles necessitam. A questão também da orientação a todos os demais setores, né? tanto quanto os professores quanto os demais setores, para que realmente ocorra a inclusão de fato.

COOR07:

O Napne, ele tem essa função de olhar para o estudante que chega com uma necessidade específica e que ainda não tem essa consciência de que tem direitos, de que tem o apoio, que ele pode participar das atividades obtendo por exemplo adaptações, flexibilização curricular. Então, esse acolhimento inicial desse estudante. O reconhecimento e a identificação também. É...desde quando eu cheguei aqui nunca foi encaminhado nenhum estudante oficialmente pra o Napne. Se eu não me engano teve só um caso por apresentar laudo médico no ato da matrícula. Mas geralmente é a gente quem identifica e acolhe, né? esse estudante. Então eu acho que a função do Napne nesse primeiro momento de acolhida do estudante é bem importante e também nesse acompanhamento de todo o processo, percebendo as necessidades específicas, apoiando, fazendo articulações com outros setores, com docentes, com a equipe pedagógica pra que o desenvolvimento da aprendizagem possa avançar. E também estabelecendo parcerias interinstitucionais [...]. Então a importância do Napne pra o estudante com deficiência é esse suporte pra que ele possa avançar na sua aprendizagem, tendo aquele auxílio diante da necessidade específica que ele apresenta. E também é um suporte pra comunidade escolar, pra equipe gestora, pra família. No quesito formação também e orientação de como que a gente pode acolher melhor o estudante e acompanhar, o que a gente pode garantir de acessibilidade. Eu acho que é super importante a atuação do Napne na instituição.

Destaca-se no excerto acima, além das questões já discutidas, o fato de muitos estudantes chegarem ao Instituto sem dispor de laudo médico ou relatório que especifique sua condição. Salienta-se que a emissão de laudo ou relatório

especificando um tipo de deficiência ou transtorno funcional específico cabe apenas ao profissional médico. Porém, as diferentes leis relativas a educação especial buscam propor o direito à educação para além de taxonomias e diagnósticos esclarecendo que a escola não deve exigir laudo como pré-condição para oferecer ao estudante os suportes necessários (FONTOURA; SARDAGNA, 2021). Assim, cabe à equipe multiprofissional do NAPNE identificar as necessidades educacionais do estudante para então oferecer os suportes necessários sem jamais rotulá-lo.

As falas dos coordenadores evidenciam que todos reconhecem a importância do NAPNE dentro do IF Baiano. Embora COOR01 e COOR05 enfoquem a atuação junto aos estudantes, família e professores, enquanto os demais participantes tenham englobado a importância do núcleo junto a toda a comunidade escolar, podemos notar que ao tratar da importância do núcleo, todos os coordenadores pautaram suas falas nas finalidades do NAPNE apresentadas no TÍTULO III do Regimento (do Art. 3º ao 14).

Diante da preocupação de Medeiros (2017) com o risco da confusão de papéis NAPNE e AEE, ao ouvir os coordenadores sobre a importância do NAPNE os questionamos também quanto a importância do docente de AEE, buscando identificar a distinção entre o trabalho desempenhado por esse novo profissional e o trabalho desenvolvido pelo núcleo.

Nessa seara, COOR07, que além de coordenadora do NAPNE é docente de AEE do Instituto, confirma a existência da confusão de papéis em seu *campus*. Segundo ela, desde seu ingresso no cargo vem atuando no sentido de elucidar a distinção entre o papel do NAPNE e papel do docente AEE:

COOR07:

É bem complexa essa questão por que Napne e docente do AEE inicialmente se confundiam muito, né? Então, quando chegou o docente de AEE, era o docente de AEE quem assumia tudo, era a figura do Napne. E não é bem assim! Então desde quando a gente chegou aqui a gente tem construído essa diferença do setor Napne da pessoa, né? professor/docente do AEE. Então, pra o acompanhamento dos estudantes, né? que é público do professor do AEE, a figura desse profissional é muito importante no sentido do acompanhamento das atividades, principalmente das adaptações. Então, a gente teve uma experiência muito bacana aqui com a estudante surda, por que a gente conseguiu trabalhar com ela tanto a Libras quanto a aproximação com a língua portuguesa, né? nas atividades do Atendimento Educacional Especializado, quanto algumas noções básicas que ela precisava pra conseguir avançar na aprendizagem com a turma, né? com a sala comum.

Então eu acho que essa mediação entre professor da sala comum e docente do AEE pensando na especificidade do estudante é que é a grande sacada aí da inclusão nesse sentido, do AEE, né?

COOR02 revela que além de ser coordenadora do NAPNE também é docente de AEE numa escola da rede municipal de ensino. A partir da sua vivência nos dois espaços ela pontua:

COOR02:

Eu também sou professora de AEE na rede na rede Municipal [...]. E a questão do docente de AEE ele tem fundamental importância pra complementar o ensino, né? É dar esse suporte mais específico ao aluno. Então ele vai também contribuir para que esse aluno tenha acesso de forma rica, incluir mesmo o aluno aos conteúdos, ao currículo de forma geral. Então, o professor de AEE ele tem fundamental importância. Não é só um professor do ensino regular que vai contribuir para que esse aluno possa se desenvolver. Mas sim em parceria com o professor de AEE. Só vai haver mesmo desenvolvimento desse aluno se houver essa parceria. Porque o professor do ensino regular ele não tem condição de fazer um trabalho sozinho. Até porque tem alunos de diversos, né? Cada um com sua especificidade, cada um com a sua necessidade e a gente sabe que é difícil o professor trabalhar sozinho.

COOR06 aborda a importância do docente de AEE no Instituto a partir da comparação com os demais profissionais que compõem a equipe destinada a SRM (prevista no Art.61 do Regimento do NAPNE), destacando como diferencial o fato do docente de AEE exercer o papel de “articulador”:

COOR06:

Eu vejo como fundamental, assim como o profissional que atua como intérprete de Libras, aquele que atua como revisor de texto Braille. Todos que estão mais diretamente, né? dentro daquele espaço são importantes. Mas, eu vejo assim, que o papel do professor, ele é um papel de articulador. Porque assim, esses profissionais que estão lá tem a sua importância, mas é o professor do AEE que vai tá fazendo essa mediação, criando esses diálogos, propondo e tentando vivenciar um trabalho colaborativo, né? entre professores, os docentes e essa equipe que faz parte do NAPNE. E assim, também é desafiador ter que lidar com tantas demandas, né? que envolvem a Educação Especial, né? [...].

É oportuno lembrar que o Regulamento do AEE do IF Baiano (2019b) valida a percepção dos coordenadores quanto ao papel “mediador” exercido pelo docente AEE. Ao tratar das atribuições desse profissional no capítulo IV, Art. 6º, inciso VII o documento explicita:

VII- contribuir com a atuação do tradutor-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do revisor e transcritor de texto Braille, favorecendo a mediação entre esses profissionais e os docentes dos componentes curriculares dos cursos do IF Baiano (IF BAIANO, 2019b, p. 11).

Importante lembrar o papel atribuído ao NAPNE (pelo seu próprio regimento) de ser o “integrador” dos diversos segmentos da comunidade acadêmica na construção da ação educativa de inclusão da instituição. Apesar da aparente equivalência de sentido dos verbos “integrar” e “mediar” - utilizados nas normativas supracitadas - é possível compreender a diferença entre os papéis de cada um a partir da triangulação entre o estabelecido nas suas normativas, o resultado dos questionários e das entrevistas realizadas junto aos participantes da pesquisa.

Dessa triangulação depreende-se que o NAPNE integra os esforços de diferentes segmentos da comunidade escolar no sentido de promover a melhoria das condições de acessibilidade local. Sua atuação direta junto aos estudantes limita-se a escuta, acolhimento das demandas, avaliação das necessidades e encaminhamento aos profissionais necessários a cada caso específico, entre eles, o docente de AEE. Há casos nos quais a demanda do estudante acolhido não é o AEE mas, por exemplo, o suporte da assistência social, um atendimento psicológico ou apenas uma adaptação referente a acessibilidade física. Ademais, embora o seu Regimento estabeleça a colaboração com a equipe pedagógica sua atuação não incide diretamente nos processos referentes ao ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Por outro lado, o docente de AEE, assim como outros profissionais integrantes da equipe multiprofissional do NAPNE - tradutores/interpretes de Libras/Língua Portuguesa, professores de Libras e revisores de texto Braille – atua diretamente junto aos estudantes PAEE. No caso dos docentes de AEE, sua expertise profissional e o fato de ocupar um cargo docente são condições que o possibilitam desenvolver um trabalho com viés especificamente pedagógico, tanto ministrando as aulas de AEE nas quais se corrobora com a complementação ou suplementação curricular, quanto mediando as questões diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, através da parceria constante com os docentes do ensino comum de modo identificar e fomentar a elaboração das adaptações necessárias ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes atendidos. Destaca-se nesse processo a elaboração do Plano de AEE que, embora demande a participação dos

demais integrantes da equipe multiprofissional do NAPNE, é de responsabilidade do docente de AEE e, também o PEI – elaborado conjuntamente pelo docente de AEE, docentes do ensino comum e equipe multiprofissional.

Nesse sentido, COOR04, que além de coordenadora também é docente de AEE do Instituto, discorre sobre o diferencial do trabalho desenvolvido pelo docente de AEE:

COOR04:

[...] tem um diferencial pelas atribuições desse docente, né? Então ele tem uma função ali de orientação à família, de orientação e colaboração com os professores do ensino comum, né? que é diferenciado e chega mais perto mesmo dia a dia das atividades da sala de aula do professor do ensino comum porque a gente acompanha esse em estudante toda sua trajetória, a gente pode desenvolver atividades em conjunto com os professores do ensino comum. Então, embora a equipe multiprofissional acompanhe esses estudantes, há atribuições do professor de AEE que são específicas e que são de extrema importância também para orientar a comunidade, né? e os professores, a coordenação de ensino, enfim, com relação às especificidades desses alunos. Então é importante por que enriquecem a equipe do NAPNE e é um diferencial porque tem atribuições que são muito específicas da natureza do trabalho do AEE que outros membros da equipe do NAPNE não desenvolvem. Então por isso que eu acho extremamente importante esse professor, né? A gente desenvolve atividades em conjunto com a equipe do NAPNE enriquecendo o nosso trabalho, enriquecendo o trabalho dos outros colegas. Então, quanto mais diversidade nessa equipe mais rica ela se torna no atendimento aos estudantes também.

Embora alguns Institutos Federais, incluindo o IF Baiano, tenham ofertado o AEE sem a presença do docente especializado - realidade apresentada no Capítulo 2 do presente estudo - a PNEE-PEI (2008) e legislação correlata preconiza que esse serviço compete ao docente de Educação Especial ou docente de AEE. Assim, as questões que emanam desse serviço, a exemplo de elaboração do PEI e Plano de AEE, são atribuições próprias desse profissional - que para concretizá-las no âmbito dos Institutos Federais, vai articular os demais membros da equipe multiprofissional do NAPNE e outros profissionais que se fizerem necessários em cada caso concreto.

Corroborando com esse entendimento, COOR05 compreende o docente de AEE como “orientador dos demais docentes” e destaca sua importância enquanto membro da equipe multiprofissional do NAPNE, ao tempo que lamenta a escassez desse profissional no Instituto:

COOR05:

Então, o profissional de AEE ele é um professor, ele é um profissional, no qual tá ali como um aporte, né? então não só com sua experiência, mas também é um orientador, pra os demais docentes, né? que não tem esse contato, esse tato ainda com o público com necessidade especial, né? então o profissional de AEE, junto com o núcleo é de extrema importância em

qualquer instituição, né?. É uma pena que nós temos ainda uma certa deficiência em relação a quantidade de profissionais disponíveis pra atender esse público que a cada semestre, nas instituições, vem aumentando, né? e aí é difícil pra que a gente possa ter esse profissional desenvolvendo esse trabalho da melhor forma possível, mas também que ele possa desenvolver de uma forma confortável, né? não se submetendo a carga horária excessivas, que aí ele vai estar, de uma certa forma, até se prejudicando. Mas é o que a gente percebe, são...um corpo discente que aumenta, mas um corpo docente de AEE que é diminuto, né? E aí talvez seja o grande gargalo aí, um dos grandes gargalos exatamente da educação especial: pouco profissional pra um público que vem crescendo a cada ano, né? a cada dia nas instituições de ensino.

O apontamento do COOR05 quanto a crescente demanda por AEE no IF Baiano é reiterado por Souza, Vialonga e Franceschini (2021) quando sinalizam o aumento expressivo de ingresso de estudantes PAEE nos Institutos Federais a partir de 2016 em decorrência da Lei nº 13.409/2016 que alterou a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Salienta-se que o IF Baiano reserva 5% das vagas dos seus cursos para estudantes com deficiência desde 2012 frente a publicação da sua Política de Diversidade e Inclusão.

Contribuindo com a discussão quanto a diferença entre papel do NAPNE e papel do docente AEE, COOR01 apresenta uma metáfora:

COOR01:

[...] o AEE é como se fosse o vigário, né? o Napne seria o templo, a igreja. O professor de AEE é o pastor, é o padre...o professor de AEE é basicamente o regente, aquele que vai trazer as estratégias, que vai concluir as estratégias, que conscientiza. O professor que é mais próximo dos professores, né? por que é um deles, né? então está mais próximo do que nós TAEs (Técnico em Assuntos Educacionais) que somos vistos meio que...que alguns professores olham de cima. Então, acho que essa é a principal importância do professor de AEE.

O excerto acima, destaca o docente de AEE entre os membros da equipe multiprofissional do NAPNE em razão da sua força de trabalho junto aos pares docentes, indo ao encontro ao entendimento de Guimarães, Santos e Vialonga (2021):

Mesmo com a existência de profissionais com formação específica no núcleo, estes estão em cargo que não são de professor de AEE ou Educador Especial e não possuem força de trabalho para suprir as demandas específicas e garantir os direitos assegurados ao PAEE (GUIMARÃES; SANTOS; VILARONGA, 2021, p.64)

Diante do exposto, corroboramos com o entendimento de Souza, Vialonga e Mendes (2020) *apud* Souza, Vialonga e Franceschini (2021) que o NAPNE possui relevância inegável dentro dos Institutos Federais, tendo um papel político que inclui

ações de ensino, pesquisa e extensão, mas sua existência não supre a necessidade de outros serviços, como o do AEE, legalmente realizado pelo professor de Educação Especial.

6.1.3 Equipe multiprofissional

Conforme apresentado no Capítulo 4 o Regimento do NAPNE preconiza uma equipe multiprofissional para integrar o núcleo. Embora o documento elenque os profissionais que devem integrar essa equipe, identificamos através do questionário - apresentado no Capítulo 5 - muita divergência quanto a sua composição entre os *campi*. Em algumas unidades há uma equipe robusta e em outras escassez de profissionais.

De posse dessas informações, procuramos conhecer como é realizado o trabalho dessa equipe nos *campi*. Questionamos aos coordenadores sobre a dinâmica de atuação, procurando saber se existe e como se dá a colaboração entre os profissionais.

Nessa seara, COOR02 - coordenadora de um NAPNE que dispõe de uma equipe robusta - revela a existência em seu *campus* de reuniões quinzenais destinadas a promover a articulação entre os integrantes, inclusive no sentido de realizar estudo de caso dos estudantes atendidos.

COOR02:

A gente trabalha em conjunto, né? toda terça de 15 em 15 a gente se reúne pra poder fazer o estudo de caso, discutir a situação dos alunos. Cada um faz o seu atendimento, né? de forma individual ali e nas terças a gente se reúne para discutir sobre aquele determinado aluno. [...] Então de 15 em 15 a gente está se reunindo. Tanto a psicóloga quanto as docentes de AEE, eu, a...e no caso a intérprete é mais quando tem necessidade, né? por causa da demanda. E a assistente social e aí de acordo com a necessidade a gente vai chamando, convidando outros para participar.

A fala da COOR02 evidencia a possibilidade do NAPNE ofertar outros tipos de atendimento para além do AEE. É possível se falar por exemplo em atendimentos realizados pelo psicólogo, assistente social ou qualquer outro profissional integrante da equipe multiprofissional sem que isso seja caracterizado como AEE pois, conforme discutido anteriormente, este deve ser ministrado pelo docente especializado.

COOR04 apresenta a realidade do trabalho da equipe multiprofissional no seu *campus* da seguinte forma:

COOR04:

A gente trabalha de forma conjunta. A gente faz o planejamento no início do ano das atividades e cada um contribui. E quando chega o momento das atividades a gente se divide, né? e faz cada um a sua atividade. Então, no ano passado nós fizemos um evento do NAPNE junto com outros campi e todas as equipes se integraram também. Então foi dividido as comissões...então no campus XXXXX a gente trabalha assim, né? cada um vai fazendo aquilo que lhe compete, aquilo que consegue fazer, né? porque a gente tem na equipe vários profissionais de diferentes áreas então cada um vai atuando...é...o importante também é estar fazendo formação contínua com a própria equipe pra que todo mundo seja articulado. Então a gente costuma trabalhar dessa forma: estabelece a atividade e divide as tarefas.

Há portanto uma diferença no nível de articulação dos profissionais entre o campus da COOR02 e da COOR04. Enquanto a primeira afirma um periodicidade quinzenal, a segunda revela existir um planejamento anual conjunto, bem como a realização de planejamentos pontuais para a realização de eventos e momentos de formação sem especificar uma agenda para tanto. Em ambos os excertos as coordenadoras afirmam a participação de todos os integrantes.

Por outro lado, COOR06 e COOR07, pertencentes a NAPNEs que também dispõem de uma equipe robusta, revelam falta de envolvimento de alguns integrantes com as demandas do núcleo, bem como falta de articulação da equipe.

COOR06:

Essa equipe a gente ainda não conseguiu trabalhar de forma articulada, né? Essa tem sido a minha busca. Eu tenho tentado e eu tenho provocado todos esses participantes porque na nossa comissão são 16 membros, né? e aí eu coloco nessa equipe multi também os docentes que fazem parte, né? além do psicólogo, da assistente social, além da enfermeira, né? Então são 16 mas, efetivamente a gente tem uma articulação de um grupo pequeno que é a professora de Libras, a intérprete de Libras e a professora do AEE e eu como coordenadora. Então hoje a gente tem essa articulação. Mas com essa equipe maior essa articulação ela ainda é bem limitada e assim, cada um vai atuando mais dentro do seu quadrado ali. Então a gente tá buscando, tentando ver quais são as estratégias que a gente tá encontrando justamente pra que a gente amplie esse diálogo, por que às vezes o profissional da psicologia tá atendendo o mesmo aluno que a gente está atendendo, né? e também esse mesmo aluno é discente ali de um professor, e a gente não consegue criar esse diálogo pra potencializar o trabalho pra atender esse discente. [...] E assim, uma coisa que me angustia muito é que parece que algumas pessoas estão por obrigação, porque existe um documento que exige, né? e isso fica muito claro. Nós temos aqui o NEABI e nos temos o GENI. Então eu percebo como é a participação de alguns colegas no NEABI e no GENI - que foi por livre e espontânea vontade e no NAPNE que foi por livre e espontânea pressão, né? (risos). O fato de alguns estarem sendo obrigados a fazer parte da comissão, parece que não gera assim, esse envolvimento, né? É uma coisa que me preocupa. Eu acho que a gente precisaria pensar, né? discutir mais e buscar soluções.

COOR07:

Trabalhar de forma conjunta é o ideal, mas infelizmente a gente ainda não conseguiu 100% fazer esse trabalho de forma tão conjunta. [...] a parceria maior que existe é com a equipe pedagógica. No entanto, com os outros profissionais já é um pouquinho mais delicado, geralmente não tem essa socialização daquilo que é trabalhado nos setores, né? E tem uma dificuldade também em relação aos diversos setores, né? e essa equipe multiprofissional ela ocupa diversos setores. O docente do AEE ele se concentra no Napne, o intérprete se concentra no Napne, então esses profissionais a gente consegue fazer um trabalho mais conjunto, dialógico quando necessário, né? Mas os outros profissionais, por atuarem em diversos núcleos, setores, acabam também se confundindo e essa comunicação muitas vezes não ocorre. Então geralmente em reunião a gente tenta trazer essa comunicação e através de relatórios, mas não há aquela roda de conversa que seria interessante pra pensar, né? enquanto equipe multiprofissional. Ainda é um desafio a ser vencido.

Conforme apresentado no Capítulo 4, a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano (2012) estabeleceu a criação de alguns núcleos para potencializar a materialização da inclusão nos *campi*. Entre eles, o documento destacou o NEABI e o NAPNE. Os excertos acima evidenciam que os profissionais da equipe multiprofissional dos NAPNEs onde atuam COOR06 e COOR07 ocupam outros núcleos. Segundo Vilaronga, Silva, Franco et.al (2021) o fato do núcleo não possuir caráter de coordenadoria o impede de realizar contratações, assim a maioria dos seus profissionais são compartilhados com outros setores.

Importante lembrar que o Regimento do NAPNE do IF Baiano nomeia algumas categorias profissionais como membros da sua equipe: docente da área de Educação Especial e Inclusiva, tradutor/intérprete Libras, revisor texto Braille, assistente social, pedagogo, psicólogo e enfermeiro. Tal texto indica a compulsoriedade desses profissionais integrarem o núcleo, sendo reservada apenas 4h da sua carga horária semanal para tanto. Segundo COOR06 o fato de não serem exclusivos do NAPNE ao mesmo tempo em que são compelidos a integrá-lo, explica a falta de engajamento de alguns membros da sua equipe com as questões do núcleo. Por outro lado, Vilaronga (2022) ao discutir essa realidade a partir do contexto do IFSP, afirmou que, apesar dos entraves provocados por esse compartilhamento de profissionais entre os núcleos ou setores, ainda não defende a contratação de profissionais exclusivos para trabalhar com o público-alvo do NAPNE, pois, considera que esse trânsito dos servidores entre diferentes setores seja relevante para o processo de difusão da educação inclusiva em toda a Instituição.

Endossando a discussão, COOR07 revela existir mais articulação entre os profissionais destinados, pelo Regimento do NAPNE, a atuação na SRM. No caso do

campus onde atua a participante, trata-se apenas da docente de AEE e o tradutor/intérprete de Libras, embora o documento, no seu Art. 61 Inciso I, estabeleça também a presença do revisor de texto Braille e pedagogo. COOR06 também nomeia as categorias profissionais mais engajadas com o núcleo do seu campus: “a professora de Libras, a intérprete de Libras e a professora do AEE”. Destaca-se que o Regimento não arrola a categoria “docente/professor de Libras” como membros da sua equipe como faz com o docente de Educação Especial. Em vez disso, generaliza para “docentes dos componentes curriculares”. Diante disso, é possível observar distintos níveis de envolvimento dos docentes de Libras com o NAPNE entre *campi* pesquisados. Os excertos abaixo corroboram para esse entendimento.

COOR01:

Eu vejo que tem colaboração sempre que necessário, né? Agora, lógico que algumas atividades são aquelas atividades de praxe, né? que as pessoas fazem sozinhas, praticamente no automático, como por exemplo, interpretação. Então ninguém precisa estar mandando o intérprete ir para a sala interpretar, né? ele vai no horário, ele sabe, né? É a função dele como profissional, então não precisa estar chamando alguém pra ajudar. Só chama em alguns casos, como acontece dos meninos que estão aprendendo a Libras agora, né? então aí tem as parcerias com o professor de Libras, a parceria do AEE também. Então, assim...eu acredito que sempre que necessário existe a parceria. Ninguém se esconde, ninguém tenta não colaborar...eu acho que pelo menos a equipe do nosso campus é muito bacana nesse sentido [...].

COOR05:

O NAPNE...nós também temos uma equipe muito diminuta, nosso efetivo é pouco, né? Infelizmente nós temos é uma professora de Libras que é ligada mais ao pessoal do superior, mas de vez em quando dá o aporte, temos a tradutora/intérprete, né?, tem eu que sou revisor de texto Braille e atualmente estou na coordenação do núcleo. Então, diretamente ligado ao só tem eu e a nossa tradutora/ intérprete de Libras, né? Então, nós temos o apoio administrativo de uma das cuidadoras, né? que não tá seguindo com um aluno que é do superior, mas tá me dando um aporte lá na parte do NAPNE, né?. Pra eventos, pra qualquer outro tipo de situação que o NAPNE esteja envolvido nós trabalhamos em sinergia, mas, nós temos uma equipe bem pequena em relação a outros núcleos do próprio IF Baiano, né? Efetivo mesmo só tem eu, revisor de texto Braille e que estou na coordenação e Maria (codinome) que é a tradutora/intérprete. E nós temos o apoio de uma das cuidadoras que tá conosco lá no nosso núcleo, né? haja vista que a aluna que ela cuida não tá vindo pra aula, só no próximo semestre. Então está sendo bem difícil pra gente porque além do docente que nós não temos de AEE, nós também temos uma equipe bem pequena no NAPNE e aí nós temos que se virar nos trinta pra tentar participar de reunião, participar de comissão, então tudo que for referente a importância do NAPNE no campus a gente tenta manter essa visibilidade fazendo essa sinergia.

Um ponto a ser destacado na fala do COOR05 é a escassez de profissionais na sua equipe frente às múltiplas demandas a serem atendidas. Nessa seara, Santos

(2020) afirma: “a presença ou ausência de determinados profissionais na composição dos NAPNEs pode contribuir para a reflexão sobre a elaboração e execução do planejamento para os estudantes PAEE” (SANTOS, 2020, p.81).

Os discursos dos coordenadores indicam diferentes níveis e formas de articulação ou colaboração entre a equipe multiprofissional do NAPNE. Embora a escassez de profissionais seja um entrave, a quantidade de integrantes não é determinante para a qualidade do engajamento com as questões do núcleo pois, como foi evidenciado na fala de uma participante, é possível que alguns membros integrem o núcleo apenas por força da obrigatoriedade expressa no Regimento.

6.1.4 Melhorias necessárias

Os coordenadores foram provocados a apontar as melhorias necessárias à potencialização do trabalho desenvolvido pelo NAPNE em cada *campus*.

Nesse sentido, COOR02 afirma que o NAPNE do seu *Campus* recebe muito apoio da gestão local. Por outro lado, segundo a participante, a reitoria deixa a desejar na oferta de suporte ao núcleo quanto a diferentes questões:

COOR02:

Aqui na verdade a gente tá assim crescendo. A equipe gestora apoia bastante o trabalho do NAPNE, tá dando maior suporte pra gente. [...] Tem coisas que realmente foge da nossa alçada aqui e até mesmo que eles não têm condições, e aí a gente parte pra reitoria. Eu creio que a reitoria deveria dar um suporte maior, né? pra questão da melhoria sim. A gente tá na fase de implantação das salas de recurso multifuncional e a gente sabe que a questão da acessibilidade, né? são materiais pra tornar acessível. Só que não são materiais acessíveis, são materiais caros. [...] E assim a gente sabe o que a verba do *campus*, a gente tem aquela verba de 2% né? na verdade a gente fica com 1% e o outro é destinado ao outro setor. A gente sabe que isso se torna muito pouco diante dos valores que a gente sabe que são esses recursos. Aqui no *campus* eles disponibilizam um valor bem maior pra gente em relação a isso mas, eu acho que a reitoria eles deveriam estar dando esse suporte. Se a gente falar em montar uma sala de recursos como tem que ser, né? [...] Então assim, teria que ter uma construção, um módulo justamente com isso. Tem também algumas coisas, um exemplo, a gente tem essa questão da dificuldade de adaptação curricular de grande porte, né? que depende, que tem uma dificuldade de que venha de lá da reitoria. Então eu acho que deveria partir de lá. Por que a gente sabe que tem alunos que não tem condições de acessar o currículo, de ter condições de prosseguir os estudos com esse currículo, que teria que ter essa adaptação. Assim, quando eu comparo a rede Municipal aqui com o IF Baiano, claro, o IF Baiano tá lá na frente, bem a frente. Só que essa questão da adaptação curricular a gente tem essa facilidade na rede municipal e já no IF a gente vê essa dificuldade. Então era uma das coisas que precisava ter essa participação da reitoria.

As questões da falta de acessibilidade arquitetônica e falta de recursos da Tecnologia Assistiva, já discutidas no capítulo anterior, são retomadas na fala da COOR02, sendo enfatizada a necessidade de maior suporte por parte da reitoria para as melhorias em todas as questões que envolvem a adaptação curricular de grande porte. Nessa seara, a cartilha número 5 do Projeto Escola Viva do MEC (ARANHA, 2000) apresenta a definição de adaptação curricular de grande porte em contraponto com a definição de adaptação curricular de pequeno porte. Segundo a cartilha, adaptações curriculares são entendidas como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a atender as necessidades dos estudantes. Enquanto as adaptações de pequeno porte competem ao professor e referem-se a pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula, as adaptações de grande porte compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.

A cartilha dedica-se a orientar as redes municipais de educação quanto a implementação das adaptações de grande porte e nesse sentido estabelece que tais adaptações são de competência das Secretarias Municipais de Educação e da Direção das Unidades Escolares, ambas entendidas, portanto, como as instâncias político-administrativas superiores - mencionadas no parágrafo anterior. O documento apresenta seis categorias de adaptação curricular de grande porte: 1. adaptações de acesso ao currículo, 2. adaptação de objetivos, 3. adaptação de conteúdos, 4. adaptação de métodos de ensino e da organização didática, 5. adaptação do sistema de avaliação e 6. adaptação de temporalidade.

No contexto do IF Baiano, encontramos referência às adaptações curriculares de grande porte no Regulamento do AEE (2019). O § 4º define: [...] as adaptações de grande porte exigem autorização e ação de instâncias superiores das áreas política, administrativa e/ou técnica” (IF BAIANO, 2019b, p.8). O trecho destacado parece ter sido inspirado na definição apresentada na cartilha do Projeto Escola Viva do MEC. Porém, cabe destacar que o texto da referida cartilha dirige-se às redes municipais de educação não fazendo referência à Rede Federal e suas especificidades. Desse modo, não está evidente a quem ou qual setor no IF Baiano são entendidos como “instâncias superiores das áreas política, administrativa e/ou técnica”. Por exemplo, a autorização para adaptação de objetivos e conteúdos do currículo compete a cada

campus em âmbito interno ou, como sugere COOR02, apenas a reitoria poderá deliberar a respeito?

Apesar da lacuna apresentada, o Regulamento do AEE no âmbito do IF Baiano (2019b) contempla o PEI e a terminalidade específica. Quanto à deliberação a respeito desta última, compete ao colegiado do curso em que o estudante estiver matriculado em parceria com o docente de AEE, com a Coordenação de Ensino, Diretoria Acadêmica e Direção Geral de cada campus do Instituto. Por analogia, dada a seriedade da terminalidade específica é possível inferir que o Regulamento indica o mesmo caminho para as adaptações de grande porte. Mas, conforme discutido acima, o documento não evidencia essa questão.

COOR06 aponta mais demandas para a reitoria: articulação entre os NAPNEs, padronização de algumas ações e documentos, possibilidade de registro das ações do AEE no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)³ e a questão de recurso financeiro para aquisição de materiais - ponto que segundo a participante não está elucidado no âmbito do Instituto.

COOR06:

Hoje eu sinto assim uma grande dificuldade da gente não têm algo padronizado. Nós temos 14 núcleos, né? espalhados aí entre os campi do IF e parece que cada um faz da sua forma, do seu jeito, né? E assim, a gente não tem um padrão, um modelo. Eu sei que esse modelo, né? ele não precisa ser engessado mas, pra dar um norte também e criar uma identidade. Eu acho que as vezes precisa realmente padronizar algumas ações, alguns documentos, né? pra que a gente também crie essa identidade. Então eu sinto essa falta, né? Eu tenho conversado muito com a professora do AEE, e assim, ela chegou agora e tem sinalizado essas dificuldades de como proceder. Tem algum documento disponível no SUAP? Não, não tem! [...] A gente tem o grupo mas a gente não tem realmente um diálogo, a gente não tem uma parceria, né? [...] Pensando numa perspectiva externa ao núcleo e aí de gestão mesmo, a questão de recursos, né? Eu tenho até pesquisado como é, quais são os recursos que de fato são destinados para a educação inclusiva nos IFs, né? e eu fiquei sabendo que nós não recebemos dinheiro do FUNDEB [...] a gente fica um pouco à mercê de uma situação e a gente vai preenchendo fichas e mais fichas na expectativa de que venha algum recurso e eles não chegam. E aí assim, é essa questão de recursos que eu não sei, que eu acredito que não é nem com a direção daqui, é uma questão mais de reitoria, de governo federal e aí tem questões. Aqui no nosso campus, a estrutura arquitetônica não favorece, né? A gente até fez umas placas em Braille pra sinalizar, aí veio a chuva e molhou tudo porque era de papel, né? [...] Eles estão tentando, claro! Algumas pessoas que estão aqui a mais tempo do que eu dizem que já está bem melhor. Mas eu acredito que ainda

³ Apesar do AEE ser considerado como aula no IF Baiano, o Instituto ainda não disponibiliza um módulo no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para registro do AEE. No SUAP os docentes de todas as componentes curriculares dos cursos ofertados registram suas atividades a exemplo de: plano de ensino, frequência dos estudantes, quantitativo de aulas ministradas, avaliações, etc. Apenas o AEE não dispõe dessa forma de registro.

é necessário fazer muito mais. E aí tem essa questão dos recursos, eu acredito que teria que ter um recurso específico, né? [...].

A questão levantada pela participante quanto aos recursos financeiros destinados a inclusão educacional nos Institutos Federais é explicada por Guimaraes (2021, p. 112):

A expansão dos institutos não foi acompanhada pela política de financiamento, seja por programas como o de implantação da sala de recursos ou pela garantia legal do pagamento dobra por esse aluno que frequenta o AEE, como acontece nas escolas municipais e estaduais que recebem o IDEB dobrado, que é utilizado não somente para folha de pagamento, mas para aquisição de materiais e recursos. O sistema do IFs se constrói por pagamento via matriz CONIF, mas, todavia, não existe previsão de duplicidade para estudante PAEE.

Na mesma perspectiva de COOR02 e COOR06, COOR04 afirmam sentir falta de mais suporte por parte da reitoria quanto a outras questões que envolvem as adaptações de grande porte: disponibilização de recursos para equipar as SRM, contratação de profissionais para o atendimento aos estudantes público-alvo do núcleo e a formação da própria equipe multiprofissional e dos docentes:

COOR04:

Eu acredito que a questão da articulação com a Assessoria de Diversidade e Inclusão do Instituto a gente precisa ter uma articulação maior. Acredito que promover espaço mesmo de formação dos coordenadores do NAPNE, encontros, né? que a gente consiga ter esse acesso e articulação maior. Porque a gente até articula enquanto professoras, a gente tira dúvidas, compartilha sofrimento, compartilha material mas, eu sinto falta dessa questão da reitoria estar nos formando. Porque a gente sabe que na nossa vivência são muitos conteúdos distintos, né? muitas frentes da Educação Especial, muitos alunos, a cada dia surgem novos equipamentos e tudo. Então a gente também está em processo formativo, a gente também precisa desses momentos de troca de informações, de vivências e eu acho que a reitoria, a assessoria poderia promover melhor essas questões. E em termos de campus, a questão de estrutura física mesmo [...] Mas esse apoio, também, da reitoria com relação a equipar as salas de atendimento, né? [...] E também profissionais...a gente tem tido muita dificuldade com a questão de intérprete de Libras, que não tá contemplando, né? é muita demanda. Então...é... outros profissionais também que possam compor os serviços do atendimento, os serviços voltados pra Educação Especial. Eu acho que isso é principal assim, e também, continuar promovendo e incentivando a formação dos nossos colegas, por que a gente enquanto coordenação do NAPNE ou como docente do AEE não consegue mobilizar tão efetivamente como quando isso vem da reitoria ou da gestão, né? A gente busca o apoio da gestão, mas é necessário também que se tire um tempo de formação pra esses colegas porque a gente sabe que a nossa rotina de trabalho é sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, os nossos colegas não têm muito tempo. [...] E como se faz inclusão se a gente não tem tempo pra pensar nela, né? Então eu acho que são os pontos críticos aí que poderiam ser melhorados no âmbito do IF Baiano.

Conforme abordado no capítulo anterior, o NAPNE e o docente de AEE assumem no IF Baiano o papel de formar a comunidade escolar para a educação inclusiva. Porém, COOR04 destaca duas questões importantes: a formação dos profissionais formadores (Coordenadores do núcleo, docentes de AEE e demais integrantes do NAPNE) e a fragilidade da mobilização do NAPNE e docentes de AEE na oferta de formação frente a sobrecarga de trabalho dos servidores do Instituto. Diante disso, reitera a necessidade de maior participação da reitoria no processo, destinando carga horária específica para a formação da comunidade escolar e promovendo a formação da equipe NAPNE para que tenham condições de multiplicar o conhecimento em seus *campi*.

COOR07 reitera a discussão quanto às melhorias necessárias no contexto das adaptações de grande porte, apontando a necessidade de reconhecimento da importância do NAPNE dentro do Instituto:

COOR07:

Eu acho que o reconhecimento da importância desse núcleo seria o principal. E aí quando eu penso em reconhecimento eu penso por exemplo, em olhar pra esse setor com as necessidades que ele, né? e os suportes que ele precisa pra que funcione bem. Então se a gente for pensar em sala de recurso multifuncional a gente não tem. Então muitas vezes isso dificulta bastante o trabalho. Também profissionais, como o intérprete de Libras, a contratação é muito difícil pra gente conseguir. Enquanto isso, a gente vai tentando se virar como pode. Entre outras situações relacionadas a acessibilidade, né? Projetos de acessibilidade para ser aprovados para que o campus tenha essa acessibilidade, né? do mobiliário por exemplo. Então assim, falta muita coisa. Se a gente for comparar as legislações, né? os anos de discussão da Educação Especial e o que nós temos hoje enquanto Napne, enquanto acessibilidade básico, assim, a gente ter esse reconhecimento seria o principal fator. E eu não sei se esse reconhecimento seria só uma questão da importância, né? mas sei que tem questões estruturais, políticas e por aí vai.

Nesse mesmo viés COOR05 enfatiza a falta de visibilidade do núcleo dentro do próprio *campus*, destacando a falta de compreensão da importância do NAPNE, principalmente por parte do corpo docente:

COOR05:

Na verdade, o que precisa melhorar pra nós é um pouco mais de visibilidade, tá? Um pouco mais de sinergia, né? [...] por mais que tenhamos um núcleo de extrema relevância dentro de um campus educacional, né? onde dá uma atenção específica pra aqueles alunos que na maioria das vezes teve sua educação negligenciada, eu acho que falta um pouco mais de sensibilidade, de outros núcleos, de docentes, pra que possam abraçar essa causa e perceberem que o trabalho do NAPNE não é facilitar para o aluno que tem necessidade especial e sim contribuir pra que, dentro daquela necessidade que ele tem, ele possa ter o mesmo nível de educação ou o mesmo nível de conteúdo que os demais alunos tenham, né?. Eu acho que falta sinergia, falta

um pouco mais de compreensão de outros núcleos para com o núcleo do NAPNE, certo? [...]. E essa questão da visibilidade, né? de você poder fazer esse investimento com tecnologia assistiva, comunicação alternativa, certo? Então eu acho que falta aí também um pouco mais de sensibilidade e um pouco de encarar essa realidade que é hoje, né? [...]

Importante lembrar que o NAPNE do *campus* onde atua COOR05 é deficitário quanto à recursos humanos e materiais. Tal realidade pode justificar a falta de visibilidade apontada pelo participante.

COOR01 além de reiterar as questões relativas a investimento financeiro no NAPNE, levanta uma nova questão: a lacuna do atendimento aos estudante com TDAH e transtornos de aprendizagem:

COOR01:

Bom, me preocupa muito essa lacuna do atendimento às pessoas com TDAH, né? com aqueles transtornos específicos de aprendizado, né? porque existe uma lacuna, se você parar pra pensar, existe uma lacuna nos nossos regimentos, né? Por exemplo, o regimento do Napne diz que as pessoas com TDAH são público-alvo do NAPNE, mas...ah... o regimento do AEE diz que esses alunos não são público do AEE. Então esses alunos são público de quem? Não especifica, né? Nós sabemos que são público do psicopedagogo mas, onde está o psicopedagogo no IF Baiano? O IF Baiano não tem quem desenvolva especificamente esse trabalho. Então me preocupa muito essa situação porque esses alunos estão numa espécie de limbo, né? Onde eles deveriam ser atendidos mas...ah... não tem quem atenda [...]. A outra parte seria a questão do investimento mesmo, assim...investimento no capital humano, né? de ter realmente os profissionais adequados e acredito que nem todos os campi têm. E alguns materiais que são necessários para a gente, né? deixa um pouco a desejar nesse sentido. E o investimento engloba tudo, a questão da acessibilidade física, de sinalização, de acesso mesmo...então eu creio que é isso.

A lacuna apresentada pelo participante realmente está presente nos documentos norteadores da inclusão no âmbito do IF Baiano, apesar de todas as docentes de AEE, participantes da pesquisa, terem afirmado, no questionário, atender os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, independente da especificação da causa. Porém, conforme já mencionado, a presente pesquisa não se debruçou sobre a realidade de todos os *campi* do Instituto. Ademais, em um relato de pesquisa sobre o AEE no campus Uruçuca - *Campus* não investigado nesta pesquisa - Zerbato, Vialonga e Santos (2021) afirmam que “[...] nem todos os alunos atendidos pelo NAPNE deveriam ou necessitariam de apoio do educador especial” (p. 327).

As autoras expõem casos de estudantes com TDAH e dislexia que não eram atendidos pela docente de AEE e sim por uma profissional Assistente de Alunos com formação em psicopedagogia que, na ocasião, integrava o NAPNE exercendo informalmente o papel do psicopedagogo tendo em vista o Instituto não dispor desse

código de vaga. Apesar de não atender esses estudantes, a docente de AEE colaborava “[...] no contexto das avaliações institucionais, discussões dos casos nas reuniões do NAPNE e nas reuniões pedagógicas dos cursos bem como nas parcerias com os demais profissionais” (p.328). Diante disso, é possível haver entendimentos e práticas distintas quanto ao atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos dentro do IF Baiano.

6.2 DOCENTES AEE

Conforme já mencionado, 8 docentes de AEE aceitaram participar da pesquisa. Porém uma delas não respondeu a entrevista alegando indisponibilidade de tempo. Frente a isso, neste tópico será apresentada a análise da entrevista realizada com apenas 7 participantes.

Buscando identificar o papel do AEE no processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano foram consideradas as seguintes categorias: importância do docente de AEE nos Institutos Federais, articulação entre equipe NAPNE e docente de AEE no IF Baiano, Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no IF Baiano.

6.2.1 Importância do docente de AEE nos Institutos Federais

Conforme apresentado na Revisão Bibliográfica (Capítulo 2) a contratação de docentes especializados em Educação Especial para ministrar o AEE nos Institutos Federais é bastante recente. Essas instituições faziam uma interpretação equivocada da legislação nacional, compreendendo que os diferentes membros do NAPNE (pedagogos, revisores de texto Braille, tradutores/intérpretes de Libras, etc) poderiam se responsabilizar pela oferta do serviço, dispensando a presença do docente especializado. Estudos recentes como Mendes (2017), Medeiros (2017), Santos (2020) e Guimarães (2021), embasados na legislação nacional em vigor, apontaram esse equívoco enfatizando a necessidade da presença do docente de Educação Especial ou docente de AEE no quadro de servidores dos Institutos Federais.

Ao serem questionadas quanto a essa questão, as participantes da pesquisa corroboraram com os estudos supracitados, apresentando a sua visão quanto a importância desse profissional nos Institutos Federais.

A docente 03 e a docente 08 enfatizam a importância do docente de AEE a partir do papel de formador exercido por esse profissional dentro das unidades de ensino.

Docente 03:

[...] Eu não consigo compreender a ausência de um docente de Educação Especial atuando junto ao NAPNE, em parceria. Por exemplo, dentro desse contexto qual profissional pode oferecer formação docente com foco na Educação Especial e no público da Educação Especial? Professor de Atendimento Educacional Especializado. [...] Em muitos lugares os Institutos Federais fazem parcerias com instituições especializadas e não contratam esse profissional. E isso é um prejuízo enorme, por que a medida que esse profissional está dentro da instituição, ele conhece a realidade da instituição e pode contribuir com a formação dos profissionais que ali atuam com foco na Educação Especial numa perspectiva inclusiva [...]. Muitas vezes eu percebo isso no IF Baiano, a ligação do professor do AEE simplesmente pra ministrar o atendimento individualizado. E não é só isso, quando você vai lá decreto que regulamenta o AEE, são várias as atribuições e dentre elas a formação [...]. E ainda tem uma visão em alguns institutos que é assim: "Ah, quando chegar o estudante com necessidades educacionais específicas a gente contrata o professor de AEE". E aí? Esse professor chega, ele fica ali...vamos colocar que esse estudante fique três anos e aí venha outro estudante, como que vai ficar? Vai contratar outro professor? Se esse professor concursado que estivesse ali, ele já traria a experiência, já poderia contribuir preparando o espaço de forma inclusiva. Ou seja, é essencial! [...]

Docente 08:

[...] a gente sabe o contexto que a gente está, né? como eu falei dos profissionais que são de diversas áreas e tem muitos colegas nossos que nunca tiveram aluno com deficiência, que nunca tiveram uma formação. Então a gente está ali pra somar com a equipe do NAPNE, pra somar com os professores do ensino comum, com a gestão, com a equipe pedagógica. Então é preciso um profissional que seja especialista nessa área, né? até por que essa questão da inclusão é uma luta constante, é uma conquista a cada dia, né? é uma mudança de paradigma e isso não acontece da noite para o dia e sem formação. A gente precisa continuar insistindo na formação. E tem professores que, às vezes, não vão pra formação mas que te procuraram para uma orientação individual e ali é um momento formativo também, né? e quando eles te permitem estar na sala deles. Então acredito que o profissional do AEE é extremamente importante. Da mesma forma que o professor de Libras e o intérprete está ali auxiliando na difusão da Libras, o professor de AEE está ajudando na difusão da perspectiva da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Então eu acho que é extremamente importante! A gente vivencia com os colegas que às vezes eles se sentem totalmente inseguros e quando você tá junto e diz: "vamos junto comigo, você vai aprender", aí eles dizem: "eu pensava que era muito difícil, mas eu gostei da experiência!" Então eu acho que é esse o processo.

A fala da docente 03 quanto ao fato de alguns Institutos Federais realizarem parcerias com instituições de Educação Especial visando contornar a necessidade de

contratação de docentes especializados, encontra respaldo na Revisão Bibliográfica apresentada no Capítulo 2. Nela foi identificado, através do estudo de Oliveira (2018), que o IFTM realizou parcerias com instituições públicas que ofertam serviços da Educação Especial para atender seus estudantes com necessidades específicas e para a promover a realização de cursos de capacitação para a comunidade interna e externa ao IFTM. Nessa seara, destaca-se na fala da docente 08 a potencialidade da formação em serviço desenvolvida a partir dos diálogos construídos entre a docente de AEE do IF Baiano e os professores do ensino comum.

A docente 04 e a docente 07 elencam diferentes atribuições do docente de AEE dentro do Instituto no sentido de evidenciar a importância desse profissional. Ambas compreendem a distinção entre o papel do NAPNE e o papel do AEE, apresentando a atuação de ambos como complementares.

Docente 04:

[...] a gente sabe, ali o núcleo, o NAPNE é importante, tem ali sua função e o docente de atendimento também tem sua atribuição, né? É de estar auxiliando realmente em prover condições de acesso para esses alunos, né? verificando ali aqueles materiais didáticos, pra tá auxiliando o professor e assegurar realmente a continuidade dos estudos desses alunos. Então, a gente tem uma função específica que se difere do NAPNE. Eu acho extremamente importante esse trabalho também individualizado, como a gente conversou aqui em relação ao Ensino Colaborativo, é importante? é! nesse sentido de tá orientando, de tá fazendo planejamento. Porém, esse trabalho também individualizado é extremamente importante para o desenvolvimento de habilidades, né? Eu trabalho com alunos surdos, né? e já tenho uma trajetória [...] e a gente sabe que é importante ali ter aquele momento de ensino de Libras, de ensino de português como segunda língua. Então o atendimento é imprescindível para o desenvolvimento. Atua realmente como coadjuvante nesse processo de inclusão, que eu acho que é diferente, né? das atribuições do NAPNE. Então, o NAPNE com o atendimento vai tornar essa inclusão realmente plena. Vai auxiliar pra que ocorra essa inclusão realmente plena.

Docente 07:

É no atendimento especializado que o trabalho tem essa base forte. Sem o professor do atendimento especializado como esses alunos seriam atendidos? Como essas demandas seriam discutidas? Como haveria ensino colaborativo? Então tem uma série de questões que perpassam a atuação desse professor do atendimento especializado. Então assim, se existe o NAPNE e não existe os profissionais pra atuarem no NAPNE então é uma existência que não é ativa. Se existe o professor do atendimento especializado, ele vai ser de certa forma esse ator, essa pessoa que vai atuar, que vai fazer essa ponte entre o ensino regular e atendimento especializado. Ele vai tá fazendo esse movimento pra o trabalho colaborativo, pro processo inclusivo, pro diálogo com as famílias, então assim, é fundamental! Não tenho dúvida disso [...].

Nesse viés, a docente 06 preocupa-se em estabelecer a diferença entre o papel do NAPNE e o papel do AEE de forma detalhada e com base na atual legislação nacional:

Docente 06:

Eu acho que o papel do NAPNE é um, dos membros do NAPNE é um, e o papel dos professores de Educação Especial é outro. Pois, a gente pode trabalhar em parceria? pode! mas, a atuação de um e de outro é muito específica. O NAPNE e eu entendo como núcleo que é de acolhimento, é consultivo e deliberativo, é o que propõe estratégias, mas ele não é específico de atendimento. Não é o NAPNE que vai atender de acordo com a demanda do estudante [...] o que eu entendo? que o núcleo, o NAPNE, que é esse núcleo de acessibilidade é para o acolhimento, um diálogo, uma conversa, aí você coleta os relatos enfim, do estudante, dos professores etc e enquanto núcleo a gente vai deliberar sobre isso, vai conversar sobre isso, vai encontrar estratégias sobre isso e vai encaminhar para o profissional adequado. Se é um aluno com deficiência vai encaminhar para professora de Educação Especial, se ele também precisa de atendimento psicológico, pronto, vai também para o psicólogo, se precisa de um acompanhamento da Assistência Social também o vai para o acompanhamento da Assistência Social. Então é o profissional que vai acompanhar de acordo com a necessidade desse estudante. [...] Então é isso que eu acho que a gente às vezes confunde entre o papel do NAPNE e o papel do professor de Educação Especial. Nós temos expertises do público-alvo da Educação Especial, a gente tem conhecimentos específicos, nem de todas as áreas, mas a gente tem que buscar aprender pra atender um aluno com deficiência. Então eu sei como atuar com alunos com cegueira, se eu não sei eu vou buscar parcerias, eu vou procurar estudar um pouco mais. Eu sei como atuar com o estudante surdo, quando eu não sei trabalho em parceria com o intérprete, trabalho em parceria com o professor de Libras enfim, a gente vai trabalhando em parceria cada um no seu quadrado. E eu percebo assim, eu vou falar experiência do meu campus, o quê eu observo em outros campi também do IF Baiano: existe a inclusão e a Educação Especial para a inclusão antes da gente e depois da gente. Eu percebo que até esses esclarecimentos sobre o que é papel do NAPNE e o que é papel da gente ele ficou muito mais assertivo, mais redondinho. Então um Instituto quando ele não tem a professora de Educação Especial como docente porque a docência tá na lei que pra ofertar o AEE, pra ofertar a Educação Especial tem que ser docente. Não é TAE! E não é desmerecendo a profissão de TAE ou o cargo de TAE, né? E por que AEE por exemplo é aula! Tem que ter formação docente, é pedagógico, você tem que preparar, planejar, organizar, pensar em como, tudo que você vai fazer no AEE vai repercutir lá na sala de aula, vai ter que trabalhar com esse professor lá da sala de aula em parceria com você, enfim. Então, eu percebo que a gente trouxe muitos conhecimentos sobre o que é papel do NAPNE, o que é nosso papel, e a gente realmente respeitou o direito do estudante. [...] Eu penso que ter um professor de Educação Especial ou uma professora de Educação Especial, é você primeiro de tudo respeitar o direito do estudante e você não cometer atitude ajudar, de apoiar, você não cometer ações excludentes e, inclusive, desvio de funções dos seus cargos, né? [...].

Na mesma perspectiva, a docente 01 discorre sobre a importância do docente de AEE nos Institutos Federais tratando da especificidade da formação desse profissional que por ser generalista, possibilita seu trânsito pelos diferentes campos da Educação Especial, diferentemente dos demais membros da equipe

multiprofissional do NAPNE que possuem formação específica em uma das áreas da Educação Especial.

Docente 01:

A forma como o NAPNE está constituído ele não dá...é... embora tem profissionais de áreas distintas e tal, mas ele não dá a especificidade do olhar como o professor de AEE. Por que o professor de AEE embora ele seja especialista mas, ele tem uma especialização que é uma especialização meio que geral, né? Então ele consegue transitar por todas as áreas. E existe a limitação dos outros profissionais de fazer esse trânsito, né? Então como o professor de AEE é imprescindível na constituição dos NAPNEs, a presença dele, justamente por essa facilidade de transitar entre as áreas, entre as necessidades que são apresentadas, né? e principalmente porque o professor, ele tende a fazer uma contribuição muito significativa nesse processo de pensar a inclusão, o espaço, né? a inclusão da instituição no processo formativo. Porque dentro das atribuições do profissional de AEE, a gente tem ali essas especificidades que é o lidar tanto com a comunidade dos alunos, no caso com o seu público, mas também tem essa relação de famílias, essa relação dos demais profissionais. Então isso tem dado uma celeridade maior a perspectiva de transformar a escola num espaço espaço inclusivo. O que eu ouço aqui de relatos, de quando quando o professor de AEE chegou, do que era o NAPNE antes e o que é o NAPNE depois da chegada do professor de AEE é um negócio assim, sabe? interessante! a gente reconhece. Por exemplo, o último profissional que chegou foi o professor de AEE. Todos os outros já estavam ali na instituição mas, o NAPNE não tinha conseguido ganhar esse espaço, um espaço de diálogo, de envolvimento, também de resistência, né? também de embates...mas o NAPNE não tinha conseguido se firmar. E aí ele veio ganhar essa identidade mesmo de um espaço de discussão, de diálogo, de embate, de troca de informações, também formativo, né? um espaço que a escola hoje reconhece e não esquece, né?[...]. Então isso tudo depois da chegada do professor de AEE. Então o Instituto Federal ganhou muito [...].

Os excertos acima destacam que a presença do docente de AEE no IF Baiano trouxe visibilidade à Educação Especial na perspectiva inclusiva e ao próprio NAPNE. A docente 05 também relatou essa realidade a partir da observação do contexto do seu *Campus*.

Docente 05:

Eu acho que a contratação do docente, pelo menos a visão que eu tenho da minha realidade aqui, trouxe essa perspectiva mesmo da inclusão, e desse olhar pra pessoa com deficiência. Por exemplo, quando eu cheguei aqui já existia NAPNE, porém também me disseram que não tinha nenhum estudante com deficiência. Aí depois foi lembrado de uma menina que era cadeirante, mas não se sabia que ela tinha paralisia cerebral não era pela deficiência como paralisia cerebral era cadeirante. E depois que eu cheguei, poucos meses depois, 18 pessoas com deficiência e aí foi ganhando visibilidade, né? Então eu acho que a presença do docente do AEE trouxe essa visibilidade da Educação Especial, de quem são esses sujeitos, de como lidar com esses sujeitos [...].

O discurso das docentes de AEE se somam ao que foi pontuado pelos coordenadores do NAPNE e os recentes estudos quanto a necessidade dos Institutos

Federais possuem professores de Educação Especial em seu quadro de servidores efetivos. Referente ao contexto específico do IF Baiano, os excertos dos dois grupos de participantes da pesquisa enfatizam o impacto positivo da contratação desses profissionais pelo Instituto, principalmente no que se refere a visibilidade do NAPNE e das próprias necessidades dos estudantes atendidos, bem como o fortalecimento da equipe multiprofissional do núcleo a partir do papel de articulação interna realizado por esse profissional.

6.2.2 Articulação entre equipe NAPNE e docente de AEE

Conforme já discutido, o Regimento do NAPNE do IF Baiano preconiza a existência de uma equipe multiprofissional. Alguns membros dessa equipe devem atuar diretamente junto aos estudantes PAEE na SRM, a saber: “Docente(s) da área da Educação Especial e Inclusiva, Tradutor(es)-Intérprete(s) de Libras, Revisor(es) e Transcritor(es) de Texto Braille e Pedagogo(s)” (IF BAIANO, 2019a, p.10).

Também o Regulamento do AEE no âmbito do IF Baiano menciona uma constante articulação entre o docente de AEE e os membros tanto da equipe da SRM quanto da equipe multiprofissional como um todo, a depender de cada caso específico, no sentido de favorecer a inclusão educacional dos estudantes atendidos. Frente a isso, as docentes foram questionadas sobre como a equipe multiprofissional do NAPNE contribui com o trabalho desenvolvido pelo AEE.

Nesse contexto, a docente 07 avalia positivamente a articulação dos membros da equipe com o trabalho desenvolvido no AEE e em outras questões que permeiam a inclusão educacional no seu *Campus*.

Docente 07:

Eu costumo dizer que eu sou muito feliz com a equipe que a gente tem hoje por que a nossa coordenadora é uma pessoa muito presente, ela tá sempre reunindo, conversando com a gente [...] Nós estamos fazendo um projeto de extensão em que a equipe do NAPNE tá encabeçando, né? A gente que escreveu o projeto e agora a gente tá executando, então está todo mundo muito próximo. A equipe do NAPNE tá sempre em diálogo, quando chega algum caso novo a gente senta, discute, vê se precisa passar por acompanhamento na assistente social, psicólogo, enfim, tem esse trabalho em equipe, tem esse diálogo e isso é muito bom, tem sido muito positivo.

Por outro lado, a coordenação do NAPNE do mesmo *Campus* (*Campus E/COOR06*) relatou uma situação diferente quando questionada quanto à articulação da

equipe. Conforme apresentado no tópico anterior, a coordenação afirmou que se sente angustiada ao observar a falta de engajamento de alguns membros com as questões do núcleo e apontou a necessidade de mais diálogo e melhorias nesse sentido.

Também houve uma pequena divergência de percepção entre o/a coordenador/a do Campus F (COOR02) e a docente 04. Enquanto COOR02 enfatizou o trabalho conjunto da equipe, a docente 04 afirmou a existência de dificuldades quanto a compreensão das atribuições do NAPNE.

Docente 04:

Assim, a gente tá tendo bastante dificuldade, né? com a questão do NAPNE aqui na compreensão realmente das atribuições. O NAPNE daqui ele fica mais nessa parte de orientação em relação aos alunos com necessidades específicas que não são públicos do atendimento. Então como a gente tem um grupo pequeno, tem a coordenadora, né? que faz esse filtro é...e o que é público do atendimento ela faz a o encaminhamento para gente, é...as parcerias também em relação a tá conseguindo recursos assistivos para utilizar com esses alunos, eventos também, né? que a gente faz, que a gente faz ali em parceria com o NAPNE. E a gente tem reuniões de 15 em 15 dias com a equipe multiprofissional que não é só os profissionais do NAPNE, né? Mas também que o pessoal do NUAPI, a gente sempre tá fazendo estudo de caso, conversando, fazendo reuniões para ver se vai ser necessário chamar a família. Então a parceria da gente tá sendo essa aqui.

A docente 05 quando questionada sobre como a equipe multiprofissional contribui para o seu trabalho ela relatou alguns entraves:

Docente 05:

Então, essa pergunta é delicada [risos] mas assim, geralmente, quando chega um aluno do NAPNE é encaminhado direto para o docente do AEE, não tem ainda essa cultura de que existe uma equipe, que poderia ser encaminhado pra outro profissional. Então geralmente chegam todos pra mim. E a comunicação que a gente tem é eu fazer esse primeiro acolhimento, tentar entender se é realmente pra o AEE, se é pra um outro profissional e fazer esse encaminhamento. Ainda não existe uma forma assim oficial de como se dá esse fluxo de encaminhamento dentro NAPNE. Mas aqui a gente tenta em reuniões e também através do e-mail fazer essa comunicação através de relatórios, né? E aí as vezes, em alguns casos específicos que requer mesmo esse acompanhamento multiprofissional, a gente propõe essas reuniões. A gente não é convidada, a gente geralmente convida pra que essa contribuição chegue. Então é um pouco assim que acontece e eu acredito que não é por falta de vontade dos profissionais em si, mas é por conta mesmo dessa organização que ainda não é tão clara do NAPNE, que a gente tem começado a construir. [...] A gente fica pensando: será que não seria necessário um psicólogo lotado no NAPNE, pedagogo no NAPNE, né? Porque o profissional ele tá em vários setores então é complicado estabelecer de forma tão fluida essa comunicação.

É perceptível no discurso da docente 05 a centralização das atribuições do núcleo na figura da docente de AEE. Diante disso, é oportuno informar que a equipe

do *campus* onde ela atua (Campus A) dispõe de 06 dos 09 profissionais mencionados como componentes da equipe multiprofissional pelo Regimento do NAPNE. Dessa forma, poderia haver uma melhor distribuição de tarefas de modo a não sobrecarregar a docente com questões passíveis de serem administradas por outros membros do núcleo. Outra informação oportuna para o esclarecimento da situação refere-se ao fato da docente 05 também ser coordenadora do NAPNE. Seria essa duplicidade de papéis responsável pela sobrecarga de atribuições?. Além disso, a realidade apresentada pela participante sinaliza a responsabilização do docente de AEE pela inclusão dos estudantes. Tal questão merece atenção pois implica prejuízos a construção de uma cultura colaborativa na escola.

A equipe multiprofissional do *campus* onde atua a docente 03 conta com dois profissionais que atuam diretamente junto ao estudante PAEE, a saber: um tradutor/intérprete de Libras/ Língua Portuguesa e um revisor de texto Braille. Além disso, conta com mais dois profissionais de áreas distintas. Apesar da equipe não estar completa, a docente não enfatiza a escassez de profissionais como o maior entrave. Sua preocupação está voltada para a falta de clareza, por parte dos profissionais, quanto ao papel do NAPNE e o papel do AEE. A docente é enfática quanto a necessidade do Instituto oferecer uma formação obrigatória para os servidores para elucidar questões pertinentes à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Docente 03:

Olha, o nosso campus é pequeno. Então, pra começar a gente não tem uma equipe multiprofissional. Hoje o NAPNE tem, enquanto atendimento aos estudantes, nós temos uma revisora de Braille, uma intérprete e a professora do AEE. E temos um profissional da equipe pedagógica e um representante da CAE. [...] Então até o dia de hoje, pra ser bem sincera, o trabalho tem ficado focado nas ações que são desenvolvidas pelo AEE com a intérprete e a revisora de Braille [...]. Então hoje eu sinto muita falta dessa formação por parte IF Baiano, de oferecer essa formação de forma estruturada, organizada [...] Não pode ser uma formação voluntária...ah, vai quem quer! Opcional. Eu acho que precisa se oferecer uma formação, dentro do contexto da educação inclusiva, da educação especial, explicando Desenho Universal, explicando Ensino Colaborativo, explicando o que é AEE, por que muita gente, mais é muita mesmo, não consegue compreender essa perspectiva. Muitas vezes acaba confundindo NAPNE com AEE, querer criar uma subordinação que não existe por que são dois serviços distintos, a falta de compreensão do que é Atendimento Educacional Especializado, do que é atendimento individualizado, né? Então, as responsabilidades, as atribuições.

É possível notar que a docente se refere a uma formação vertical, ou seja, uma iniciativa da reitoria do Instituto no sentido garantir a participação de todos. Tal

necessidade também foi apontada pelos coordenadores entrevistados. Apesar do docente de AEE ser um potencial formador dentro das unidades de ensino, o excerto acima indica a preocupação da participante com a fragilidade desses profissionais no processo de mobilização dos demais servidores para participar das formações. Destaca-se ainda no discurso da docente 03 o fato da inclusão dos estudantes PAEE em seu *campus* estar limitada as ações dos três profissionais citados (tradutor/intérprete, revisor de texto Braille e a própria docente de AEE).

Os entraves relatados pelas docentes 03, 04 e 05, estão presentes no estudo de Medeiros (2017) quando trata do papel do NAPNE e do AEE no processo de inclusão dos estudantes atendidos. Conforme apresentado na Revisão Bibliográfica (Capítulo 2) a contratação do docente especializado é recente nos Institutos Federais, ao passo que os membros do NAPNE em alguns Institutos, inclusive no IF Baiano, tomavam para si a responsabilidade pelo AEE.

No IF Baiano, conforme já discutido, a partir do ingresso das docentes de AEE, foram construídos e publicados os documentos norteadores (Regimento do NAPNE e do Regulamento do AEE). Além disso, diálogos têm sido tecidos no sentido de elucidar as diversas questões concernentes à inclusão dos estudantes PAEE. Recorridas vezes as docentes mencionaram momentos de formação em serviço a partir do trabalho desenvolvido junto aos professores do ensino comum no sentido de orientá-los quanto ao atendimento das necessidades dos estudantes. Também afirmaram promover eventos, palestras e cursos em cada *campus*. Mas, esses esforços parecem não atingir um efetivo significativo de servidores.

Outra questão já discutida no presente trabalho, foi retomada pela docente 05 e também pela docente 01: o fato de alguns membros da equipe multiprofissional integrarem outros núcleos. Conforme apresentado nos capítulos anteriores, o Regimento do NAPNE IF Baiano disponibiliza aos membros da equipe multiprofissional a carga horária de apenas 04 horas semanais para se dedicarem ao núcleo.

Nessa seara, a docente 01 também apresenta preocupação com a escassez de profissionais e de carga horária dos profissionais existentes na equipe para dedicação ao núcleo. Apesar disso, ela relata que os profissionais disponíveis contribuem significativamente com o seu trabalho.

Docente 01:

Graças a Deus a gente tem um envolvimento muito bacana! Além daqueles que são obrigatórios de estarem na portaria e é obrigatória a estarem contribuindo com a gente, que é a questão do assistente social, do psicólogo, dos intérpretes de Libras, do revisor de texto Braille, que são os profissionais que a gente tem disponíveis aqui no campus [...], além desses a gente tem um envolvimento bem bacana desses outros profissionais da escola, que não são explícitos na portaria mas que acabam se envolvendo e contribuindo com os nossos processos. O que eu sinto falta é... Nós temos estudantes surdos e não temos professor de Libras, isso é uma lacuna muito grande. A gente tem um psicólogo mas é o psicólogo da instituição e aí tem uma série de outras atribuições, de outras especificidades que acaba comprometendo um pouco...seria interessante que a gente tivesse um psicólogo mais voltado para, ou com um carga horária maior, né?. [...] a gente não tem psicopedagogo e então a gente como professora de AEE acaba que trazendo pra si ou tomando pra si funções ou atribuições que deveriam ser do psicopedagogo [...] e outros profissionais que vão surgindo, como o profissional de apoio que é a depender da necessidade dos alunos. [...] Então essa é uma parte complicada por que a gente não tem todos os profissionais [...]. Mas os que a gente tem aqui o diálogo é bom, viu? [...] a gente tem professores que fazem parte da equipe do NAPNE e a gente senta pra discutir coisas do AEE com os professores que são membros do NAPNE [...] tudo que acontece no AEE o NAPNE tem ciência e tudo que acontece no NAPNE o AEE tem ciência. É uma relação assim bem misturada mesmo, sabe? e eu acho bacana isso porque não é aquele sentido de misturar pra confundir, é misturar pra contribuir[...].

A docente 08 endossa a discussão quanto a escassez de profissionais para compor a equipe multiprofissional do NAPNE. No que se refere a profissionais com formação para atuar diretamente junto aos estudantes PAEE, seu *campus*, além dela própria, conta apenas de um docente de Letras Libras.

Docente 08:

Bom, no sentido do atendimento assim...por isso que é importante a gente pensar na formação em equipe...então, como nós temos profissionais da área mesmo de Educação Especial, tem eu e uma professora de Libras, né? os demais colegas, da enfermagem, bibliotecária,né? então é necessário essa formação. Mas eles auxiliam naquilo que eles conseguem, né? diante da área que não dominam mas, por exemplo, a parte de avaliação do aluno fica mais comigo, né? anamnese, essas questões de aprendizagem, essa avaliação mais pedagógicas fica mais comigo. Mas eles...tudo que a gente solicita, pede, que eles conseguem alí dentro da formação deles, eles auxiliam. Então, por exemplo a questão de acessibilidade, essas questões mais estruturais eles auxiliam, né? tá precisando de uma cadeira de rodas, de consertar o elevador...então eles estão sempre ali presentes e atentos [...]. A professora [de Libras] já tem organizado cursos FIC de Libras e auxilia bastante não só na questão do que diz respeito à surdez. Então, quando a gente fez uma programação sobre o autismo a professora se envolveu totalmente, participava das palestras com os estudantes, tá contribuindo de mais [...].

No discurso acima a docente 08 evidencia a participação ativa da professora de Libras dentro da equipe multiprofissional do NAPNE. Importante salientar que o regimento do núcleo não cita esse profissional como membro da equipe, ao invés

disso generaliza para “docentes dos componentes curriculares” (Art. 17, Inciso I, IF Baiano, 2019a). Tomando como base as informações contidas no Capítulo 5 do presente trabalho no qual se apontou que apenas vinte e cinco por cento das docentes de AEE participantes da pesquisa afirmaram saber se comunicar em Libras, é possível afirmar a necessidade do professor de Libras integrar a equipe da SRM para a oferta do AEE aos estudantes surdos.

O *campus* onde atua a docente 06, possui uma equipe mais robusta. Ela explicita de forma detalhada como ocorre a articulação com os profissionais.

Docente 06:

Aqui trabalha em parceria, né? [...] A gente tem eu que sou professora de Educação Especial, aí tem os dois tradutores/intérpretes de Libras, o psicólogo, a assistente social, temos duas pedagogas. E a gente tinha também professor de Letras Libras, né? mas está afastado e enfim... Mas assim, a gente sempre, quando envolve estudante que precisam de serviços a gente se reúne e dialoga em parceria. Então se é um estudante surdo a gente não trabalha nada com estudantes surdos sem conversar com o professor de Letras Libras e os tradutores/intérpretes. Então sempre tem essa relação. Se esse aluno é acompanhado pelo psicólogo, o psicólogo faz parte se não é acompanhado daí neste momento não faz. Então conforme ele é acompanhado por um profissional que a gente reúne, né? [...] Então se... vou pegar outro exemplo, o estudante é um transtorno espectro autista, a mãe é acompanhada pelo psicólogo e também tem acompanhamento da assistente social e é acompanhada por mim. Então são três profissionais envolvidos que fazem parte do NAPNE então a gente conversa entre a gente enquanto equipe multiprofissional e depois leva pro NAPNE, entendeu? Então assim, a parceria é bem bacana, bem tranquila! [...]

A articulação entre NAPNE e o AEE no IF Baiano tem sido apresentada em recentes relatos de pesquisa ou de experiência, tecidos a partir do ingresso das primeiras docentes de AEE no Instituto. Por exemplo, Silva, Queiroz e Lima (2020) relatam o caso de um *campus* do IF Baiano no qual o atendimento a um estudante com deficiência visual se deu a partir da articulação entre docentes de AEE e revisor de texto Braille.

O relato de pesquisa de Zerbato, Vialonga e Santos (2021) discute a articulação entre o NAPNE e o docente de AEE no *campus* Uruçuca. O texto dispõe de quadro no qual é apresentada a relação dos estudantes atendidos, os profissionais que atendem cada caso específico e as ações desenvolvidas pela docente de Educação Especial. Resumidamente, segundo as autoras a articulação ocorria da seguinte forma:

Após encaminhamento, que poderia ser realizado por um professor, profissional, familiar ou pelo próprio estudante que solicita o atendimento, os

estudantes eram ouvidos e avaliados por, pelo menos, dois membros do NAPNE [...] Os estudantes passavam por avaliação pedagógica para identificação dos apoios necessários [...] Quando era identificado pelos membros do núcleo que o apoio ao estudante se tratava do serviço ofertado pelo NAPNE, os membros discutiam as estratégias e os recursos que poderiam viabilizar sua efetiva escolarização no Ensino Médio e/ou Técnico. Por tratar-se de uma atuação inédita e de um público com necessidade de apoios específicos, as ações para o apoio do Educador Especial eram discutidas e construídas de acordo com o contexto educacional (p.327).

Nesta seara, Silva, Freitas e Lima (2021) relatam a articulação entre NAPNE e docentes de AEE do *Campus* Senhor do Bonfim durante o ensino remoto provocado pela pandemia Covid19. Segundo os autores, para o atendimento aos estudantes surdos, as docentes de AEE contaram com a parceria do docente de Letras Libras e dos tradutores/intérpretes.

Frente ao relatado pelos participantes da pesquisa e os apontamentos da literatura apresentada, é possível inferir que, como já discutido, NAPNE e AEE têm papéis distintos e complementares, sendo a equipe multiprofissional e mais precisamente a equipe destinada (pelo Regimento do NAPNE) ao trabalho na SRM potenciais parceiros do docente de AEE no trabalho a ser desenvolvido junto aos estudantes atendidos. Porém, primeiramente é necessário que a equipe disponha dos profissionais supracitados e de tempo para discussão e planejamento no sentido de realizar a articulação de forma efetiva, contemplando o previsto nos documentos norteadores, de modo a evitar desvios de função, confusão de papéis e sombreamento das atividades.

6.2.3 O Ensino Colaborativo

O ensino colaborativo está previsto no Regulamento do AEE do IF Baiano. Inclusive, consta como uma das atribuições do docente de AEE, havendo previsão de uma reserva mínima de 4 horas semanais para tanto. Frente a isso, as participantes foram questionadas quanto ao entendimento do conceito e a forma como o executam dentro do *campus* onde atuam.

Nesse contexto, a docente 03 afirma:

Docente 03:

O ensino colaborativo, ele é a forma de trabalhar, promover a interação entre o docente do AEE e o docente da sala regular. E nesse contexto, essa interação pode ocorrer de diferentes formas: desde os dois juntos dentro da

sala de aula regular, realizando uma atividade, uma aula, né? desenvolvendo um componente curricular juntos ou, até mesmo, com o público da Educação Especial, docente do AEE e docente da sala regular desenvolvendo também atividades com esse público específico. O que que eu percebo mais uma vez? A necessidade de formação docente pra que isso aconteça [...]. E quando a gente fala de Ensino Colaborativo, isso também fica latente, por que, muitas vezes, eu percebo aquela coisa assim: “Ah! O aluno é do AEE! Então, o AEE resolve!” E não é! Ele é da instituição. E se é da instituição, daí uma estratégia excelente que é o Ensino Colaborativo. Eu vejo que é um ganho! No nosso campus eu trabalho com alguns docentes no Ensino Colaborativo e assim... foi uma abertura muito legal, mas também há resistências. Como se o aluno não fosse de todos...vamos deixar ali! Ele não aprende...né? tem ainda essa visão arraigada culturalmente.

O discurso da participante evidencia que no seu *campus* os docentes do ensino comum ainda não estão abertos a estabelecer parceria com a docente especializada, pois ainda não se sentem responsáveis pela inclusão educacional dos estudantes PAEE. Nessa seara, Leoner (1999) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) destaca entre os fatores cruciais para o desenvolvimento do Ensino Colaborativo, o voluntarismo pois, caso não haja disponibilidade de um dos professores, a parceria não ocorrerá.

Destaca-se ainda na fala da docente 03 o fato da participante compreender que o Ensino Colaborativo pode se dar tanto na sala comum, quanto voltado especificamente para os estudantes PAEE. Tal compreensão destoa do previsto na literatura, tendo em vista o conceito apresentado por Mendes, Vialonga e Zerbato (2018) segundo as quais, o Ensino Colaborativo ou Coensino pode ser entendido como “um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a **um grupo heterogêneo de estudantes**” (p.45-46) (grifo nosso). As autoras esclarecem:

[...] a proposta do ensino colaborativo não é o trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo [...] Para isso, é importante que o professor especializado seja um apoio para todos e não exclusivo para o aluno com deficiência (p.76)

A docente 07 também apresentou uma compreensão do conceito diferente do preconizado na literatura. Ela compreende os diálogos pontuais e orientações passadas por ela aos professores do ensino comum como Ensino Colaborativo. Porém as autoras supracitadas enfatizam que o Ensino Colaborativo preconiza a

presença física e constante do professor especializado na sala de aula comum, estabelecendo uma relação não hierárquica com o docente do componente curricular, de modo a juntos pensarem e executarem um plano de ensino para toda a turma.

Docente 07:

O Ensino Colaborativo, acredito eu, é o ensino onde tem essa troca do professor do atendimento especializado com o professor em sala de aula. [...] porque não adianta o aluno sair do atendimento especializado, sair com essa sua necessidade atendida, mas o professor que está lá na sala ele não flexibiliza [...] Infelizmente às vezes é difícil de lidar porque muitos professores têm uma determinada forma de trabalhar, que funciona pra ele, mas que não vai funcionar pro aluno. [...] o aluno quando chega no atendimento especializado ele externaliza determinada dificuldade e aí você acolhe isso e quando você conversa com alguns professores eles se mostram resistentes a colaborar pra melhorar a sua metodologia pra contemplar aquele aluno [...]. E o Ensino Colaborativo ele esbarra aí, nessas questões. [...] os professores começaram a buscar o NAPNE pra externalizar essas dificuldades com relação aos alunos. E tem sido muito positivo. Nós temos uma aluna com baixa visão e os professores, eles tinham muita dificuldade e ela externalizava pra gente. Então, tinham professores que passavam artigos de 20 páginas em um pdf que não era o adequado. E a gente estava tendo que fazer a gravação de áudio, né? a audiodescrição dos materiais e às vezes se tornava cansativo pra gente e pra ela e os professores continuavam desse modo, aplicando a metodologia de sempre e não contemplando. Então, quando a gente começou a apresentar isso nas reuniões começou a ter uma mudança, um movimento de mudança no sentido de os professores buscarem mais o NAPNE. [...] por exemplo, eu não domino a língua inglesa. E teve uma atividade que a professora passou em língua inglesa e eu pedi pra ela: pró grava essas questões em áudio por que eu não sou falante fluente e isso pode comprometer a retenção do conteúdo por ela. A professora gravou prontamente em áudio e ainda disse assim: “ela pode responder também em áudio as questões”. Então assim, nós estamos tendo algumas experiências exitosas, né? Temos uma aluna com dislexia. Ela me pediu: “oh, eu fico muito ansiosa quando eu vejo que vai terminar o horário e eu tô fazendo prova. O [Trecho inaudível] e eu não consigo mais fazer”. Então eu conversei com os professores, eu mandei um e-mail com cópia para todos e alguns eu conversei lá no NAPNE dizendo assim: a aluna tal, ela precisa disso, disso e disso. Como que a gente pode colaborar pra que ela não venha a ter mais esses episódios de ansiedade e precise sair da sala e tal? Então assim, os professores têm correspondido muito. É claro que é um trabalho muito de formiguinha, né? como a gente costuma dizer. Mas que dá frutos [...].

Por outro lado, a docente 01 expressa uma compreensão alinhada com o previsto na literatura. Realizando um comparativo entre teoria e prática ela chega a conclusão de que não trabalha nessa perspectiva.

Docente 01:

O Ensino colaborativo ele é uma alternativa para o processo de ensino, que trabalha a relação do profissional de Educação Especial, no caso o professor de AEE, com o professor da sala comum. É uma parceria, um envolvimento ali, muito presente e efetivo eu diria, porque ele tende a fazer esse diálogo muito mais aproximado, tem que ter uma relação muito mais próxima mesmo...mais ligada de proximidade, de diálogo, mas também de realização de atividades, né? Porque os dois trabalham numa parceria contínua. Aqui no

campus a gente tem algumas iniciativas, mas, muito pouco nessa dimensão. A gente trabalha mais na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais e no ensino comum a gente trabalha com orientações, com diálogos...eu não diria que a gente trabalha na perspectiva do colaborativo! Porque o Ensino Colaborativo exige ou exigiria muito mais essa proximidade dos dois profissionais no diálogo constante com a turma inteira e a gente acaba fazendo diálogos um pouco mais unilaterais.

No mesmo viés, a docente 06 realiza um comparativo entre a teoria apresentada na literatura e a possível forma de execução dentro do contexto do seu *Campus*. De forma detalhada a participante explica como se dá a sua parceria com os docentes dos diferentes componentes curriculares dos cursos ofertados. Ela avalia que embora a realidade do Instituto não possibilite operar o Ensino Colaborativo nos moldes preconizados pela literatura, enquanto professora de Educação Especial orienta seu trabalho “na perspectiva do Ensino Colaborativo”.

Docente 06:

Bom, pelo que eu tenho lido sobre Ensino Colaborativo, ele é uma parceria dialógica, né? entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Comum. [...] Só que de acordo com os estudos, esse professor ou essa professora de Educação Especial e esses professores aqui [dos componentes curriculares] eles precisam estar o tempo todo dialogando, planejando, organizando, aplicando as estratégias, usufruindo dos recursos, então é uma parceria além de dialógica de execução também na sala de aula, certo? [...] Então na verdade é como se o professor de Educação Especial e o professor, um exemplo, de matemática, eles estivessem na sala de aula onde tem alunos com deficiência, com autismo e etc, e eles trabalhassem o tempo todo juntos, desde o planejamento do plano de ensino, desde a organização de qualquer...o tempo todo eles estão juntos! qual o material que vão utilizar, quais as atividades avaliativas, tudo eles planejam junto, certo? pelo que eu venho lendo da literatura internacional que foi trazida para o Brasil é isso. Na efetividade aqui no Instituto Federal Baiano, eu tento trabalhar na perspectiva do Ensino Colaborativo. A gente não trabalha o Ensino Colaborativo porque tem uma professora de Educação Especial que sou eu e eu tenho em torno de mais de dez estudantes público-alvo da Educação Especial distribuídos em diferentes turmas. Então só aqui no campus, um aluno por exemplo, o aluno com cegueira ele tem quatorze professores. Só que daí eu tenho outra aluna com o Transtorno do Espectro Autista que está em outra turma em outro curso e ela tem outros quatorze professores. E eu não consigo estar o tempo todo na sala de aula ou do estudante cego ou do estudante com autismo ou da estudante com deficiência intelectual, ou do estudante surdo, não tem como! Por que tem uma professora só. Teria que ter uma professora para cada turma que tem um estudante com deficiência, TEA, enfim. Então aqui eu tento trabalhar na perspectiva do Ensino Colaborativo. O que que é isso? orientar os professores sobre as características do estudante, orientar os professores coletivamente, primeiro eu faço isso coletivamente sobre as características do estudante, as necessidades desse estudante, as dificuldades, as facilidades que esse estudante tem, quais são os recursos que esse estudante utiliza, quais as adaptações que esses professores podem estar fazendo em suas disciplinas, como que eles podem estar trabalhando na perspectiva do DUA, enfim, como que pode utilizar o atendimento individual também com esse estudante. Então eu trabalho nessa perspectiva coletivamente. [...] Depois eu parto para o

processo do Ensino Colaborativo individual, então é quando eu sento com o docente de um componente curricular específico e ele vai mostrar pra mim o seu plano de ensino e nos dois juntos vamos pensar em quais as atitudes que ele pode ter, as estratégias que ele pode ter, material que ele pode ter, o que que ele pode estar fazendo de ajustes na sua aula, nos seus slides, nos seus materiais, nos seus vídeos, pra atender as necessidades dos estudantes. E também nesse momento individual que eu tenho com o professor é o momento também que ele mostra pra mim uma aula dele, ele fala “oh, essa é a aula que eu preparei para os estudantes”. Daí eu falo pra ele que eu não entendo, né? eu não tenho saberes do componente curricular do professor. E ele vai falando e eu vou anotando, aí nesse momento é que a gente faz as trocas: oh, professor aqui não é acessível pra esse estudante que você tem. [...] Quando ele vai fazer atividade avaliativa também eu falo: oh, professor, a gente tenta de novo, pra essa estudante aqui fica mais interessante fazer atividade avaliativa dessa maneira, se você quiser também a gente pode fazer individual no contraturno com ela. Então a gente vai trocando ideias. Então eu trabalho na perspectiva do Ensino Colaborativo. Sempre que o professor sentir também inseguro com alguma coisa ele me procura e geralmente sou eu que procuro mais os professores, né? fico pegando no pé conforme os relatos dos estudantes, dos familiares, enfim. Mas é nessa perspectiva que eu trabalho o Ensino Colaborativo. Eu não consigo trabalhar o Ensino Colaborativo mas trabalho nesse viés pra gente pensar juntos, dialogicamente, uma troca, uma parceria, pra que ele consiga executar as ações, as estratégias, os materiais lá na sala de aula.

É oportuno lembrar que, conforme Capellini e Zerbato (2019), o Ensino Colaborativo teve início na década de 80 nos EUA, chegando os primeiros estudos ao Brasil no início dos anos 2000 através das pesquisas de Capellini (2004) e Zanata (2004). Segundo Capellini e Zerbato (2019) os documentos normativos e políticas da Educação Especial brasileiros ainda não garantem o Ensino colaborativo, embora apontem a importância da construção de um trabalho colaborativo. Na busca pela literatura voltada ao Ensino Colaborativo ou Coensino no Brasil, podem ser encontrados os estudos de Capellini (2004), Zanata (2004), Crippa (2012), Rabelo (2012), Viralunga e Mendes (2014), Mendes, Viralunga e Zerbato (2018) Capellini e Zerbato (2019); e diversos artigos científicos que relatam práticas de Ensino colaborativo na Educação infantil e no Ensino Fundamental, a exemplo de: Viralunga, Mendes e Zerbato (2016), König e Bridi (2019) e Silva e Viralunga (2021). Porém, os autores enfatizam que essas práticas representam casos pontuais, pois, o Ensino Colaborativo não é realizado pela maioria dos municípios brasileiros.

No contexto dos Institutos Federais os estudos sobre o Ensino Colaborativo são escassos. Diante da contextualização aqui realizada, é possível compreender as ressalvas feitas pelas docentes 01 e 06 quanto aos limites de aplicação do Ensino Colaborativo, conforme os moldes apresentados pela literatura, dentro da realidade dos seus *campi*.

Nessa seara a docente 04 reflete sobre a viabilidade do Ensino Colaborativo no contexto do IF Baiano.

Docente 04:

Eu acho assim que é imprescindível a questão da parceria, né? do professor do atendimento com o professor da sala comum, né? de tá buscando formas, estratégias para atender essas particularidades, né? pra promover a inclusão desses alunos. E assim, eu não penso Ensino Colaborativo só naquela questão daquele conceito mesmo que a gente vê lá, né? que a autora Ana Paula trás [Ana Paula Zerbato]. Mas assim, o ensino colaborativo de você tá planejando junto com professor, orientar o professor sobre esse planejamento inclusivo. E a gente sabe que a gente encontra muitas barreiras nesse processo. Então ter essa parceria é importante. E de que forma está acontecendo isso aqui? Eu tenho trabalhado mais o ensino colaborativo dessa forma, né? planejando com professor, marcando horários com ele, né? pra gente estar pensando junto nas atividades, pra que a gente possa atender essas particularidades desses alunos. E eu tenho visto que tem dado bastante certo, né? [...] até hoje eu ainda não consigo compreender como aplicá-lo nessa realidade do IF Baiano, né? Eu acho que as experiências que a autora trás é mais para o Ensino Fundamental. Eu não consegui ver isso, né? a gente atendendo 25 alunos por exemplo, colocar em prática isso de ir para a sala de aula fazer esse Ensino Colaborativo. Então, da forma que eu percebi, né? que tá sendo efetiva, que tá dando certo, é por meio realmente de orientações ao professor, ter essa troca com ele, né? de planejamento. Então acho que dessa forma aqui para atender nossas particularidades, eu acho que é mais viável [...]

A docente 05 endossa a discussão sobre os entraves da aplicação do Ensino Colaborativo, conforme os moldes da literatura, no contexto do IF Baiano. Ela relata uma experiência na qual tentou o Ensino Colaborativo dentro de um componente curricular.

Docente 05:

[...] o quantitativo de profissional docente de AEE pra abraçar a proposta do Ensino Colaborativo é inviável. A meu ver é inviável!. Mas a gente tentou em algumas disciplinas estabelecer essa parceria quando a gente atendeu um aluno com transtorno mental, ele tinha muito [trecho inaudível]... dialogar com o professor da sala comum sobre a necessidade do estudante. Eu frequentei algumas aulas junto com a professora e com a estudante, tanto pra observar o estudante na sala de aula quanto pra entender a dinâmica da sala, e tivemos alguns encontros de diálogos após essa imersão na sala de aula. Então a gente tentou por uns três meses mais ou menos tentar fazer essa proposta do ensino colaborativo e deu certo. [...] E aí essa conversa, né? entre eu, o estudante e a professora, a gente conseguiu elaborar atividades diferenciadas, né? tanto pra estudante como pra turma toda também, mudar um pouquinho a forma didática com que ela fazia a transferência do conhecimento e isso foi bom, foi avaliado positivamente tanto pela professora quanto pelo estudante e eu acredito que pra mim também foi uma experiência muito enriquecedora. No entanto, é complexo pensar, estabelecer essa atividade, né? na proposta do Ensino Colaborativo, com todas as disciplinas. Agora pensando em colaboração, sem ser Ensino Colaborativo, acontece muito, mesmo com as atividades sendo desenvolvidas na sala de recursos multifuncional. Aqui a gente disponibiliza um horário para atendimento a professor e quando temos casos de estudantes que a necessidade específica exige um pouco mais de conhecimento, de estudo, de adaptações a gente

faz reuniões com o corpo docente, reuniões formativas, pra tirar dúvidas, pra falar sobre avaliação, falar sobre metodologias, falar sobre flexibilização curricular quando necessário. Então a gente tem essa parceria.

Capellini e Zerbato (2019) afirmam que “no Ensino Colaborativo não existe um modelo único para a organização do ensino” (p.43). A partir disso, as autoras apresentam seis níveis de colaboração, a saber: 1. um ensina e o outro observa, 2. um professor e o outro assistente, 3. estações de ensino; 4. ensino paralelo, 5. ensino alternativo e 6. equipe de ensino ou Ensino Colaborativo. Segundo as autoras, os dois primeiros níveis são utilizados com maior frequência no início da parceria e caso os dois docentes não consigam atingir um nível mais avançado de colaboração, possivelmente será difícil o Ensino Colaborativo ser efetivado. Tomando como base o apresentado pelas autoras, a colaboração relatada pela docente 05 atingiu apenas os dois primeiros níveis tendo em vista que a docente de AEE não chegou a ministrar o ensino, apesar de participar do planejamento e elaboração das atividades.

Concordando com o que foi pontuado com as demais participantes, a docente 08 levanta a necessidade de se discutir a proposta do Ensino Colaborativo no contexto do IF Baiano de maneira a adaptar as especificidades do Instituto.

Docente 08:

Eu acredito que o Ensino Colaborativo ainda é algo que está sendo construído e entendido por nós dentro do Instituto. [...] eu ainda não consigo ver tanta clareza nesse Ensino Colaborativo dentro do nosso regimento, né? Eu acho que ele precisa ser discutido como a gente trabalha. O meu entendimento pelo que já li, é a questão do professor também estar ali na sala de aula com o professor da sala comum em determinados momentos, auxiliando, acompanhando atendimentos individuais, né? além da orientação que a gente já faz, né? com o professor. Então no campus XXXXX a gente tenta fazer da seguinte forma: eu oriento os professores, os colegas e também me disponho a estar em determinados momentos quando eles permitem e quando eles acham necessário. [...] Então eu acho que é importante, é uma perspectiva bacana mas que precisa ser discutida nesse contexto do Instituto, né? na nossa realidade, de estarmos na sala de aula, planejando...que a gente até consegue marcar de planejar com os docentes quando eles nos permitem mas, por exemplo, em visita técnica, o professor pode ir? pode! mas e se tiver várias com um único professor? entendeu? então eu acho que é a questão de ter uma equipe maior mas mesmo assim não vai ter professor de AEE suficiente, concursado, para atender tudo isso. Então a gente precisa discutir mais essa proposta e adequar a nossa realidade. Eu acredito que tem coisas importantes a serem aproveitadas, a serem implementadas, só precisa a gente adaptar. Entender melhor, discutir mais isso e adaptar a nossa realidade por que eu sinto como se cada uma estivesse fazendo algo diferente no seu campus e a gente não tá conseguindo entrar num denominador comum de como realmente isso se desenvolve, né?

Observou-se que o nível de parceria entre AEE e ensino comum tem variado entre os *campi* do Instituto. Foram mencionadas as seguintes iniciativas: colaboração

para o planejamento do ensino, docente AEE orientando os demais professores quanto às necessidades dos estudantes, realização de atendimentos aos estudantes PAEE através da colaboração entre o docente AEE e docentes dos componentes curriculares, presença física do docente AEE na sala comum para auxiliar o docente do componente a pensar estratégias favoráveis à inclusão. Mesmo nos *campi* onde a parceria está melhor estabelecida, é possível observar nos discursos das docentes de AEE a presença de uma relação hierárquica, na qual o docente de AEE ainda não dispõe de plena autonomia, necessitando pedir permissão para adentrar a sala e fazer sugestões ou ir a procura dos docentes dos componentes curriculares para oferecer orientações frente às dificuldades relatadas pelos estudantes PAEE.

Com base no que foi pontuado pelas participantes a efetivação do Ensino Colaborativo no IF Baiano esbarra nos seguintes entraves: 1. falta de formação corpo docente quanto a proposta, 2. falta de disponibilidade dos docentes do ensino comum para estabelecer a parceria, 3. escassez de docentes de Educação Especial/AEE para atender a multiplicidade de componentes curriculares dos cursos ofertados, 4. limitações da formação do docente especializado frente a complexidade dos componentes curriculares da EPCT.

Apesar dos entraves relatados, todas as participantes concordam quanto à necessidade de parceria constante entre o docente de AEE e os docentes do ensino comum, em favor da inclusão educacional dos estudantes PAEE. Nesse contexto, torna-se pertinente a sugestão da docente 08 quanto a promoção de diálogos no sentido de se discutir a implementação do Ensino Colaborativo no âmbito do IF Baiano dadas as especificidades da EPCT e do próprio Instituto.

6.2.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Para Zerbato e Mendes (2018) “o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não”(p.150). Este, pressupondo que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender, procura reduzir a necessidade de adaptações individualizadas e/ou personalizadas a um estudante PAEE, orientando o ensino a partir de três princípios:

1. Proporcionar vários meios para o engajamento. Ou seja, proporcionar opções para incentivar o interesse do estudante;
2. Proporcionar vários meios de apresentação da informação. Fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações básicas.
3. Proporcionar vários meios de ação e expressão. Proporcionar oportunidades flexíveis para o estudante demonstrar competências. (ZERBATO, 2018, MENDES; ZERBATO, 2018, PLETSCHE; SOUZA, 2021).

Pletsch e Souza (2021) esclarecem que o termo em inglês é “*Universal Design For Learning*” e sua tradução literal é “Desenho Universal para a Aprendizagem” mas, os termos “Desenho Universal na Aprendizagem” e “Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem” podem ser usados como sinônimos.

A partir do apresentado pela literatura, as participantes foram questionadas quanto ao conceito e a sua aplicação dentro da realidade específica de cada *campus*. Das sete docentes apenas uma relatou desconhecimento conceitual a respeito do DUA:

Docente 07:

Na verdade, é...tem questões que eu ainda não domino. Porque o meu contexto de atuação é a área da língua de sinais. Eu tô no atendimento especializado há meses. [...].

As outras seis participantes definiram o DUA em conformidade com o apresentado na literatura. Quanto a aplicação do DUA na realidade de seus campi, as docentes relataram desde ausência de propostas à iniciativas incipientes nessa direção.

As docentes 04 e 08 apresentam seu entendimento quanto ao conceito e relatam que nos *campi* onde atuam ainda não há iniciativas para aplicação dos princípios do DUA em sala de aula. A participante 04 levantou a necessidade de formação para os professores a respeito dessa temática.

Docente 08:

O que eu entendo e, inclusive, tem sido uma questão de estudo, e até de certa polêmica, é que a gente pensa no Desenho Universal, ou seja, que os espaços sejam utilizados por todos, seguindo todos os princípios e tal. E a aprendizagem também. Então, metodologias, atividades que sejam já pensadas para todos. Porque a gente precisa desvincular um pouco dessa perspectiva de que eu vou fazer...eu vou usar esse termo “um armengue” (risos), uma adaptação pra que aquela atividade, ela possa alcançar o aluno com deficiência visual. Não, quando você planeja a atividade ela já tem que ser acessível pra todos os alunos que estão na sua turma, né? [...] É...ainda a gente não implementa essa questão. A gente implementa no sentido assim,

de orientar os professores que essas atividades elas já sejam pensadas desde o início [...].

Docente 04:

Para mim, Desenho Universal para Aprendizagem, que é um conceito que vem lá do Desenho Universal, é você pensar né na concepção de produtos, de serviços que atendam a necessidade de todos. No caso do Desenho Universal para Aprendizagem é você tá maximizando realmente essas possibilidades para que todos os alunos participem, né? que a gente possa reduzir o máximo possível de adequações personalizadas pra um aluno com deficiência mas, pensar realmente, buscar estratégias de atividades, de avaliação que todos os alunos participem. Eu acho bem interessante essa questão dos princípios do Desenho Universal de engajamento, da representação e da ação expressão mas, que pena que a gente não tem formação continuada, né? para os professores é... pensando na utilização desses princípios, né? Você perguntou se aqui já tem alguma coisa relacionado, não! Mas, a gente já tem conversado em relação à proposta de cursos, né? [...]

No mesmo viés, a docente 03 enfatiza a necessidade de formação dos professores para a compreensão do DUA e sua possível aplicação no contexto do seu *Campus*.

Docente 03:

Assim como o Desenho Universal ele é essencial pra acessibilidade no contexto da estrutura física, para a aprendizagem o Desenho Universal é essencial para promover acessibilidade. É...no meu campus eu vejo sim, um movimento, ainda que tímido, por parte de alguns profissionais, mas, falta muito a questão da formação, né? [...] Por que muitas vezes as pessoas não promovem ações vinculadas ao Desenho Universal da Aprendizagem por que não conhecem. Ou até promovem ações sem saber o que é! Então, eu vejo a necessidade de formação dentro do contexto do IF Baiano, lógico, que não só do IF Baiano, mais uma vez que estamos falando do IF Baiano, eu vejo essa necessidade de promover formações sobre o Desenho Universal da Aprendizagem, assim como outras temáticas relacionadas a perspectiva da educação inclusiva e especial.

Do mesmo modo, a docente 01, apesar de relatar a existência de iniciativas que atendem a perspectiva do DUA no seu *Campus*, aponta a necessidade de uma maior apropriação conceitual por parte dos professores.

Docente 01:

Ainda é um movimento um pouco tímido, eu diria, né? É preciso ainda uma apropriação conceitual maior. Até porque a aplicação do Desenho Universal, ela depende de uma compreensão que não é de um único profissional, né? É uma necessidade de um envolvimento de mais profissionais nesse processo de pensar como que se organiza um espaço para que de fato ele seja inclusivo. Por que a perspectiva do Desenho Universal, ele trabalha com aquilo que vai contribuir com todos[...]. Então eu acho que é por aí...essa compreensão do Desenho Universal como uma possibilidade que a inclusão de fato se efetive nos espaços. Aqui eu diria que a gente tem algumas

iniciativas ou algumas adaptações, algumas estratégias ou técnicas que atendem a perspectiva do Desenho Universal mas, na dimensão de pensar a inclusão como um todo, a gente ainda tem fragilidades. E às vezes, essa fragilidade por compreensão mesmo dos outros que são envolvidos. Fica parecendo que o Desenho Universal, ele é uma preocupação exclusiva dos profissionais da Educação Especial e não é. Ele é pra atender a uma sociedade que se preocupa com o bem estar de todos.

A docente 05, apesar de relatar uma iniciativa pontual de aplicação dos princípios do DUA numa aula de matemática para uma turma na qual estava incluída uma estudante surda, afirma que no seu *Campus* as adaptações ainda são pensadas de forma individualizada.

Docente 05:

Pra mim, das poucas leituras que eu tenho feito sobre desenho universal, seria uma proposta pedagógica que compreenda a inclusão de todos os estudantes, né? seria a proposição de uma atividade que contemplasse o estudante com deficiência mas também que abrangesse toda a turma. Então seria mais ou menos isso. Aqui a gente ainda não conseguiu elaborar uma proposta dessa proporção[...]. Aqui a gente ainda propôs, por exemplo uma atividade de supermercado pra uma turma que tem alunos por exemplo que...como a gente recebeu a estudante surda que não conseguia compreender as quatro operações básicas da matemática. Então numa atividade lúdica a atividade do supermercado você iria cobrar diferentes objetivos de aprendizagem pra turma toda e seria uma única atividade, né? mas ainda é muito difícil. Então é muito individualizado ainda a ação. Esse é um trabalho de formiguinha que a gente ainda têm tentado desconstruir [risos], que a gente não precisa ser tão separatista nas nossas ações. Mas infelizmente a gente ainda tem atuado dessa forma.

Nesse contexto, a docente 08 também relata um processo incipiente de aplicação do DUA por parte de alguns professores no seu *Campus*. A participante lembra que, apesar do grande potencial do DUA, alguns estudantes necessitam de adaptações individualizadas.

Docente 06:

O Desenho Universal da Aprendizagem, compreendo que seja quando o professor ele pensa em atitudes, estratégias, materiais, qualquer atividade que ele desenvolva em sala de aula, que ele consiga contemplar a todos os estudantes [...]. Se aqui no campus a gente tem o Desenho Universal da Aprendizagem, eu como professora de Educação Especial tento trabalhar nessa perspectiva quando eu oriento os professores dos componentes curriculares, entretanto, acredito que a gente ainda está caminhando nesse processo, ele é muito difícil de compreender, de fazer com que os professores compreenderem essas possibilidades e também depende muito das características de cada estudante. Tem estudantes que eles precisam de atividades, de materiais e de recursos que extrapolam o todos, né? Então às vezes esse estudante ele vai precisar muito mais de adaptações de materiais,

de estratégias, primeiramente, pra depois a gente inserir no DUA, né? Então, a gente está caminhando aqui ainda. Em algumas atividades eu já percebo que alguns professores já conseguiram fazer, estão inserindo em suas práticas, mas ainda a gente está no processo, viu?

Zerbato e Mendes (2018) reconhecem que estudantes com necessidades mais complexas podem necessitar de um programa individualizado - caso em que seria relevante a elaboração do PEI. Entretanto, as autoras afirmam que esses mesmos estudantes não precisarão o tempo todo do programa individualizado. Assim, “é importante avaliar os momentos em que eles precisam dessas estratégias e os momentos em que aprenderão juntamente com os demais alunos, realizando atividades sem acomodações” (ZERBATO; MENDES, 2018, p.153).

Com base no relato das participantes, observa-se que os princípios do DUA ainda não estão materializados nas práticas pedagógicas dos *Campi* pesquisados. A falta de formação dos professores do ensino comum a respeito da temática foi apontada como um dos entraves. Nesse contexto, Zerbato e Mendes (2018) lembram que as modificações propostas pelo DUA englobam uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e parceria colaborativa entre o professor do ensino comum e Educação Especial e outros profissionais especializados.

6.3 SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

Conforme já mencionado, um dos participantes que respondeu ao questionário, tanto na condição de coordenador do NAPNE quanto na condição de docente de AEE, desistiu de participar da entrevista. Desse modo, os resultados deste dispositivo foram reduzidos ao alcance de 09 *campus*. Abaixo apresentamos a relação dos *campi* que deram resposta a esta etapa da pesquisa e seus respectivos participantes:

Quadro 10 - Relação dos campi que responderam à entrevista.

Campus	Participantes
A	Coordenação NAPNE/Docente AEE
B	Coordenação NAPNE Docente AEE
C	Coordenação do NAPNE
D	Coordenação NAPNE/Docente AEE
E	Não respondeu

F	Coordenação NAPNE Docente AEE
G	Coordenação do NAPNE
H	Docente AEE
I	Docente AEE
J	Docente AEE

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os discursos dos dois grupos de participantes apontam diferentes formas de se organizar o trabalho do NAPNE e do AEE entre os *campi* pesquisados. Embora os profissionais pautem suas ações no Regimento do NAPNE e no Regulamento do AEE, a distinta composição das equipes do NAPNE, as diferentes condições materiais desse núcleo e a falta de articulação entre os *campi* tem levado a formas diversas de interpretar e materializar o proposto nos documentos na realidade concreta dos *campi*. Cada núcleo vai procurando contribuir com o processo de inclusão dos estudantes PAEE e/ou com necessidades específicas com base no que interpreta dos documentos norteadores e de acordo com o que a sua realidade concreta possibilita.

Carentes de formação continuada e isolados em seus *campi*, docentes de AEE e coordenadores do NAPNE têm procurado desenvolver formação para os professores do ensino comum e demais servidores mas, sem o suporte da reitoria, suas iniciativas esbarram em entraves como escassez de carga horária para oferta da formação e falta de motivação dos próprios servidores para participar dos momentos de formação por eles ofertados. Um ponto positivo nesse contexto tem sido a formação em serviço, desenvolvida principalmente pelas docentes de AEE junto aos demais professores nos momentos de orientação para o trabalho específico com cada estudante PAEE e/ou com necessidade específica. Isso tem inclusive propiciado o desenvolvimento de uma significativa parceria entre docente de AEE e docentes dos diferentes componentes curriculares que, embora ainda não possa ser caracterizado como Ensino Colaborativo, aponta para essa perspectiva.

A carência de unificação de algumas ações por parte do Instituto tem gerado insegurança quanto a operação das adaptações de grande porte e incertezas quanto a aquisição de recursos necessários ao desenvolvimento do trabalho.

Com o ingresso das docentes de AEE no Instituto em alguns *campi* a confusão de papéis entre NAPNE e AEE parece superada, enquanto em outros ainda carece

de elucidação. Destaca-se que esse profissional tem contribuído positivamente para melhorar a visibilidade do NAPNE, das necessidades dos estudantes PAEE e das múltiplas demandas da Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro dos *campi*.

Os discursos evidenciam angústias comuns: preocupação com a escassez de profissionais especializados, a falta de unificação das ações, a falta de formação das equipes e falta de força de trabalho para mobilizar os demais servidores a participarem das formações ofertadas pelo NAPNE e pelo docente de AEE, as questões de acessibilidade em geral e a aparente ausência da reitoria ou da Assessoria de Diversidade e Inclusão do Instituto perante às demandas que dizem respeito ao trabalho do NAPNE e do docente de AEE.

Frente a isso, tópicos apresentados nos documentos norteadores da inclusão no IF Baiano e na literatura específica da área como Ensino Colaborativo, adaptações de grande porte, terminalidade específica e Desenho Universal para a Aprendizagem não se concretizam de forma efetiva nos *campi* pesquisados. Apesar disso, é perceptível no discurso dos participantes os esforços empreendidos no sentido de procurar alinhar as ações ao preconizado nos referidos documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IF Baiano é um dos 38 Institutos Federais brasileiros integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país. Assim como os demais Institutos Federais, possui uma trajetória recente no que tange a inclusão educacional dos estudantes PAEE, sendo as primeiras ações pensadas a partir de meados dos anos 2000 quando a discussão em torno da inclusão educacional das pessoas com necessidades específicas foi iniciada através do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas que ficou conhecido como Ação TEC NEP.

A partir das orientações desse programa o IF Baiano passou a implementar em seus *campi* o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e elaborar documentos normativos para o processo de inclusão educacional em âmbito interno. Nesse sentido, em 2018 o Instituto inaugurou o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme os moldes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI 2008) a partir da contratação dos primeiros docentes especializados.

Partindo do contexto apresentado, o presente estudo consiste em uma pesquisa exploratória que teve o intuito de responder a seguinte pergunta: Como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial no IF Baiano na percepção dos coordenadores do NAPNE e docentes de AEE?

Para responder a essa questão, foi realizada a análise dos documentos norteadores da inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano, bem como a coleta de dados em campo de forma remota através da aplicação de questionários *online* e entrevistas semiestruturadas por videoconferência junto aos coordenadores do NAPNE e docentes de AEE que aceitaram contribuir com o estudo na condição de participantes da pesquisa. Frente aos desafios apresentados pelo campo, o estudo atingiu a cobertura de 10 dos 14 *campus* do IF Baiano, contando com a participação de 7 coordenadores e 8 docentes de AEE. Os resultados construídos através dos dispositivos supracitados foram tratados e analisados a partir do procedimento apresentado por Marcondes e Brisola (2014) como Análise por Triangulação.

A análise a partir da triangulação dos dados construídos pelos três dispositivos de pesquisa utilizados (análise documental, questionário e entrevista semiestruturada) foi possível conhecer tópicos importantes relacionados à realidade da inclusão

educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes PAEE) nos *campi* investigados.

A análise dos documentos relacionados a inclusão educacional no IF Baiano aponta a crescente preocupação do Instituto em adequar suas normativas internas à legislação nacional voltada à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Alguns desses documentos têm ido além do preconizado na legislação nacional, incorporando temáticas e conceitos mais atuais da literatura específica da área como por exemplo, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Ensino Colaborativo. Porém, a análise das entrevistas, aplicadas junto aos participantes, indica a necessidade de revisão do Regimento do NAPNE e do Regulamento do AEE no sentido de elucidar alguns tópicos, unificar algumas ações e possibilitar a materialização desses documentos na prática cotidiana dos processos de inclusão nos *campi*.

Descobriu-se que as condições de acessibilidade arquitetônica apresentam maiores fragilidades nos *campi* mais antigos, oriundos das Escolas Agrotécnicas Federais ou das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC), as quais foram construídos antes das normativas nacionais de acessibilidade entrarem em vigor.

Embora o Regimento do NAPNE preconize a existência de uma sala própria para o NAPNE e uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a oferta do AEE, os dados evidenciam que foi garantido apenas a sala do NAPNE. A maioria dos *campi* ainda não dispõe da SRM.

A questão do recurso próprio para o NAPNE, ocultada no referido Regimento, é preocupante pois, apenas um *campus* afirma dispor de recurso próprio para as atividades do núcleo. Nesse contexto, há muita discrepância com relação a disponibilidade dos recursos da Tecnologia Assistiva necessários ao trabalho junto aos estudantes PAEE. Enquanto alguns *campi* já dispõem de recursos de alto custo, outros ainda carecem até mesmo dos recursos de baixo custo.

A mesma discrepância é observada em relação à composição da equipe multiprofissional do NAPNE. Embora o Regimento do NAPNE cite diversos profissionais que devem compor a equipe em cada *campus*, os dados revelaram a existência de equipes compostas por múltiplos profissionais e outras que dispõem de apenas um ou dois profissionais além do coordenador do núcleo.

Nesse contexto, constam desafios como falta de profissionais especializados para compor as equipes e falta de formação dos integrantes das equipes já existentes. Foi enfatizada por alguns participantes a necessidade de contratação de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, docentes de AEE e psicopedagogos. Este último, ainda não presente entre os cargos da administração pública federal.

A ausência do docente de AEE em alguns *campi* é apontada como um fator que enfraquece a equipe do NAPNE e dificulta a construção da cultura colaborativa na escola tendo em vista a atuação desse profissional promover a articulação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes PAEE - tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, professores de Libras e revisores de texto Braille - e docentes do ensino comum.

A institucionalização do AEE a partir da contratação de docentes especializados efetivos é vista pelos participantes como propulsora de grandes avanços no processo de inclusão dos estudantes PAEE no Instituto. Foram destacadas melhorias referentes a visibilidade deste público dentro da instituição, fortalecimento do NAPNE em cada *campus*, elucidação quanto à definição do papel do NAPNE e o papel do AEE dentro da instituição e promoção de formação em serviço a partir da estabelecimento da parceria entre docente de AEE e docentes dos diferentes componentes curriculares das turmas onde estão incluídos os estudantes PAEE e/ou com necessidades específicas.

Os resultados analisados permitem inferir que NAPNE e docente de AEE exercem papéis distintos e complementares no sentido de favorecer o processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE e/ou com necessidades específicas no IF Baiano.

Enquanto o NAPNE integra os esforços de diferentes segmentos da comunidade escolar no sentido de promover a melhoria das condições de acessibilidade local, colaborando com a equipe pedagógica, sem, no entanto, atuar diretamente nos processos referentes ao ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, o docente de AEE atua direta e constantemente junto a esses estudante e aos docentes do ensino comum. Sua expertise profissional e o fato de ocupar um cargo docente são condições que possibilitam ao docente de AEE desenvolver um trabalho com viés especificamente pedagógico, tanto ministrando as aulas de AEE nas quais se realiza a complementação ou suplementação curricular, quanto mediando as

questões diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, através da parceria constante com os docentes do ensino comum.

As discrepâncias quanto a composição das equipes do NAPNE, disponibilidade de recursos da Tecnologia Assistiva e presença ou ausência de Sala de Recursos Multifuncionais nos *campi*, associado ao distanciamento geográfico entre as unidades, têm provocado formas distintas de atuação do NAPNE e do AEE entre os *campi* investigados. Em alguns *campi* a equipe NAPNE trabalha de forma articulada e em outros cada profissional trabalha isoladamente. Há unidades que ainda carecem de elucidação quanto à definição dos papéis do NAPNE e do AEE.

Muitos participantes relataram sentimento de isolamento e falta de articulação entre os NAPNEs e os próprios docentes de AEE. Outros relataram ainda incertezas quanto ao recurso financeiro do núcleo e ao processo de adaptações de grande porte para os estudantes que dele necessitam, indicando carência de unificação das ações nesse sentido. No bojo dessa discussão, desponta o clamor por maior atenção da reitoria através da Assessoria de Diversidade e Inclusão, no sentido de promover espaço e tempo para a troca de experiências e alinhamento das ações. Há ainda clamor por oferta de formação continuada para os profissionais das equipes NAPNE e apoio às iniciativas de formação já realizadas pelas equipes em âmbito local.

Apesar dos desafios, o IF Baiano destaca-se no contexto dos Institutos Federais tendo em vista o resultado de pesquisas anteriores sobre a inclusão educacional nessas instituições – apresentadas no Capítulo 2 deste estudo – indicarem cenários menos favoráveis. Avanços como a implementação do NAPNE em cada *campus*, institucionalização do AEE com contratação efetiva de docentes especializados e publicação de documentos internos para nortear o processo de inclusão educacional no Instituto, apontam o esforço no sentido de tornar suas unidades de ensino em ambientes inclusivos.

Entre as potencialidades do Instituto destaca-se o fato de possuir em seu quadro de servidores, profissionais especializados para atuação direta com os estudantes PAEE: tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, revisor de texto Braille, docente de Letras Libras e docente de AEE. Quando a equipe NAPNE de um *campus* dispõe de todos esses profissionais é possível desenvolver um trabalho colaborativo junto aos docentes do ensino comum no sentido de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as reais necessidades dos estudantes PAEE.

O presente estudo atendeu ao objetivos propostos de descrever as normas legais do IF Baiano referentes à inclusão educacional dos estudantes PAEE, identificar o papel do NAPNE e o papel do AEE no processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE e identificar os desafios e possibilidades à inclusão educacional desses estudantes no Instituto.

Como todo estudo científico, este também é composto por possibilidades e limites. Uma das possibilidades de impacto social refere-se a sua contribuição com a construção de conhecimentos atuais e inovadores sobre a inclusão dos estudantes PAEE no IF Baiano favorecendo reflexões pertinentes tanto para o próprio IF Baiano quanto para outros Institutos Federais, intensificando o debate quanto a busca de desenvolver e/ou potencializar ações que venham a beneficiar a inclusão dos estudantes PAEE nesses espaços. Especificamente para o IF Baiano o estudo contribui também com a elaboração de uma proposta de intervenção alinhada com os resultados da pesquisa.

O estudo apresentou algumas limitações quanto à sua realização. O distanciamento geográfico dos *campi* e as inseguranças quanto a possibilidade de interações presenciais à época da elaboração do projeto, levaram a escolha pela imersão em campo de forma remota. Apesar desse formato ter reduzido o custo da pesquisa, acredita-se que a falta de interação presencial causou insegurança e inibiu o aceite de alguns possíveis participantes. Desse modo não foi possível atingir todos os *campi* do Instituto.

Para estudos posteriores, propoe-se que a inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano seja aprofundada a partir da percepção de outros sujeitos – gestores, docentes do ensino comum, estudantes PAEE e suas famílias – no sentido de se favorecer a construção de um entendimento macro a respeito dessa temática, afim de traçar novas propostas de intervenção que possam emergir a partir da escuta desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Adams Ricardo pereira de. **Atuação do professor do AEE: desafios da inclusão de alunos com TEA**. Dissertação—Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: 2021.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Da Educação Básica ao Ensino Superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**. V. 1, n. 1 (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RevAIES/issue/view/856>. Acesso em: 04 de nov. de 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Visão Histórica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 50, n. 4, p. 1-15, 25 sep. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1887>. Acesso em: 17 de mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto de 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. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 23 de setembro de 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: 05 de nov. 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, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 14 de jan. 2022.

BRASIL. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Comunicado n. 0015188696 de 05 de junho de 2020**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Comunicado05-06-2020SEI-MS0015188696CHS.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de fev. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 de dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n.º 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 set. 2020

BRASIL. **Decreto n. 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, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 de mar. 2022.

BRASIL/MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, v. 4, n.6, p. 59-77, jan./jun. 2016.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; RIOS, Grasiela Maria Silva; CAMPOS, Luciene Dias. O Atendimento Educacional Especializado para o estudante com deficiência física:

do estudo de caso à implantação da Tecnologia Assistiva. *In*: GOMES, Roberta Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira; SILVEIRA, Selene Maria Panaforte; FOCCIOLI, Ana Maria. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MEC, 2016.

CAMINHA, Camille Nascimento Santiago. **Técnicas qualitativas e Design: princípios de boas práticas para entrevistas semiestruturadas, na fase de exploração de problemas, a partir de workshops de Focus Group e Entrevista Situada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/37826>. Acesso em> 05 dez. 2021.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo**. 1ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CASAGRANDE, Rosana de Castro e MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, v. 27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132>. Epub 22 Mar 2021. ISSN 1980-5470. Acesso em: 15 de nov. 2022.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. *In*: 37ª reunião nacional da ANPED, 2015, UFSC – Florianópolis. **anais** [...]. Florianópolis: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Dicionário. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur.Revista Internacional de Direitos Humanos** [online]. 2009, v. 6, n. 11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt#>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

DSM – V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: < [http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/ Manual-Diagnostico-e-Estatistico](http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico) Acesso em 10 de julho de 2021.

FARIAS, Monica Lilian de. **Reflexões acerca da formação de professores(as) do AEE voltada à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.** Dissertação—Universidade Federal de Pernambuco: 2020.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JGSqGrJJMtPQHcF97NB3Tzg/?lang=pt>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

FONTE, Sandra Soares Della. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FONTOURA, Gabriela Prado da; SARDAGNA, Helena Venites; Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e44/1–26, 2021. DOI: 10.5902/1984686X41866. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VIRALONGA, 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 de nov. 2022.

FREITAS, César Gomes de. **Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre.** 2017. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/23821>. Acesso em: 22 de out. 2021.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60392>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

GIMARÃES, Luciana Correia Velasco; SANTOS, Jessica Rodrigues; VIRALONGA, Carla Ariela. Formação e atuação do professor de educação especial nos institutos federais. In: OLIVEIRA, Patricia de; MAHL, Eliane. **O atendimento educacional especializado nos institutos federais: relatos de experiência.** 1 ed. Jundiaí: Paco, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Edital nº 70/2016.** [concurso Público para Provimento de Cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico]. IF BAIANO: Gabinete do Reitor, Salvador, 31 agosto 2016. Disponível em: https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/concurso2016/wp-content/uploads/sites/42/2016/09/edital.concurso.docente_final.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO.
Resolução nº 19, de 18 de maio de 2019. Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Salvador, 2019b. Disponível em:
<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2019/12/Resolucao-19-2019.pdf>.
Acesso em: 27 de set. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO.
Resolução nº 03, de 18 de fevereiro de 2019. Aprova o Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Salvador, 2019a. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/xique-xique/files/2021/01/Resolucao-03-2019-Regimento-do-Napne-Ano-2019.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO.
Resolução nº 117, de 23 de fevereiro de 2021. **Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2021 - 2025.** Disponível em:
<https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-117.2021-com-anexo.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista.** João Pessoa: IF Paraíba, 2017. Disponível em:
https://estudante.ifpb.edu.br/static/files/cartilha_espectro_autista.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KREBS, Josiane Roberta. **O Protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Florianópolis, 2016.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros.** 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24270/1/Ros%20Rodrigues%20dos%20Santos%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**. [Programa estadual de prevenção e Combate à violência contra as pessoas com deficiência]. 2015

MALHEIRO, Cícera A. Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de Recursos Multifuncionais: Formação, Organização e Avaliação**. 1.ed. Jundiaí: Paco, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MAHL, Eliane. Experiências com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Remoto. In: OLIVEIRA, Patricia de; VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo (orgs). **Formação e atuação docente frente ao “novo normal”**: reflexões, desafios e perspectivas em tempos de pandemia. 1.ed. Curitiba-PR: Bagai, 2021. E-Book. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15t5F2ngM6559BZwa2is_ofR-OO1rOFI/view. Acesso em: 10 de dez. 2021.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira.; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos**: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista UNIVAP, v. 20, n. 35, p. 201– 208, 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13164>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; SARAIVA, Luzia Livia Oliveira; SOARES, Gilvana Galeno; SILVA, Rivânia de Souza. Ação Tec Nep: Análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT06-2013/AT06-010.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p.387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 de dez. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 1 ago. 2010 01217593. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VIRALONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EduUFSCar, 2018. 160 p. ISBN: 978857600383-0.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 19 de out. 2021.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqncVS5BQZRhmpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas: Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), v.6, n.12, p. 371-380, ago. 2019.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação Tec Nep. *In*: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: Um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, Franclin; PORTES, Ruteia Maria Lima. A inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação Tec Nep: Uma reflexão atual. *In*: BRACHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruma de Assunção (org.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de, CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho e RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 1. Acessado 1 Abril 2022, pg. 125-142.

OLIVEIRA, Maria Djanira de. A Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: **A Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2018. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NQcuyQqZss8J:https://iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php%3Fsrc%3D150219074256_20180730_-_maria_djanira_de_oliveira.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 de nov. 2021.

O que é transtorno de aprendizagem? Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/transtorno-de-aprendizagem/>. Acesso em: 27 set. 2022.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação em educação agrícola. Seropédica, RJ. vol. 1, n. 1, p. 89-107. 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf#page=88>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

PERINNI, Sanandrea Terezani. **Do direito à educação**: O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar nos IFES. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>. Acesso em: 22 de out. 2021.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43- 94.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. In: **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos do Goytacazes RJ: Encontrografia, 2021. cap. Capítulo 1, p. 13-25. ISBN 978-65-88977-32-3. Disponível em: <https://includi.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2023.

PORTAL IF BAIANO. **Quem somos**. Página inicial. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flavia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: : contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília/SP: Faculdade de Filosofia e Ciências, ano 2021, n. 1, p. 11-23, 10 jul. 2021. Semestral. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/644>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 28 de nov. 2022.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Qualidade do atendimento educacional especializado**: a instituição, o estudante e sua família. Orientadora: Lívia

Alessandra Fialho da Costa. 2017. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2017. Disponível em: <http://ri.ucesal.br:8080/jspui/handle/prefix/396>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTOS, Neide Pinto dos; SANTOS, Cleidiane Mauricio dos. Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas na educação de jovens estudantes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. In: CARVALHO, Emily Lima; ANJOS, Nivia Barreto dos (orgs). **Assistência estudantil: as múltiplas interfaces**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Assistencia-Estudantil-Multiplas-Interfaces.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497966365017/497966365017.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2022.

SENNA, Adriadne. #27diaspelainclusao #03 Nada sobre nós sem nós!. Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2018. Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/noticias/27diaspelainclusao-03-nada-sobre-nos-sem-nos/#:~:text=O%20lema%20teve%20origem%20no,tamb%C3%A9m%20de%20outras%20minorias%20sociais>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

SILVA, Rosilene Lima da. **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 (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4528>. Acesso em: 20 de out. 2021.

SILVA, Daniela. Santos; LIMA, Tatiane da Silva; FREITAS, Enos Figueredo. O Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal Baiano: Reflexões sobre as experiências no ensino remoto. In: Patricia de Oliveira; Eliane Mahl. (Org.). **O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais Relatos de experiência**. 1ed.Jundiaí - São Paulo: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 105-124.

SILVA, Daniela Santos; LIMA, Tatiane da Silva; QUEIROZ, Dayvid Fernando Carvalho de. Deficiência visual: reflexões sobre tecnologia assistiva de baixo custo na educação profissional. In: Eduardo Gomes Onofre, Margareth Maria de Melo, Sandra Meza Fernandez. (org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 21 ed. Campina Grande: Realize

eventos, 2020, v. 1, p. 318-337. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73853>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

TOLENT, Ivo. **Materialismo histórico-dialético na pesquisa**. 2020. [Tocantins] Palestra. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=HroFkQXUwBc&t=5368s>. Acesso em 01 de dez. 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; VOLANTE, Daniele Pinheiro. **A inclusão nos Institutos Federais de educação: perspectivas e possibilidades**. 2022. [online] Mesa Redonda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nkijwOKh7los>. Acesso em: 07 de dez de 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. 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 RBEP-INEP**, v. 102, p. 283-307, 2021.

VILAS BOAS, Marlene Pereira. **A educação profissional na perspectiva inclusiva: uma análise sobre a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Baiano e suas contribuições no percurso formativo de estudantes com deficiência**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2875>. Acesso em: 20 de out. de 2022.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 04 de fev. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, v. 27, p. 319-336, jan./dez. 2021 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, Brasil: Unisinos, n. 2, p. 147-155, 23 mai. 2018. Mensal. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 26 ago. 2021

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DESTINADO À COORDENAÇÃO DO NAPNE

Inclusão no IF Baiano na percepção dos/das coordenadores/as do NAPNE

Prezado (a) servidor (a), este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial dentro do IF Baiano. Este questionário é direcionado aos (as) coordenadores (as) dos NAPNEs dos 14 campi do IF Baiano. O tempo estimado do questionário é de 15 minutos e contém 21 questões.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IF BAIANO, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane da Silva Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IV, que tem como objetivo analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial dentro do IF Baiano na percepção dos coordenadores do NAPNE e das docentes de AEE. A pesquisa ocorrerá no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e terá como participantes docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano. Ao participar como voluntário nesta pesquisa, você também tem direito aos benefícios resultantes do estudo, e até o fim do trabalho, você é chamado de participante de pesquisa. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá informações através de questionários e entrevistas sobre a formação e perfil profissional, como constrangimento na publicização das entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (IF Baiano), portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A) Caso o Senhor (a) aceite, serão adotados como procedimentos para construção dos dados: aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, utilizados pela mestranda Tatiane da Silva Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED. B) Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. C) Garantimos que sua identidade será

tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. D) Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. E) Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso o (a) senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. F) O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS
PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE
DÚVIDAS:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: TATIANE DA SILVA LIMA
Endereço: AVENIDA BARAÚNA, Nº 2000, POVOADO BARAÚNA, SENHOR DO
BONFIM– BA, CEP 44.700-000. E-mail: inclusaoif@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula.
Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º
SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Utermonidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521
- Brasília-DF.

1. Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada.

- () SIM
() NÃO

2. Nome completo: _____

3. Qual dia da semana e horário você tem disponibilidade para responder a uma entrevista? (entrarei em contato para agendar a data).

4. Contato WhatsApp: _____

5. Em qual campus do IF Baiano o senhor (a) trabalha?

6. Qual a sua idade?

- () Entre 20 - 24 anos
() Entre 25 -30 anos
() Entre 31 - 35 anos
() Entre 36 – 40 anos
() Entre 41- 45 anos
() Entre 46 – 50 anos
() Mais de 50 anos.

7. Qual nível é o nível mais elevado de educação formal que o senhor (a) concluiu?

- () Ensino médio

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Você possui formação na área da Educação Especial ou a Educação inclusiva? Qual/Quais? Qual o nível? (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, etc)

9. Qual a sua área de atuação dentro do IF Baiano?

- Docente de AEE
- Docente de Letras/Libras
- Docente do ensino comum
- Tradutor/ intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- Revisor de texto Braille
- Assistente social
- Psicólogo
- Enfermeiro
- Pedagogo – docente
- Pedagogo – técnico
- Outro . _____

10. Como o senhor (a) se tornou coordenador do NAPNE?

- Por eleição
- Por indicação do diretor geral
- Outro. _____

11. Sua função de coordenador do NAPNE é remunerada?

- SIM
- NÃO

12. Qual é o seu regime semanal de trabalho no IF BAIANO?

- 40 horas com dedicação exclusiva
- 40 horas sem dedicação exclusiva
- 20 horas

13. Quantas horas você dispõe atualmente para a atuação no NAPNE?

- 8 horas semanais
- 6 horas semanais
- Dedicação exclusiva a coordenação do NAPNE

14. Quais profissionais compoem a equie multiprofissional do NAPNE so seu *campus*?

- Docente de AEE
- Docente de Letras/Libras
- Docente do ensino comum
- Tradutor/ intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- Revisor de texto Braille
- Assistente social
- Psicólogo
- Enfermeiro
- Pedagogo – docente
- Pedagogo – técnico
- Outro . _____

15. Qual a periodicidade das reuniões do NAPANE em seu campus?

- 1 Reunião semanal no mínimo
- 2 Reuniões mensal no mínimo
- 1 Reunião mensal no mínimo
- 1 Reunião por semestre no mínimo
- Só nos reunimos quando surge alguma demanda.

16. O NAPNE do seu campus possui sala própria?

- SIM
- NÃO

17. O NAPNE do seu campus dispõe de recursos de Tecnologia Assistiva? Quais?

- Impressora Braille
- Máquina Braille
- Reglete e punção
- Soroban
- Guia de assinatura
- Bengala
- Cadeira de rodas
- Teclado colmeia
- Acionadores de mouse
- Leitor de tela (pago)
- Leitor de tela (gratuito)
- Ampliador de tela (pago)
- Ampliador de tela (gratuito)
- Lupa eletrônica
- Lupa manual
- Outros. _____

18. O NAPNE do seu campus dispõe de um orçamento para a realização e/ou custeio de suas atividades?

- SIM
- NÃO

19. Atualmente quantos estudantes são atendidos pelo NAPNE do seu campus?

- Nenhum
- Apenas 1
- 2 – 4 estudantes
- 5 – 7 estudantes
- 8 – 10 estudantes
- 11 -13 estudantes
- 14 – 16 estudantes
- 17 – 19 estudantes
- Acima de 20 estudantes.

20. Esses estudantes atendidos atualmente, possuem qual tipo de necessidade específica?

- Transtorno do Espectro Autista
- Altas habilidades/superdotação
- deficiência auditiva/ surdez
- deficiência visual
- deficiência intelectual
- deficiência física
- Surdocegueira
- Transtornos funcionais específicos
- Dificuldade de aprendizagem sem especificação da causa
- Outro. _____

21. Cite as principais ações/atividades desenvolvidas pelo NAPNE no seu campus.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AS DOCENTES DE AEE

Inclusão no IF Baiano na percepção dos/das coordenadores/as do NAPNE

Prezado (a) servidor (a), este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial dentro do IF Baiano. Este questionário é direcionado aos (as) coordenadores (as) dos NAPNEs dos 14 campi do IF Baiano. O tempo estimado do questionário é de 20 minutos e contém 26 questões.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IF BAIANO, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane da Silva Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IV, que tem como objetivo analisar como vem ocorrendo a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial dentro do IF Baiano na percepção dos coordenadores do NAPNE e das docentes de AEE. A pesquisa ocorrerá no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e terá como participantes docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano. Ao participar como voluntário nesta pesquisa, você também tem direito aos benefícios resultantes do estudo, e até o fim do trabalho, você é chamado de participante de pesquisa. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá informações através de questionários e entrevistas sobre a formação e perfil profissional, como constrangimento na publicização das entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (IF Baiano), portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A) Caso o Senhor (a) aceite, serão adotados como procedimentos para construção dos dados: aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, utilizados pela mestranda Tatiane da Silva Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED. B) Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. C) Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. D) Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua

recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. E) Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso o (a) senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. F) O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS
PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE
DÚVIDAS:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: TATIANE DA SILVA LIMA
Endereço: AVENIDA BARAÚNA, Nº 2000, POVOADO BARAÚNA, SENHOR DO BONFIM– BA, CEP 44.700-000. E-mail: inclusaoif@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Utermonidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

1. Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada.

- () SIM
() NÃO

2. Nome completo: _____

3. Qual dia da semana e horário você tem disponibilidade para responder a uma entrevista? (entrarei em contato para agendar a data).

4. Contato WhatsApp: _____

5. Em qual campus do IF Baiano o senhor (a) trabalha?

6. Qual a sua idade?

- () Entre 20 - 24 anos
() Entre 25 -30 anos
() Entre 31 - 35 anos
() Entre 36 – 40 anos
() Entre 41- 45 anos
() Entre 46 – 50 anos
() Mais de 50 anos.

7. Qual nível é o nível mais elevado de educação formal que o senhor (a) concluiu?

- () Ensino médio
() Graduação
() Especialização

- Mestrado
- Doutorado

8. Qual o (os) seu (seus) curso (os) de graduação?
9. O Sr (a) fez alguma especialização relacionada a Educação Especial ou AEE? Qual/Quais?
10. Entre os conhecimentos que permeiam os serviços prestados pelo AEE quais o sr (a) dispõe? (seja por cursos ou experiência prática)
- Sistema Braille básico
 - Sistema Braille intermediário
 - Sistema Braille avançado
 - Soroban
 - Libras básico
 - Libras intermediário
 - Libras avançado
 - Libras tátil
 - Audiodescrição
 - Comunicação alternativa e aumentativa
 - Outro. _____
11. A quanto tempo o sr (a) atua como docente? (considerando todos os níveis, etapas e modalidades da educação).
- Menos de 1 ano
 - Entre 1- 2 anos
 - Entre 3- 5 anos
 - Entre 6- 8 anos
 - Entre 9 -11 anos
 - Entre 12 – 14 anos
 - Entre 15 – 17 anos
 - Entre 18 – 20 anos
 - Mais de 20 anos.
12. A quanto tempo o sr (a) atua como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? (Considerando o tempo dentro e fora do IF Baiano)
- Menos de 1 ano
 - Entre 1- 2 anos
 - Entre 3- 5 anos
 - Entre 6- 8 anos
 - Entre 9 -11 anos
 - Entre 12 – 14 anos
 - Entre 15 – 17 anos
 - Entre 18 – 20 anos
 - Mais de 20 anos.
13. O sr (a) possui experiência na oferta do AEE (dentro e fora do IF Baiano) voltada a estudantes com:
- Transtorno do Espectro Autista
 - Altas habilidades/superdotação
 - deficiência auditiva/ surdez
 - deficiência visual
 - deficiência intelectual
 - deficiência física
 - Transtornos funcionais específicos

- Dificuldade de aprendizagem sem especificação da causa.
- Surdocegueira
- Outro. _____

14. A quantos anos o sr (a) atua como docente de AEE no IF BAIANO?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 – 2 anos
- Entre 3 – 4 anos
- Entre 4 – 5 anos.

15. Qual a sua vinculação ao IF BAIANO?

- Servidor docente efetivo
- Servidor docente substituto

16. Além de ministrar o AEE, o sr (a) ministra algum componente curricular nos cursos ofertados pelo IF Baiano?

- NÃO
- SIM. Nos cursos de nível médio
- SIM. Nos cursos subsequentes ao ensino médio
- SIM. Nos cursos de graduação
- SIM. Nos cursos de especialização
- SIM. Nos cursos de pós-graduação stricto sensu.

17. Exerce alguma função de chefia no IF BAIANO?
NÃO.

- SIM. Coordenação de curso
- SIM. Coordenação de ensino
- SIM. Coordenação de pesquisa
- SIM. Coordenação de extensão.

18. Qual é a sua função dentro do NAPNE?

- Coordenador
- Coordenador suplente
- Secretário
- Secretário suplente
- Membro.

19. Qual é o seu regime semanal de trabalho no IF BAIANO?

- 40 horas com dedicação exclusiva
- 40 horas sem dedicação exclusiva
- 20 horas

20. Quantos estudantes o sr (a) atende no AEE do IF BAIANO atualmente?

- Nenhum
- Apenas 1
- 2 – 4 estudantes
- 5 – 7 estudantes
- 8 – 10 estudantes
- 11 -13 estudantes
- 14 – 16 estudantes
- 17 – 19 estudantes
- Acima de 20 estudantes.

21. Atualmente o sr (a) atende qual público no AEE do IF Baiano?

- Transtorno do Espectro Autista

- () Altas habilidades/superdotação
- () deficiência auditiva/ surdez
- () deficiência visual
- () Surdocegueira
- () deficiência intelectual
- () deficiência física
- () Transtornos funcionais específicos
- () Dificuldade de aprendizagem sem especificação da causa.
- () Outro. _____

22. Os estudantes que o sr (a) atende atualmente no AEE do IF Baiano são de quais cursos?

- () Cursos integrados ao ensino médio
- () Cursos subsequentes ao ensino médio
- () Cursos de graduação
- () Cursos de especialização
- () Cursos de pós-graduação stricto sensu.

23. O sr (a) tem atendido no AEE estudantes dos cursos da Educação a Distância (Ead) do IF Baiano?

- () SIM
- () NÃO

24. O Campus onde o sr (a) atua dispõe de sala de recursos multifuncionais?

- () SIM
- () NÃO

25. Cite as principais atividades que o sr (a) tem desenvolvido enquanto docente de AEE no IF Baiano.

26. Quais pontos precisam ser melhorados no IF Baiano para beneficiar a inclusão dos estudantes PAEE?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COOR. NAPNE:

- 4.5.1.1 O que você entende por educação inclusiva?
- 4.5.1.2 Qual a importância do NAPNE no IF Baiano?
- 4.5.1.3 Qual a importância do AEE no IF Baiano?
- 4.5.1.4 O trabalho da equipe multiprofissional do NAPNE do seu campo é realizado de forma conjunta entre os membros ou cada um trabalha de forma individual?
- 4.5.1.5 O que precisa ser melhorado no IF Baiano para potencializar o trabalho desenvolvido pelo NAPNE?
- 4.5.1.6

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTES DE AEE:

4.5.1.6.1.1.1 O que você entende por Desenho Universal para/da Aprendizagem? No seu *campus* há um movimento de nesse sentido? De que forma

4.5.1.6.1.1.2 O que você entende por ensino colaborativo? Como se dá a relação entre AEE e ensino comum no seu *campus*?

4.5.1.6.1.1.3 De que forma os profissionais da equipe multiprofissional do NAPNE contribuem com o seu trabalho no AEE?

4.5.1.6.1.1.4 De que forma os profissionais da equipe multiprofissional do NAPNE contribuem com o seu trabalho no AEE?