



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Filosofia e Ciências  
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o  
olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE*

*Linha de pesquisa: Educação Especial*

**Marília**  
**2020**

**FERNANDA SILVA MAEKAVA**

***Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, para obtenção do título de doutora em Educação (Linha de pesquisa: Educação Especial).

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva.

**Marília  
2020**

M184d

MAEKAVA, FERNANDA SILVA

Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE /

FERNANDA SILVA MAEKAVA. -- Marília, 2020

136 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: NILSON ROGÉRIO DA SILVA

1. Inclusão escolar. 2. Educação Especial. 3. Estudantes com deficiência. 4. Ensino Técnico. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE:** OS DESAFIOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO SOB O OLHAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, PROFESSORES E MEMBROS DO NAPNE

**AUTORA:** FERNANDA SILVA MAEKAVA

**ORIENTADOR:** NILSON ROGÉRIO DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. NILSON ROGÉRIO DA SILVA

Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Departamento de Administração Escolar / Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN

Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

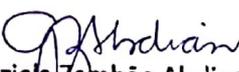
Profa. Dra. CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Coordenadoria Sociopedagógica / Instituto Federal de São Paulo, São Carlos

Prof. Dr. ARMANDO TRALDI JUNIOR

Departamento de Matemática / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Marília, 14 de fevereiro de 2020

  
**Dra. Graziela Zambão Abdian**  
Coordenadora do PGG em  
**Educação**

*Dedico à minha mãe Geny, que sempre me apoiou e acreditou que eu seria capaz.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e forças para chegar até esse momento.

A minha mãe, que durante toda minha trajetória pessoal e profissional foi meu porto seguro e encorajou-me com sábias palavras.

A minha família, pelo apoio e incentivo.

Ao Roberto, que mesmo sem compreender os motivos e o tamanho dos meus sonhos, respeitou-me e ajudou-me a superar as dificuldades.

Aos queridos membros da IASD (Igreja Adventista do Sétimo Dia), por suas orações.

Ao meu orientador, prof. Nilson Rogério da Silva, que me norteou, deu liberdade para trabalhar e confiou no meu projeto.

Ao IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo), por autorizar que fizesse a pesquisa e pelo incentivo que dá aos servidores.

Aos colegas de trabalho que torceram por mim.

Aos maravilhosos estudantes, que me receberam bem e responderam minhas perguntas tranquilamente. Sem eles, nada seria possível.

Aos coordenadores, professores e membros do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), que dentro de suas possibilidades auxiliaram com os dados apresentados.

Aos servidores das CSPs (Coordenadorias Sociopedagógicas), que viabilizaram meus contatos.

Ao projeto Redefor (Rede São Paulo de Formação Docente), que me apresentou a Educação Especial sob uma nova perspectiva.

A prof<sup>a</sup> Vera Lúcia M.F. Capellini que me inspirou e deu dicas para a entrada no mestrado desde os tempos da minha graduação na UNIP.

A prof<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio que me incentivou a realizar o processo seletivo para o doutorado.

Aos colegas dos grupos de pesquisa que participei: GEPIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social) e Trabalho, Saúde e Deficiência.

Aos professores Armando Traldi, Jáima Oliveira, Carla Vilaronga e Elisa Tamoe, que aceitaram participar das bancas e por suas boas recomendações.

As professoras Lúcia Leite, Rafaela Schiavo, Relma Urel, que se dispuseram a participar da banca como suplentes.

Aos professores das disciplinas que cursei, por meio das quais aprendi muito.

A toda equipe da UNESP, por manter o programa com esforço e qualidade.

A pesquisadora considera o uso da linguagem inclusiva de gênero, porém, com o intuito de facilitar a leitura, optou-se pela utilização do masculino genérico, quando não há especificação de gênero. (ABRAMAVOY, 2012)

## **RESUMO: Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE**

Estudos sobre pessoas com deficiência têm sido cada vez mais difundidos, porém, percebe-se que há algumas lacunas e muito a caminhar. Considerando essa questão, este estudo teve como principal objetivo analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de campus do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) a partir da percepção destes e de seus professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), de forma a apresentar informações aos integrantes das equipes e à Instituição em geral para que possam oferecer aos estudantes melhores condições de aprendizagem e sucesso acadêmico. Para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com sete coordenadores e oito estudantes e questionários com dezoito professores e sete membros do NAPNE das diversas unidades do IFSP. Os dados coletados foram transcritos integralmente, categorizados, organizados e apresentados em forma de itens para discussão. Os estudantes com deficiência comentaram a respeito do uso de estratégias pedagógicas inadequadas por parte de alguns professores e a utilização de recursos adaptados, falaram sobre a importância da interação com os colegas, elogiaram a qualidade de ensino da escola e a acessibilidade. Os profissionais da educação comentaram sobre a importância da formação continuada nas diversas áreas da Educação Especial, carga horária específica para dedicação às atividades do NAPNE, contratação de servidores docentes e técnico-administrativos especializados em Educação Especial, tradutores e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a disponibilização de mais recursos materiais para o atendimento das demandas. Quanto ao ingresso no mercado de trabalho, alguns estudantes pretendem trabalhar ao se formarem e outros querem primeiro cursar faculdade. Os servidores docentes e técnicos-administrativos acreditam que será possível a inserção dos estudantes com deficiência no mercado de trabalho, porém, eles poderão enfrentar alguns desafios relacionados ao preconceito e dificuldades técnicas relacionadas à sua formação. Espera-se que os dados possam subsidiar ações em prol do acesso, permanência e aprendizado dos estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação Especial. Estudantes com deficiência. Ensino Técnico.

**ABSTRACT: The challenges of the inclusion process at the Federal Institute of São Paulo under the gaze of students with disabilities, teachers and members of NAPNE**

Studies about people with disabilities have been widespread, however, it is noticed that there are gaps and much to improve. Thinking about the issue, this study aimed to describe and analyze the process of inclusion of students with disabilities in technical courses integrated with high school from campuses of Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (In portuguese: *IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*) based on their, their teachers, course coordinators and members of the Support Center for People with Specific Educational Needs (In portuguese: *NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas*) perception, to present information to team members and the Institution in general so that they can offer students better learning conditions and academic success. For data collection, semi-structured interviews with seven coordinators and eight students and questionnaires with eighteen teachers and seven members of NAPNE from the various units of IFSP were used. The collected data were fully transcribed, categorized and organized into items for discussion. Students with disabilities commented on the use of inappropriate teaching strategies by some teachers and the use of adapted resources, talked about the importance of interaction with peers, praised the quality of school teaching and accessibility. Education professionals commented on the importance of teacher training in the various areas of Special Education, specific workload for dedication to NAPNE activities, hiring of teaching and technical-administrative staff specialized in Special Education, Libras (Brazilian Sign Language) interpreters and the availability of more material resources to meet the demands. As for entering the job market, some students intend to work when they graduate and others want to go to college first. Teachers and technicians believe that it will be possible for students with disabilities to enter the job market, however, they may face some challenges related to prejudice and technical difficulties related to their formation. It is hoped that the data can support actions for access, permanence and learning of students with disabilities.

**Keywords:** School inclusion. Special Education. Students with disabilities. Technical Teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AAIDD</b>	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AIPD</b>	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
<b>AH/SD</b>	Altas Habilidades/Superdotação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BPC</b>	Benefício da Prestação Continuada
<b>CAE</b>	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Tecnologia
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CEP</b>	Comitê de Ética e Pesquisa
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CVR/IFRJ</b>	Câmpus Volta Redonda /
<b>CSP/SÓCIO</b>	Coordenadoria Sociopedagógica
<b>DAA</b>	Diretoria Adjunta Acadêmica
<b>DA</b>	Deficiência Auditiva
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DV</b>	Deficiência Visual
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>PAEE</b>	Estudante Público-alvo da Educação Especial
<b>ETFSE</b>	Escola Técnica Federal de Sergipe
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constante
<b>IFAC</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre
<b>IFAM</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas
<b>IFAP</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá
<b>IFCE</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
<b>IFETS ou IFEs</b>	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>IFSP</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo
<b>IFPR</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná
<b>IFRJ</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
<b>IFRN</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
<b>IFRS</b>	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
<b>INES</b>	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS ou LBS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAEE</b>	Público-alvo da Educação Especial
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PDF</b>	Portable Document Format
<b>PEI</b>	Plano Educacional Individualizado
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEE</b>	Política Nacional de Educação Especial
<b>QI</b>	Quociente de Inteligência
<b>RAIS</b>	Relação Anual de Informações Sociais
<b>RED</b>	Regime de Exercícios Domiciliares
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>TAE</b>	Técnico em Assuntos Educacionais
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>TEC NEP</b>	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
<b>TGD</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>TIL</b>	Tradutor/Intérprete de Libras
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal CAPES com a palavra “NAPNE”, separadas por estados brasileiros-----	19
<b>Quadro 2</b>	Produções científicas dos membros do Grupo de Pesquisa: <i>Trabalho, Saúde e Deficiência</i> -----	21
<b>Quadro 3</b>	Dados dos estudantes participantes da pesquisa-----	48
<b>Quadro 4</b>	Dados dos professores coordenadores de curso participantes da pesquisa-----	51
<b>Quadro 5</b>	Dados dos professores participantes da pesquisa-----	51
<b>Quadro 6</b>	Dados dos membros do NAPNE participantes da pesquisa-----	52
<b>Quadro 7</b>	Estrutura de organização e apresentação dos resultados-----	55

### FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão-----	30
<b>Figura 2</b>	Mapa dos Câmpus do IFSP-----	46

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> -----	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> -----	<b>16</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b> -----	<b>24</b>
2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil-----	24
2.2 O NAPNE – Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas-----	28
2.3 Reflexões sobre o processo de Inclusão Escolar-----	29
2.3.1 Conceitos acerca da Inclusão Escolar-----	29
2.3.2 O contexto escolar, familiar e profissionalizante dos estudantes com deficiência-----	32
2.3.4 Formação docente voltada à Educação Especial-----	40
<b>3 MÉTODO</b> -----	<b>44</b>
3.1 Aspectos éticos-----	44
3.2 Tipo da pesquisa-----	44
3.3 Participantes-----	45
3.3.1 Caracterização da Instituição na qual ocorreu a pesquisa-----	45
3.3.2 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa-----	47
3.3.2.1 Estudante E1 – baixa visão-----	48
3.3.2.2 Estudante E2 – deficiência intelectual-----	48
3.3.2.3 Estudante E3 – baixa visão-----	49
3.3.2.4 Estudante E4 – surdez-----	49
3.3.2.5 Estudante E5.1 – baixa visão-----	50
3.3.2.6 Estudante E5.2 – baixa visão-----	50
3.3.2.7 Estudante E6 – baixa visão-----	50
3.3.2.8 Estudante E7 – deficiência intelectual-----	50
3.3.3 Perfil dos profissionais de educação participantes da pesquisa-----	51
3.4 Instrumentos para coleta dos dados-----	53
3.5 Procedimentos para coleta dos dados-----	54
3.6 Procedimentos para análise dos dados-----	55
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> -----	<b>56</b>
4. 1 Ser estudante do IFSP-----	56
4.1.1 Ingresso do estudante com deficiência e o processo de inclusão no IFSP-----	56

4.1.2 Relação estudante-escola-família-----	60
4.1.3 Relacionamento com colegas e professores e a aprendizagem-----	62
4.1.4 Avaliação do processo de aprendizagem-----	64
4.2 Desafios-----	66
4.2.1 Os desafios enfrentados por estudantes com deficiência e profissionais da educação-----	66
4.3 O trabalho dos profissionais-----	73
4.3.1 Materiais e estratégias utilizadas por professores no atendimento aos estudantes com deficiência-----	73
4.3.1.1 Estratégias e materiais - Deficiência Visual-----	74
4.3.1.2 Estratégias e materiais - Deficiência Intelectual-----	75
4.3.1.3 Estratégias e materiais - Deficiência Auditiva-----	76
4.3.2 O trabalho do NAPNE -----	78
4.4 Formação e Recursos-----	82
4.4.1 Ações de formação de professores e de inclusão em prol dos estudantes com deficiência do IFSP-----	83
4.4.2 Recursos humanos, materiais e formação específica-----	84
4.5 Sugestões de melhorias-----	88
4.5.1 Sugestões de melhorias para o atendimento dos estudantes com deficiência na percepção dos estudantes e profissionais de educação-----	88
4.6 Depois do Ensino Médio-----	92
4.6.1 Ensino Superior e Mercado de trabalho-----	92
4.6.2 Expectativas dos estudantes com deficiência quanto a sua inserção no mercado de trabalho-----	93
4.6.3 Inserção do estudante com deficiência no mercado de trabalho sob a perspectiva dos profissionais de educação-----	95
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS-----</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES-----</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO-----</b>	<b>130</b>

## APRESENTAÇÃO

Filha caçula de Geny e Sidney, irmã de Gilson e Giane, tia de David, Damaris e Ana Júlia, tutora da Teca, nasci na cidade de Bauru, cidade a qual amo e sinto muito pelo seu retrocesso e falta de investimentos que poderiam possibilitar que se tornasse a capital do interior. Desde nova, gosto muito de estudar. Na adolescência, decidi fazer magistério, era um curso muito denso, foram quatro anos de estudos em período integral, estágio supervisionado e tenho professores dessa época em meu coração, como Jacy, Mabel, Cidinha, Raquel, Maria do Céu, o saudoso Valter...

Na época, meu pai sonhava que eu estudasse Direito, e fui me apaixonando pelo curso e pela área. Infelizmente, antes de me formar, ele faleceu. Foi de repente e muito doloroso. Com ele, foram os planos da Advocacia, pois esse sonho não fazia mais sentido sem ele e decidi pela Pedagogia.

Quando estava na metade do curso, percebi que era uma profissão desvalorizada social e financeiramente, mas decidi ir até o fim. Percebi que não queria dar aulas para os pequenos, optei em não fazer outra graduação, mas avançar nos estudos para tentar ingressar na docência do Ensino Superior. Fui professora de Educação Infantil, soldado temporário no quartel da Polícia Militar, estagiária na Câmara Municipal, temporária em um banco, secretária de escola, instrutora de informática, professora de curso livre...

Decidi fazer mestrado, foi quando as maiores lutas começaram. Foram oito anos de processos seletivos até conseguir ingressar no curso, perdi as contas e fiz questão de não saber quantas provas foram. Quando eu finalmente consegui, estava trabalhando em Botucatu, mas um supervisor negou-me o afastamento de um dia para os estudos, que eu teria direito, e fui obrigada a escolher entre trabalhar naquele local ou estudar. Tomei uma decisão criticada, porém, assertiva: exonerei do cargo público tão almejado por muitos.

Minha pesquisa de mestrado foi sobre *bullying* e nessa época ingressei como tutora de pós-graduação em uma universidade, aprendi muito e auxiliei professores a construir conhecimentos acerca da deficiência intelectual. Nesse projeto, conheci a professora Anna Augusta, profissional competente na área, e comecei a vislumbrar a possibilidade de fazer doutorado em Educação Especial. Participei do processo seletivo e meu projeto sobre trabalho e deficiência foi escolhido pelo professor Nilson.

Tivemos várias ideias sobre o projeto, na época, não estava trabalhando e iria tentar bolsa, mas durante o percurso fui convocada para assumir como pedagoga referente ao concurso

do IFSP que havia passado há quase dois anos. Fui para Avaré, enfrentei novos desafios, dentre eles, descobrir que atividades deveria fazer. Foi então que conheci o trabalho do NAPNE.

Namorava Roberto há oito anos e meio, eu no interior e ele na capital de SP. Decidimos nos casar e pedi transferência para a metrópole. O pessoal do trabalho era muito legal, eu gostava muito das atividades que exercia, porém, a poluição e o estresse da cidade grande me impeliram para uma cidade mais tranquila, Jundiaí.

Em meio às mudanças e ingresso em uma instituição escolar tão cheia de diversidades e desafios, decidi estudar os alunos com deficiência, alguns fatores relacionados à sua trajetória escolar e profissional e também tentar retribuir a valorização profissional e incentivo aos estudos que tenho recebido.

O caminho foi difícil, mas possível.

Assim, não apresento algo melhor, mas o que de melhor pude realizar.

Espero que o leitor goste do trabalho e se inspire a buscar novas perspectivas por meio das aqui apresentadas.

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”

(Paulo Freire)

## 1 INTRODUÇÃO

Existem diversos estudos sobre Educação Especial, contudo, essa temática ainda contém lacunas que permitem o aprofundamento em inúmeras áreas, seja na identificação das deficiências, acolhimento das diferenças, propostas de atividades, recursos materiais, desmitificações, quebra de paradigmas, formação de profissionais, entre outros aspectos.

Para iniciar este estudo, faz-se necessário apresentar conceitos acerca da deficiência e como as nomenclaturas se modificaram com o passar dos anos, quais os tipos de deficiência, o que pesquisadores têm estudado acerca do universo da presente tese e qual o contexto da escolha do tema.

Sassaki (2002) pontua que a nomenclatura para se referir à pessoa com deficiência mudou diversas vezes ao longo dos anos. Até o século XX, as pessoas eram chamadas de inválidas; até meados de 1960, eram denominadas incapazes; entre 1960 e 1980, surgiram associações que cuidavam dos excepcionais e defeituosos; na década de 1980, eram chamadas de pessoas deficientes. Após 1988, as pessoas começaram a contestar a expressão “pessoa deficiente”, pois dava conotação de uma pessoa inteiramente deficiente, surgiu, então, o termo “pessoa portadora de deficiência”.

Após 1990, a deficiência foi substituída por necessidades especiais, na tentativa de amenizar o efeito da palavra deficiente. Mesmo que a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) tenha trazido o termo pessoa com deficiência, o costume de usá-lo surgiu aproximadamente nos anos 2000 e, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007a) reafirmou o termo e a igualdade de direitos às pessoas com ou sem deficiência.

O público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008b) são estudantes com deficiências (intelectual, física, auditiva ou visual), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Correia (2008) define os alunos com necessidades educativas especiais, grupo abrangente que vai além do público-alvo da Educação Especial, como aqueles que apresentam demandas específicas e podem ter necessidade de utilizar serviços de apoio durante parte ou toda sua trajetória escolar para que tenham suas condições acadêmicas, pessoais e socioemocionais ampliadas. As condições específicas podem ser de caráter intelectual, desenvolvimental, motor, emocional, sensorial, no processo lógico ou decorrente de um traumatismo craniano e outros problemas de saúde. Os recursos que o autor cita podem referir-se ao foco acadêmico, terapêutico, psicológico, social e/ou clínico, e irão auxiliar o aluno em suas necessidades especiais e até mesmo maximizar suas capacidades.

Quanto à definição de pessoa com deficiência, o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) considera aquela que possui limitações significativas que interferem na participação e no desempenho de atividades que abrangem várias esferas de sua vida, em função de alterações funcionais e estruturais, de modo permanente, que acarretam dificuldades na sua forma de se comunicar, no processo de aprendizagem, locomoção, autonomia, relações pessoais e convívio social.

Em relação aos tipos de deficiência, a Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada pelo significativo comprometimento cognitivo. Neste sentido, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define a pessoa com DI como aquela que apresenta funcionamento intelectual (Quociente de Inteligência - QI) abaixo da média, como prejuízos que abrangem a vida prática, social e emocional, sendo comuns déficits em duas áreas de desempenho como aprendizagem, vida social e lazer, trabalho, independência para as atividades de autocuidado, além de aspectos relativos à própria saúde e cuidados com a segurança pessoal. Para caracterizar a DI, também é necessária a identificação dos itens descritos antes dos 18 anos de idade (SANTOS, 2012).

A expressão “deficiência visual” é utilizada para identificar pessoas que possuem diferentes graus de perda da visão, variando de cegueira até a visão subnormal. A visão subnormal (ou baixa visão) é “à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (GIL, 2000, p.6). Pode-se considerar visão subnormal quando o indivíduo não consegue enxergar, durante o dia, detalhes como dedos das mãos de uma pessoa que está a 3 metros dela (GIL, 2000, p.6).

A pessoa com baixa visão, apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância, utilizando-se de auxílios ópticos. Sua visão é ofuscada, reduzida, limitada em seu campo visual ou apresenta-se depreciada (GIL, 2000). Ao passo que, a cegueira total ou amaurose, pressupõe completa perda de visão, em que, a visão é nula e não há percepção luminosa (CONDE, 2016).

Sales et al. (2010) apresentam a definição da deficiência auditiva como uma diminuição da percepção dos sons e que pode ser minimizada por meio de prótese auditiva. Já o indivíduo surdo, segundo Campos (2014), é aquele que se apropria de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da linguagem escrita, alcançando desenvolvimento cognitivo, social e cultural. O Decreto nº 5.626/2.005, define a pessoa surda como aquela “que, por ter perda auditiva, compreende e

interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

A deficiência física (DF) é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sendo uma

variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 1998, p.28).

O estudo sobre deficiência é muito importante, principalmente no ambiente escolar, em diferentes níveis de ensino, pois podem ser necessárias adaptações nas situações de aprendizagem para que o estudante tenha condições de igualdade e acesso ao conhecimento com qualidade.

Entende-se que muitos alunos com deficiência possuem necessidades educacionais ou educativas especiais, mas nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais possuem alguma deficiência. No presente trabalho, os termos utilizados acompanharão a literatura e o contexto citados, pois a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) utiliza a terminologia “pessoas com deficiência” e cita em alguns trechos alunos com necessidades educativas especiais, causadas por deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Alguns estudos utilizam o termo Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAE), porém, a definição de público utilizada pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) compreende alunos com necessidades educacionais específicas, pois em seu histórico de criação prevê a ampliação do público para além do PAEE (Público-Alvo da Educação Especial).

Por trabalhar como pedagoga no IFSP, algumas questões referentes ao atendimento dos estudantes PAEE me incomodavam: Os estudantes estão aprendendo nos cursos integrados? Como os professores estão fazendo adaptações para esses estudantes? Como o NAPNE tem atuado?

Para elucidar o assunto, foi realizada a busca por produções na área, em especial, teses e dissertações. A busca foi feita no segundo ano do curso do doutorado, no mês de março de 2017, para delimitar os objetivos da pesquisa, mas foi efetivamente sistematizada em setembro de 2019. A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal CAPES com a palavra “NAPNE” entre aspas, sem delimitação de datas. Optou-se em utilizar o referido

portal, pois está em língua portuguesa e contém dados de inúmeras instituições. A palavra NAPNE foi escolhida por ser um núcleo específico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Foram encontrados 35 trabalhos, entre teses e dissertações. Descartadas as pesquisas realizadas em Colégios e Universidades Federais, que têm realidades um pouco diferentes dos Institutos Federais (IFEs), e pesquisas relacionadas à acessibilidade em bibliotecas, restaram 26 pesquisas relacionadas a NAPNEs de Institutos Federais ou CEFETs (Centros Federais de Tecnologia), demonstradas no Quadro 1 e Apêndice 1. As pesquisas têm objetivos variados e foram realizadas de Norte a Sul do Brasil.

**Quadro 1.** Teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal CAPES com a palavra “NAPNE”, separadas por estados brasileiros.

Estado	Autor/ ano	Objetivo geral / objetivos
Acre	Costa, 2017	Compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre –IFAC.
Alagoas	Costa, 2011	Analisar as ações do NAPNE para atender os pressupostos do Programa TEC NEP no que se refere ao Ingresso, Permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE na EPT.
Amapá	Santos, 2016	Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas, desse <i>campus</i> , sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional técnica de nível médio; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP na perspectiva de observar diretrizes que se voltem para o atendimento desse público, considerando os objetivos da Educação Especial e Educação Profissional técnica de nível médio; avaliar as implicações político-pedagógicas da legislação nas ações desenvolvidas pelo IFAP em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial; avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFAP.
Amazonas	Barros, 2016	Analisar e considerar os mecanismos que garantem a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência auditiva na educação profissionalizante com base nas legislações vigentes e também mensurar as condições de permanência desse estudante na Educação Técnica, Tecnológica, graduação e pós-graduação no IFAM campus Maués.
	Dall' Alba, 2016	Propor, por meio de diagnóstico realizado com professores do IFAM Campus Manaus Zona Leste, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do NAPNE.
	Noronha, 2017	Analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Bahia	Reis, 2017	Analisar a Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano da perspectiva da promoção do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas atividades ofertadas pelo Instituto.
Ceará	Macedo, 2016	Perceber a inclusão no Ensino Superior a partir da atuação do Napne na perspectiva dos jovens com deficiência matriculados no IFCE, campus Fortaleza.

<b>Estado</b>	<b>Autor/ ano</b>	<b>Objetivo geral / objetivos</b>
Espírito Santo	Silva, 2014a	Analisar o trabalho do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica (Napne) com vistas à inclusão de pessoas com deficiência durante o processo de escolarização e formação profissional realizado pelo Ifes campus Vitória.
	Perinni, 2017	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.
Minas Gerais	Jacy, 2010	Identificar o perfil dos alunos, analisar suas necessidades e possibilidades, para que os cursos de extensão oferecidos pelo NAPNE CEFET-MG, possam inserir e encaminhar esses alunos ao mercado de trabalho.
	Ramos, 2016	Compreender a política de inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.
	Oliveira 2018a	Contextualizar os processos de inclusão nos institutos federais sob a ótica do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.
Paraná	Yanaga, 2017	Analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial, a partir da perspectiva dos alunos e professores.
Paraíba	Silva, 2014b	Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TEC NEP).
Rio de Janeiro	Carlou, 2014	Identificar a concepção dos gestores do IFRJ sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).
	Monteiro, 2014	Analisar a inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do CVR/IFRJ.
	Velihovetch, 2018	Compreender de que maneira o documento norteador da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seus Marcos Políticos-Legais orientam os paradigmas e ações educacionais do CEFET/RJ – Campus Petrópolis.
Rio Grande do Norte	Soares, 2015	Avaliar a realidade em que se encontram os NAPNE implantados no âmbito do IFRN através do Programa TEC NEP.
Rio Grande do Sul	Pessini, 2015	Verificar a percepção da equipe gestora dos NAPNEs do IFRS sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência atendidos na instituição.
	Bezerra, 2018	Analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.
Rio Grande do Sul e São Paulo	Andrioli, 2017	Descrever e analisar as iniciativas de desenvolvimento de Tecnologia Assistiva realizadas em dois câmpus de Institutos Federais, um localizado em Campinas-SP e outro em Bento Gonçalves-RS.

Estado	Autor/ ano	Objetivo geral / objetivos
Rondônia	Costa, 2016	Apresentar representações de como ocorre a inclusão a partir da visão dos diretamente envolvidos neste processo, alunos com necessidades educacionais específicas, professores, diretores de ensino e coordenação do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específicas-NAPNE.
Sergipe	Oliveira 2018b	Analisar o processo de implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE, entre 2001 e 2007.
Institutos Federais brasileiros em geral	Esteves Neto, 2014	Investigar o preconceito e o contato intergruparal nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's), relacionados à inclusão escolar em classe comum.
	Lisboa, 2017	Analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos IFETs brasileiros, a partir da política formulada.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Foram encontradas produções acadêmicas de diversas regiões do país, abordando temas como: Políticas Públicas, NAPNE, Formação Profissional dos estudantes, Formação Continuada dos profissionais, Inclusão, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Processo de Escolarização, Acesso e Permanência, porém dentre elas, somente uma envolve o IFSP, a tese de Andrioli (2017), mas seus objetivos são diferentes dos objetivos da presente pesquisa.

Portanto, de acordo com a busca realizada, na base de dados, levando em consideração somente teses e dissertações, constatou-se uma carência de estudos sobre o atendimento de estudantes com necessidades específicas nos NAPNEs do IFSP e nos demais IFEs brasileiros.

Ainda a respeito de pesquisas científicas, os membros do grupo de pesquisa “Trabalho, Saúde e Deficiência”, com sede na UNESP de Marília e cadastrado no CNPq, têm publicado trabalhos relacionados a pessoas com deficiência, educação e mundo do trabalho. No Quadro 2, constam algumas produções referentes a Educação Especial que foram apresentadas em conclusões de cursos, eventos ou publicadas em periódicos.

**Quadro 2.** Produções científicas dos membros do Grupo de Pesquisa: *Trabalho, Saúde e Deficiência*.

Autor	Título	Nível de ensino ou participantes	Tipo de produção
Alves; Silva, 2020	O que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre a sua participação no trabalho a partir de dois estudos de casos.	Adultos com deficiência	Publicação em Revista
Augusto, 2020	Experiências de pessoas com deficiência no trabalho: o papel e a importância da família.	Trabalhadores com deficiência	Dissertação
Dias; Medeiros, 2020	Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul	Processo de Inclusão em Escolas Regulares	Publicação em Revista

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível de ensino ou participantes</b>	<b>Tipo de produção</b>
Lorenzo; Silva, 2020	Dificuldades para a contratação de pessoas com deficiência nas empresas.	Adultos com deficiência	Publicação em Revista
Silva; Silva, 2020	Convivendo com a diversidade no contexto escolar.	Ensino Fundamental, Autismo	Publicação em Revista
Maekava; Silva; Antunes, 2019	Alunos com deficiência em cursos técnicos e suas expectativas de ingresso no mercado de trabalho.	Ensino Médio Integrado ao Técnico	Apresentação em Congresso
Shimite; Silva, 2019	A Proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial em relação à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.	Políticas públicas para educação especial	Publicação em Revista
Shimite; Silva, 2019	A inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior.	Ensino Superior	Capítulo de livro
Alves, 2018	O trabalho na promoção do desenvolvimento humano a partir da percepção da pessoa com deficiência intelectual.	Adultos com deficiência	Dissertação
Alves; Lorenzo; Silva, 2018	Trabalho como princípio de humanização da pessoa com deficiência intelectual: contribuições da escola e da família.	Ensino Fundamental	Apresentação em Congresso
Antunes, 2018	Beneficiários da prestação continuada: concepções das pessoas com deficiência intelectual sobre trabalho.	Trabalhadores com deficiência	Dissertação
Alves; Souza, 2017	Um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual: a escola regular em questão.	Ensino Fundamental	Publicação em Revista
Batista, 2017	A promoção do Letramento Emergente em crianças com síndrome de Down/deficiência intelectual.	Educação Infantil	Publicação em Revista
Lorenzo; Alves; Silva, 2017	Indicadores de ansiedade, <i>burnout</i> e depressão em professores de alunos com necessidades educacionais especiais: níveis de satisfação no trabalho e qualidade de vida.	Professores de Ensino Fundamental	Capítulo de livro
Lorenzo; Silva, 2017a	Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos.	Trabalhadores com deficiência e profissionais de RH	Publicação em Revista
Lorenzo; Silva, 2017b	Cenário científico nacional sobre a escolarização dos surdos: uma revisão de literatura da última década.	Não se aplica	Capítulo de livro

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível de ensino ou participantes</b>	<b>Tipo de produção</b>
Shimite, 2017	Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas.	Ensino Superior	Dissertação
Silva, 2017	Alunos com deficiência e o trabalho do NAPNE-IFSP.	Ensino Médio Integrado ao Técnico	Capítulo em E-book
Damasceno; Oliveira, 2016	Inclusão de alunos deficientes visuais no curso superior de tecnologia em alimento: um relato de experiência.	Ensino Superior	Publicação em Revista
Lorenzo, 2016	Inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho a partir da percepção dos profissionais de recursos humanos das empresas.	Trabalhadores com deficiência e profissionais de RH	Dissertação
Oliveira, Lagoeiro, 2016	Inclusão de alunos deficientes visuais no curso superior de tecnologia em alimento: um relato de experiência	Ensino Superior	Publicação em Revista
Lorenzo; Bracciali; Araújo, 2015	Realidade Virtual como Intervenção na Síndrome de Down: uma Perspectiva de Ação na Interface Saúde e Educação.	Ensino Fundamental	Publicação em Revista
Lorenzo; Oliveira; Silva, 2015	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da baixa escolarização	Trabalhadores com deficiência	Apresentação em Congresso
Shimite; Silva, 2015	O suporte profissional da Educação Especial no processo de formação de um aluno com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos.	Ensino Superior	Apresentação em Seminário de Pesquisa
Silva et al., 2015	Profissionalização de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho competitivo.	Trabalhadores com deficiência	Apresentação em Congresso
Lorenzo; Silva, 2014	Perfil de Pessoas com Deficiência Inseridas no Mercado Formal de Trabalho no Município de Marília.	Trabalhadores com deficiência	Apresentação em Seminário de Pesquisa

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como é possível observar a produção do grupo de pesquisa tem como foco central a deficiência, considerando as suas diferentes formas de expressão, com um direcionamento maior para a deficiência e o trabalho, seja no processo de escolarização como via de acesso ao trabalho, nas exigências de contratação das empresas, bem como de experiência de inserção profissional de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho.

Dessa forma, o presente trabalho agrega diferentes conhecimentos ao grupo de estudos, pois tem como fonte de dados o Ensino Médio integrado ao Técnico, temática ainda não

estudada no grupo, podendo contribuir com novas informações e estratégias para a Instituição envolvida e pesquisadores da área.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil**

Reis (2017) relata que no Brasil, antes de 1850, a sociedade não tinha muito conhecimento sobre Educação Especial. As pessoas com deficiência eram privadas de convívio social, abandonadas em conventos, igrejas e até morriam nas ruas.

No final do século XIX, foram criadas instituições para atender cegos e surdos. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1857, houve a criação do Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (BRASIL, 2008a).

O Instituto Pestalozzi, em princípio dedicado ao atendimento de crianças com deficiência mental, começou sua história em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cuja fundação data de 1954, localizada no Rio de Janeiro-RJ, com o objetivo de oferecer atendimento integral às pessoas com deficiências, com ênfase nas deficiências intelectual e múltipla (BRASIL, 2008a).

A discussão mundial sobre os direitos humanos culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida pela Organização das Nações Unidas, ONU (1948), na qual estão contidos ideais referentes ao direito à vida, igualdade, dignidade, propriedade, liberdade, trabalho e instrução.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425/1973, e explicita que:

Art. 2º - O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

O ano de 1981 foi instituído pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), esse marco auxiliou na luta em prol da garantia dos direitos, da dignidade e emancipação de toda pessoa que apresenta alguma deficiência (BRASIL, 2007a).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu que a saúde e assistência de pessoas com deficiência é de responsabilidade compartilhada da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990), aprovada em 1990, teve como principal objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, definindo como prioridade o atendimento aos pobres e pessoas com deficiência.

Antes mesmo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 11º, § 1º, estabeleceu que crianças e adolescentes com deficiência deveriam receber atendimento especializado (BRASIL, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), organizada pelas Nações Unidas, convocou todos os governos para darem prioridade a ações voltadas à educação inclusiva e ao atendimento de pessoas com deficiência de maneira a assegurar a aprendizagem e combater atitudes discriminatórias.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996 (BRASIL, 1996), surge a obrigatoriedade dos sistemas de ensino assegurarem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, compreendendo: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho e V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 59).

A Convenção da Guatemala, de 1999, preconiza a eliminação de todas as maneiras de discriminação praticadas com pessoas com deficiência e a adoção de estratégias para sua plena de sua integração na sociedade. Ela foi ratificada pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), em que o presidente da República do Brasil promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A Resolução CNE/CEB-MEC nº 02/2001 (CNE, 2001), instituiu diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica,

abrangendo suas etapas e modalidades, prevendo a oferta de vagas e oferecimento de educação de qualidade para todos.

Por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que apontam que as instituições de ensino superior são responsáveis pela oferta de qualificação docente voltada à diversidade de forma a garantir o acesso a conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com Brasil (2008a), outros dois marcos importantes aconteceram em 2002: a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; e a Portaria nº 2.678/02, que aprovou diretrizes e normas para o sistema Braille em todas as modalidades de ensino e a implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e o seu uso com extensão para todo o território brasileiro.

A mesma referência cita que, em 2003, o MEC criou o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o intuito de apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2004, “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, documento publicado pelo Ministério Público Federal, teve como objetivo difundir conceitos e normativas para a inclusão em âmbito mundial, reafirmando o direito e os ganhos da escolarização de alunos com e sem deficiências realizadas em turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado 2007 (BRASIL, 2007b), foi criado para identificar e solucionar diversos problemas da educação brasileira, entre eles: repasse de verbas, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, estabelecimento de piso salarial de professores, formação e capacitação de docentes, acesso ao mundo digital, aumento do número de vagas e expansão da rede de ensino federal. A previsão da concretização das metas do plano era para 15 anos, porém, ele foi descontinuado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi apresentada pelo MEC em 2008, compartilhando:

referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (CNE, 2009) instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (REIS, 2017, p.26).

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), criado em 2014, trouxe 20 metas e uma delas refere-se ao acesso à educação e atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de salas de recursos e descreveu ações para que as metas fossem atingidas. Ressalta-se que atualmente, no contexto dos Institutos Federais, não existe o AEE.

Em 2015, foi estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei foi instituída com o objetivo de garantir e promover para as pessoas com deficiência, o exercício da cidadania, por meio de acesso aos direitos e à possibilidade de expressão da sua liberdade, em condições de equidade com os demais membros da sociedade.

Mesmo com uma legislação abrangente, a Educação Especial no país ainda caminha a passos lentos. O maior desafio não é o acesso às escolas, pois observa-se que os alunos têm ingressado de alguma forma nas escolas, mas oferecer condições para que eles permaneçam e alcancem o desenvolvimento pleno e efetivo (REIS, 2017).

Para Mantoan (2002) no ambiente escolar é possível realizar trocas e enriquecer interações de natureza intelectual, social e cultural. Quando a escola busca atender à diversidade e oferece condições de acesso aos conhecimentos, ela aprimora sua qualidade de ensino, beneficiando todos os estudantes, inclusive os alunos com deficiência.

No sentido de atender aos alunos com necessidades educacionais específicas e a política de inclusão, a Secretaria de Educação Especial (SETEC), ligada ao MEC, por meio de diversas ações, criou em 2000 um documento-base que subsidiou o Programa TECNEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2006).

A partir disso, cada unidade da Rede Federal de Educação Tecnológica, Cefets (atuais Institutos Federais), escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais deveriam criar um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), visando a estabelecer condições para o ingresso de alunos com deficiência nas

instituições e “criar uma cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, e eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais” (BRASIL, 2006).

Com as informações apontadas, foi possível compreender de forma geral, o histórico da Educação Especial e como o Instituto Federal criou o NAPNE para atender os estudantes PAEE de forma organizada, tendo em vista a inclusão. No próximo item, será apresentado o NAPNE do IFSP e seus objetivos, no intuito de contextualizar a pesquisa realizada.

## **2.2 O NAPNE (Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas)**

O NAPNE do IFSP foi oficializado em 2014, por meio da Resolução nº 137/14 (IFSP, 2014). Esse documento normatiza a importância de oferecer apoio aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

O núcleo tem seus objetivos descritos no art. 3º da Resolução nº 137/14:

- I- Criar a cultura de educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação de barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
- II- Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do câmpus;
- III- Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no câmpus;
- IV- Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP;
- V- Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do câmpus (IFSP, 2014).

Embora a Resolução citada mencione diversas vezes que o público-alvo seja constituído por estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, estudantes com outras necessidades têm sido acompanhados, como por exemplo, com transtorno do processamento auditivo central, dislexia etc.

Docentes, pedagogos, tradutores e intérpretes de Libras, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais, auxiliares administrativos e diversos servidores podem compor o NAPNE. É um núcleo relativamente novo e levando em consideração que algumas unidades do IFSP têm menos de cinco anos, esta pesquisa é importante, pois poderá fornecer informações que servirão de subsídios para o trabalho dos integrantes das equipes dos NAPNEs, da Instituição e comunidade em geral.

Para além de entender a respeito da história da Educação Especial e do trabalho do NAPNE, é imprescindível compreender o que é a inclusão escolar e o que os pesquisadores têm

estudado quanto aos caminhos para que as instituições de ensino e a sociedade se tornem inclusivas.

## **2.3 Reflexões sobre o processo de Inclusão Escolar**

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, alguns temas que compõem o escopo da inclusão precisam ser discutidos: conceitos acerca da inclusão, o contexto escolar, familiar e profissionalizante dos estudantes com deficiência, a formação docente voltada à Educação Especial e serão expostos nos próximos tópicos.

### **2.3.1 Conceitos acerca da Inclusão Escolar**

Inúmeras vezes a Educação Especial e a Educação Inclusiva são tratadas como sinônimos, porém, embora façam parte do mesmo escopo, têm características distintas. Enquanto a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de ensino e conta com o auxílio do atendimento educacional especializado, a Educação Inclusiva está pautada nos direitos humanos e equidade de oportunidades tanto dentro, quanto fora da escola (BRASIL, 2008a).

Capellini (2009) traz o conceito de Educação Inclusiva como sendo

um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (CAPELLINI, 2009, p. 77).

Para Crippa e Vasconcelos (2012) a inclusão surgiu como uma proposta de “educação para todos” que também é condição essencial da educação inclusiva, remete à necessidade de um ensino especializado, com a participação de todos de forma igualitária.

De acordo com Oliveira e Leite (2007), a Educação Inclusiva precisa respeitar a diferença, contemplar igualdade de direitos, procurar acolher as singularidades e necessidades de cada aluno e atender as demandas que colocam os indivíduos em condições de inferioridade.

O fato de o aluno estar na escola (Integração) não significa que está aprendendo e que suas necessidades individuais estão sendo atendidas (Inclusão). A Figura 1, bem conhecida na área da Educação Inclusiva, é pertinente para demonstrar os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, que ao longo da história da Educação Especial tiveram seus marcos, tanto na forma em que as instituições foram concebidas e estruturadas, quanto como o ser humano trata os diferentes.

**Figura 1:** Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities General Comment Nº 4<sup>1</sup>

Rodrigues (2006) considera que a Inclusão é a rejeição da exclusão de qualquer estudante da instituição de ensino. Também menciona a diferença como resultado de uma construção social e que não existe critério objetivo para classificar alguém como diferente. Assim, a Educação Inclusiva é dirigida para todos os alunos que não tiveram a atenção devida durante seu processo de aprendizagem.

Nozi e Vitaliano (2014) realizaram uma pesquisa documental em teses e dissertações disponíveis no Banco de Dados da Capes defendidas entre os anos de 2005 e 2010 a fim de identificar as características pessoais de um professor que favorece a inclusão de alunos com NEE. As autoras concluíram que os profissionais que refletem sobre sua prática, possuem perfil de professores inclusivos e apresentam autoconhecimento, são críticos, flexíveis, criativos e tem autonomia, características essas interdependentes e interrelacionadas.

Mantoan (2003) descreve a inclusão como uma provocação, que tem a finalidade de melhorar a qualidade do ensino das escolas, acolher indistintamente e atingir todos os alunos, considerando suas necessidades e se estruturando em função disso. A autora defende a ideia de

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>. Acesso em: 12 dez. 2019.

uma inclusão total e acrescenta que a inclusão tem a intenção de deixar todo estudante no ensino regular, de forma radical, completa e sistemática desde o começo da sua escolarização e a integração preocupa-se com a inserção parcial do aluno, pois prevê serviços educacionais segregados. No modelo de integração, o aluno passa por uma seleção para saber para qual serviço está apto, a escola não muda, o aluno que deve adaptar-se a ela.

A Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, pressupõe que os alunos com deficiência tenham direito ao ingresso e permanência no ensino comum juntamente com os demais alunos e que os professores do ensino regular disponham de suporte de um professor especialista para desenvolver a escolarização de todos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT, 2018).

Na mesma direção, Mazzotta e D'Antonio (2011) defendem a inclusão como a condição do estudante fazer parte da escola e ter seus direitos preservados, sendo oferecida a ele igualdade de condições de escolarização, com acesso a recursos necessários para o seu ingresso, permanência e sucesso.

Para Omote (2016) existem dois princípios norteadores fundamentais para a inclusão: o primeiro refere-se ao desenvolvimento de recursos materiais e procedimentos que devem levar em consideração a diversidade das características e necessidades dos possíveis usuários e o segundo é a compreensão e vivência com as diferenças, e sejam quais forem essas diferenças, devem ser incorporadas de modo produtivo no cotidiano de toda comunidade.

Mittler (2003) traz uma importante elucidação sobre a inclusão:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p.16).

Portanto, devem-se criar políticas, realizar adaptações físicas e curriculares, oferecer materiais e esforços coletivos para eliminar as barreiras relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (NOZU, FERRO e GUIMARÃES, 2015). Deve-se criar um ambiente sem injustiças sociais (ABRAMOVAY, 2010), onde os alunos possam desenvolver suas potencialidades (FRANZIOTI, 2014), construir saberes e ter suas diferenças sobretudo culturais e sociais compreendidas (SANTOMÉ, 2013).

Para que nossas escolas se tornem inclusivas, muitas mudanças são necessárias, e isso ocorrerá

quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve

capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (SOUZA, 2005, p. 98).

A seguir serão apresentados alguns assuntos importantes para melhor compreensão sobre os estudantes com deficiência, tais como: contexto escolar, familiar e profissionalizante, os desafios do ensino técnico, as mudanças que acontecem em sua formação durante a adolescência, a escolha de sua futura profissão, as interações com os demais estudantes, adaptação de atividades e avaliações para a melhoria de sua aprendizagem e o mundo do trabalho.

### **2.3.2 O contexto escolar, familiar e profissionalizante dos estudantes com deficiência**

A escola é um local coletivo pertencente ao conjunto da sociedade e, portanto, está sujeita a conflitos. Cada indivíduo possui condições, ideias, crenças e valores diferentes, que devem ser respeitados. Por isso, devem ser criados espaços de diálogo para que os estudantes com deficiência não se sintam excluídos ou sofram algum tipo de violência (ARAÚJO E ARAÚJO, 2015).

Ao referir-se ao estudante com deficiência, Bezerra (2018) salienta a importância de ele se sentir pertencente ao ambiente escolar e ser bem acolhido. Essa estratégia, baseada em princípios éticos, solidários e igualitários, proporciona ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades, facilita a troca de experiências e a execução das atividades escolares.

Acerca dos padrões de interação, Borges (2011) declara que à medida que uma criança ou jovem tem experiências de interações que o desagradam, este indivíduo tende a se afastar para evitar reações negativas. Esse comportamento poderá gerar problemas socioemocionais e de ajustamento psicológico. O contrário também acontece, quando relações positivas são oportunizadas, a cooperação, a reciprocidade e os laços de amizade aumentam.

Poker, Valentim e Garla (2018) salientam que alunos com e sem deficiência devem ter atendimento igualitário. O alcance de uma educação com qualidade requer garantia de igualdade na oferta de oportunidades de aprendizagem de forma a contemplar todos os estudantes, bem com a realização de ajustes necessários em cada situação. Uma participante do estudo das pesquisadoras afirmou:

[...] A atitude que tenho com o aluno com deficiência é semelhante a que tenho com os demais alunos, ou seja, atitude de acolhimento, respeito, incentivo, etc. (POKER, VALENTIM E GARLA, 2018, p.132).

Lopes e Capellini (2015) realizaram estudo no qual participaram 460 alunos, sendo 26 deles com deficiência, e 31 membros da equipe de uma escola pública municipal. O estudo teve

como um dos objetivos identificar as relações estabelecidas entre os estudantes com deficiência e destes com os demais atores da instituição. Obtiveram resultados positivos no sentido de haver interações relevantes entre os alunos com e sem deficiência em ambientes externos à sala de aula, essas relações foram consideradas mais intensas quando comparadas àquelas desenvolvidas junto aos demais membros da equipe da escola e dentro das salas de aula. Os dados do referido estudo contribuem para endossar a ideia de que a escola inclusiva é benéfica aos estudantes com deficiência, mas também aos estudantes sem deficiência.

Quando necessário, é muito importante que o professor explique algumas características do aluno com deficiência para os demais estudantes, pois o entendimento da natureza e peculiaridades da deficiência ajudará na aceitação e no processo de inclusão (BORGES, 2011).

O docente tem o papel de mediar saberes e competências e facilitar processos de aprendizagem, pode auxiliar os estudantes a vencerem seus medos, anseios, superar obstáculos, adquirirem autonomia e princípios de solidariedade, colaboração e não preconceito. Ele deve promover e mediar atividades coletivas de maneira que os alunos possam aprender uns com os outros, pois independente da deficiência, cada indivíduo é único e pode contribuir com suas ideias e conhecimentos (BORGES, 2011; SANTOS, 2012; FRANZIOTI, 2014).

Santos, Fontenele e Barbosa (2016) consideram que a escola é um local propício para os estudantes com deficiência desenvolverem suas habilidades e interagirem com seus colegas. Silva e Galuch (2009) citam autores da teoria histórico-cultural que defendem que as ações que ocorrem na escola auxiliam os alunos com necessidades educacionais especiais a executarem atividades que sozinhos não conseguiriam realizar, esses ganhos são possíveis por meio das interações cognitivas com alunos mais experientes e professores, com a ampliação do seu repertório cultural e compreensão do uso social dos objetos.

A interação do estudante com deficiência visual com os colegas pode ser descomplicada ou natural, porém, os estudantes surdos têm mais dificuldades no relacionamento com os demais alunos do ensino regular, pois para que as interações aconteçam é necessário que todos utilizem a mesma comunidade linguística (FONTE, 2007) e os colegas e professores geralmente não têm conhecimento da Libras.

Quando há um estudante surdo, é necessário que haja o acompanhamento de um tradutor e intérprete de Libras (TIL) e que o trabalho seja realizado em equipe, seja no planejamento das aulas, na discussão de metodologias pedagógicas e estratégias de ensino acessíveis para ensinar o estudante, recursos materiais e suportes didáticos apropriados. Essa prática de parceria é pouco comum nas escolas, porém, é necessária e urgente (GESSER, 2015).

O TIL é o profissional fundamental na mediação entre o professor, os alunos ouvintes, a equipe gestora e o surdo, propiciando ao estudante acesso ao conhecimento e interações sociais. Seu papel não se restringe à linguística, a traduzir elementos de uma língua para outra, ao interpretar, ele precisa fazer escolhas, buscar sentidos e de forma ativa produzir uma mensagem que tenha o mesmo sentido da mensagem original. Por esse motivo, a postura do TIL pode favorecer a circulação, o respeito e o prestígio da Libras e auxiliar na construção de práticas de educação bilíngue no ambiente escolar (LACERDA, 2010).

Mesmo que haja a presença do intérprete, as atividades em grupo e o esclarecimento de dúvidas devem acontecer, pois auxiliam a manter relações de amizade e companheirismo e promovem interações entre o aluno-professor e aluno-aluno (SANTOS; FONTENELE; BARBOSA, 2016).

Avelar e Freitas (2016) afirmam que muitos alunos surdos têm desinteresse em escrever português, pois para eles, a escrita em português é muito difícil, pois não compreendem o significado das palavras e esse fato, traz questões sobre o ensino-aprendizagem, sua relação com a família, com a escola e dificuldades de comunicação com ouvintes.

Ao trabalhar com alunos surdos é imprescindível utilizar a língua de sinais e outros códigos visuais, sem esses recursos, o aluno poderá se sentir desestimulado, isolado, marginalizado por um insucesso que não é dele e impossibilitado de ter um aprendizado significativo da língua oficial de seu país (BRASIL, 2000).

Adaptações curriculares devem ser realizadas não somente para alunos cegos ou surdos, mas para todos estudantes PAEE que necessitem. Essas adaptações não significam que o conteúdo deve ser reduzido ou diferenciado dos demais alunos, mas abordado e planejado de forma que auxilie o educando a obter mais autonomia, igualdade de oportunidades e a ampliar seus conhecimentos. A adaptação deve ser entendida como ajustes para tornar possível o acesso ao conteúdo e a aprendizagem (OLIVEIRA, 2018b).

Deve-se romper com a ideia de que todos fazem a mesma atividade ao mesmo tempo, aprendem ao mesmo tempo, com os mesmos materiais e métodos (COLL, MARCHESI E PALACIOS, 2004).

O PEI (Plano Educacional Individualizado) - também adotado e normatizado no âmbito do IFSP<sup>2</sup> - é considerado por Tannús-Valadão e Mendes (2018) como a quebra do modelo padrão, um registro auxiliar ao currículo oficial, que busca promover a aprendizagem dos

---

<sup>2</sup> Instrução Normativa PRE/IFSP N° 001, de 20 de março de 2017 - Anexo V - Vide Anexo.

estudantes PAEE e de forma estruturada ajuda os profissionais que trabalham com esses alunos a organizarem suas ações.

Para descrever a utilização de recursos pedagógicos de acessibilidade na escola, temos de estar atentos às características do aluno, à atividade proposta pelo professor e aos objetivos educacionais pretendidos na atividade em questão. Diversas atividades exigem dos alunos competências como leitura, escrita, produção gráfica, manifestação oral, exploração de diversos ambientes e materiais. A dificuldade do aluno com deficiência para realizar essas atividades acaba limitando ou impedindo sua participação na turma (SARTORETTO; BERSCH, 2010. p. 9-10).

Leite et al. (2011) realizaram estudo acerca de adequações curriculares na educação inclusiva com 30 professores de estudantes com deficiência intelectual. A maioria dos professores apontou dificuldades no planejamento tais como: elaborar estratégias para participação, interesse e atenção do aluno; atendimento individual; adaptar tarefas; diversificar atividades e elaborar atividades que promovam autonomia e êxito. Apenas quatro participantes indicaram dificuldades relacionadas ao desempenho dos alunos, referentes à lentidão; ao déficit de atenção; à falta de interesse e a dificuldade de compreender os conteúdos das atividades.

O MEC (BRASIL, 2000) lançou uma cartilha que contém diversas sugestões de adaptações curriculares, para alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação que vão de simples posicionamento da carteira na sala de aula a adaptação de objetivos, avaliação e procedimentos didáticos que cabem ao professor realizar de acordo com a necessidade do aluno, com vistas a promover sua aprendizagem.

Santos (2012) oferece algumas sugestões de como se deve trabalhar com alunos com deficiência intelectual, mas podem ser aplicadas a todos os estudantes, tais como: garantir acessibilidade a recursos e materiais; utilizar práticas motivadoras e situações contextualizadas; estimular o desenvolvimento da capacidade de aprender, promover interações e trocas coletivas.

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (SARTORETTO; BERSCH, 2010. p.8).

Oliveira (2009) aponta que a avaliação é um processo que permite ao professor aperfeiçoar o processo pedagógico e oferece ao aluno detalhes sobre seu desempenho e aprendizagem. A avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser planejada de modo a respeitar seus limites e forma de aprendizagem. O progresso de cada aluno deve ser medido de acordo com seu desenvolvimento, evitando, assim, comparações e exclusão (GALVAN; LANGER, 2016).

Mendes e D’Affonseca (2018) realizaram estudo com sete professores de AEE de uma rede municipal de ensino e o tema avaliação do rendimento acadêmico surgiu nas entrevistas

com grupos focais. Constatou-se que embora existam orientações para que os professores da sala comum busquem ajuda do professor especialista para construir as avaliações para os alunos PAEE, na prática, tudo depende das concepções do professor no que se refere às potencialidades do estudante, como ele vê a avaliação e a inclusão escolar. Atitudes extremas podem ocorrer: o professor desconsiderar as habilidades do aluno e atribuir conceitos baixos; dar nota máxima, justificando que se trata de aluno especial; ou atribuir nota 5, a chamada “regra da Educação Especial”.

No IFSP não existe a figura do professor especialista, mas o NAPNE pode ser uma ponte para ajudar os professores na construção de instrumentos de avaliação e adaptações para os estudantes PAEE, de forma a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, destacar as habilidades dos estudantes e incentivá-los a melhorar cada vez mais.

A avaliação de todos os estudantes deve acontecer por meio de métodos e instrumentos variados, isto é, relatórios, projetos, trabalhos individuais e em grupo, seminários, autoavaliação, provas escritas, etc., de forma contínua e permanente, pois todo o processo de aprendizagem deve ser observado, seja na sala, no intervalo ou durante as interações. Deve ser democrática e inclusiva, de modo que o aluno possa criar, produzir e aperfeiçoar seus conhecimentos e possa nortear o planejamento, replanejamento, objetivos e as ações do professor (SILVA, 2014a).

Oliveira (2018b) afirma que os professores devem adotar práticas escolares diferentes tendo em vista a permanência do aluno na escola, sobretudo dos alunos que apresentam dificuldades, sejam elas decorrentes de alguma deficiência ou outras circunstâncias. A avaliação deve ser utilizada para nortear o planejamento de ações de intervenção e não para rotular os alunos e condená-los ao fracasso, deve-se oferecer novas oportunidades de aprendizagem, equidade e autonomia intelectual.

Sobre o ensino técnico, o Decreto nº 2.855/1998, em seu Artigo 3º, define os objetivos das Escolas Técnicas Federais, dentre eles: “ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia (BRASIL, 1998). Esse ensino também deve oferecer oportunidades para que os estudantes PAEE possam desenvolver suas potencialidades e obter qualificação profissional, que os ajudará a alcançar autonomia e senso de pertencimento.

Almeida e Pinho (2008) explicam que a adolescência é uma fase em que o indivíduo passa por diversas mudanças e é nesse momento de construção de sua identidade que precisa fazer escolhas que definirão seu futuro. Neste movimento de decidir o que fazer e o que será, a

família é fator muito importante que poderá ajudar o jovem com sua escolha profissional e a superar os conflitos, ansiedades e possíveis perdas que poderão emergir de suas decisões. Os autores acrescentam que o jovem deve levar em consideração as vivências dos mais experientes e recorrer à orientação profissional para elaborar seu futuro de forma consciente e assertiva.

Nepomuceno e Witter (2010) confirmam a influência da família na decisão profissional de adolescentes, mas salientam que fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais e psicológicos, tais como: remuneração, importância social, gênero, habilidades, oferta de cursos e custos também são determinantes para definição da futura carreira. Políticas públicas e a parceria entre a comunidade e a escola são fundamentais no processo educacional (VELIHOVETCHI, 2018).

Conforme, da Lei 11.892/2008, art. 6º, uma das finalidades do IFSP é:

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008d).

Destarte, a discussão acerca dos alunos com deficiência e o trabalho torna-se essencial, visto que é esperado que após a conclusão do curso, o estudante trabalhe ou dê continuidade aos estudos para posteriormente exercer uma profissão.

O IFSP oferece diversas formações técnicas voltadas a preparar o jovem para o mundo do trabalho. Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio contêm carga horária de aproximadamente 4.000 horas entre aulas teóricas e práticas e, por abrangerem conteúdos complexos, estudantes com deficiência podem ter dificuldades quanto ao acompanhamento das aulas.

Existem poucos estudos que contemplam a formação técnica e profissional como ferramenta para a construção de uma formação pautada no estímulo à reflexão e que colocam o cidadão como protagonistas de sua própria realidade, “no sentido de avaliar a efetividade da política educacional e sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos e das estruturas produtivas locais” (SAMPAIO ET AL., 2013, p. 05).

Para o jovem que opta por fazer o curso técnico, pensar na possibilidade de ingresso no mercado de trabalho exige dele uma mudança da condição de estudante para a de trabalhador. Esta por sua vez exige do indivíduo o ajuste ao processo produtivo e a busca de eficiência para o desempenho de serviços a ele atribuídos em prol da racionalidade estabelecida pela técnica (LOPONTE, 2011, p.4).

Nascimento e Miranda (2007) mencionam entre as atividades que contribuem para a colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: investimento na escolarização e formação profissional, criação de legislações de incentivo aos empresários, serviços de seleção

e recrutamento e ações de diminuição de estigma e preconceito. Implementar algumas dessas atividades no ambiente escolar seria de muita valia para os alunos PAEE.

Clemente e Shimono (2015) apresentam o perfil de empregos para trabalhadores com deficiência no Brasil, de acordo com a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais). Eles apontaram que trabalhadores com deficiência são quase invisíveis no trabalho formal (poucos indivíduos empregados); existem diferenciações por tipo de deficiência (o mercado dá preferência há pessoas com DF e DA); diferenciação de gênero (homens são mais contratados que mulheres); há exclusão pela deficiência e pela idade (pessoas com deficiência acima de 40 anos têm mais dificuldade em conseguir emprego); diferenciação por raça/cor (tanto pessoas negras com deficiência quanto sem deficiência sofrem discriminação racial, que reflete no mercado de trabalho); e níveis de instrução entre trabalhadores com e sem deficiência (referente à instrução, existem pequenas diferenças entre trabalhadores com e sem deficiência, porém, em média, as pessoas com Ensino Médio completo estão entre as mais empregáveis).

Os autores ainda sinalizam que há diferença de remuneração de acordo com o tamanho da empresa e entre trabalhador com e sem deficiência, pois o salário daquele com deficiência em empresas com até 49 empregados é maior do que o do trabalhador sem deficiência, porém, em empresas maiores, o salário chega a ser 23% menor que o dos trabalhadores sem deficiência. Destacam que a rotatividade de trabalhadores com deficiência tende a ser maior do que média dos trabalhadores em geral, entre 2011 e 2013, o índice de rotatividade variou entre 85% e 91%, que é considerado alto (CLEMENTE; SHIMONO, 2015).

Pessoas com deficiência participantes do estudo de Lima et al. (2013, p.35), apresentaram falas positivas referentes ao sentido do trabalho para elas. As categorias elencadas na pesquisa foram: "... sobrevivência, necessidade de ser útil, independência financeira e pessoal, identidade social, capacitação/preparação para o trabalho, esforço pessoal e não ter um trabalho". Os entrevistados também sinalizaram que ficar sem emprego é triste por não poder ajudar a família, comprar o que desejam, ter amigos, independência e autonomia.

Alves e Silva (2020) realizaram uma pesquisa com dois trabalhadores com deficiência intelectual inseridos no mercado formal de trabalho e ao questionar os participantes sobre o sentido do trabalho, os participantes relataram que além da questão financeira, tiveram mudanças em suas vidas, tornam-se mais sociáveis, autônomos, críticos e também passaram a ter seus desejos e capacidades respeitados. Referiram ainda que são capazes de enfrentar os obstáculos advindos do trabalho, estando conscientes de suas potencialidades e limites, sendo protagonistas de suas histórias e empenhados em se desenvolver constantemente.

Ribeiro e Carneiro (2009) afirmam que sem mecanismos de indução, como a lei de cotas, dificilmente pessoas com deficiência terão acesso a empregos formais, pois, muitas vezes são necessárias adaptações de espaços físicos, equipamentos e rotinas, fatores que economicamente podem não despertar interesses das empresas. As pesquisadoras revelaram que entre as justificativas que as empresas utilizam para não empregar PCD está o fato de não encontrarem pessoas que preencham os requisitos, entretanto identificaram que muitas vezes, esses requisitos são excessivos, tais como: experiência comprovada, curso técnico e até mesmo língua estrangeira, e as empresas ainda defendem a ideia de que algumas atividades oferecem grau de periculosidade que trariam riscos ao trabalhador com deficiência e os demais, o que dificulta o ingresso.

Lorenzo e Silva (2017a) concluíram que devido ao baixo nível de escolaridade, pessoas com deficiência acabam por exercer cargos mais simples e com remuneração menor. Outro motivo que pode gerar dificuldade no preenchimento de vagas destinadas a cotas é o processo seletivo que se não for bem formulado pode não avaliar adequadamente e resultar na redução do número de pessoas contratadas.

Tendo em vista os dados apresentados, é importante que seja dada atenção aos alunos com deficiência, em especial dos cursos técnicos, objeto deste estudo, para que eles possam ter condições de ingressar no mundo de trabalho em condições de competitividade, com consciência de suas limitações e potencialidades e atentos ao que o mercado de trabalho exige, na medida em que

há a necessidade de se trazer o sujeito juvenil, na condição de protagonista, para o centro das discussões das políticas públicas nos mais diversificados âmbitos. No que se refere mais precisamente às ações voltadas para o trabalho, ratifica-se ainda mais a urgência de inserção da juventude nas mesmas, uma vez que, igualmente a outros grupos, o desemprego tem crescido entre os jovens (RODRIGUES, 2012, p. 10).

Outro assunto relevante no que se diz respeito a inclusão escolar é a formação dos professores. Oliveira (2018a) afirma que discutir a formação do profissional, condições de trabalho e carreira daquele que irá instruir pessoas, é de suma importância para os processos educativos formais, para preservação da qualidade de vida e educação de uma comunidade, de uma região ou de um país. Nesse sentido, a autora acrescenta que, é importante considerar alguns aspectos fundamentais: o primeiro refere-se ao modo de existir no social, a construção das relações entre o homem e o ambiente em que vive e suas significações; o segundo é o papel do professor, sua atuação é imprescindível, é fundamental entender e auxiliar sua forma de atuação e inserção na escola; e o terceiro diz respeito à formação do aluno, que é o centro do processo educativo.

### 2.3.4 Formação docente voltada à Educação Especial

Silveira, Enumo e Rosa (2012), apresentam pesquisas que discutem as lacunas na educação inclusiva, a temática da formação aparece sob vários aspectos, seja ao apontarem falhas na educação acadêmica, necessidade de capacitação de professores e formação específica ou na busca das equipes por formação continuada.

O estudo realizado por Milanese (2012) com professoras de sala comum e especialistas que atuam em AEE revelou que o oferecimento de formação é uma questão de políticas públicas, pois significa valorizar os profissionais e ajudá-los a lidar com a diversidade humana. Não somente o educador que tem um aluno com deficiência deve buscar conhecimento, mas todos, pois a cada ano, a demanda muda e mesmo que haja a presença de um professor especialista, o docente da classe comum tem o dever de ensinar e interagir com o aluno.

Rocha (2017) salienta a necessidade de capacitação dos profissionais, sobretudo, para atender as reais necessidades de cada educando. O docente é o responsável pela mediação entre o aluno e o conhecimento e deve criar e estimular cenários pedagógicos de modo que os alunos tenham progresso em seu desenvolvimento e ampliem suas capacidades cognitivas, afetivas e de interação social.

Para os TILs, a formação também é muito importante, pois para atender as necessidades educacionais do estudante não basta ter o domínio da língua, são necessários conhecimentos referentes ao significado, sentido, valores culturais e emocionais que o texto possui para que possam ser transmitidos com sentido ao receptor. É essencial que o profissional busque atualizações da Libras, pois ela sofre modificações culturais e sociais em função das comunidades surdas e estude sobre as metodologias, estratégias e conteúdos que são trabalhados no ambiente escolar no qual atua (LACERDA, 2010).

Durante a formação inicial dos futuros professores e daqueles já atuantes e com investimento na formação continuada, é imprescindível proporcionar

fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. Por exemplo, é preciso oferecer diretrizes claras sobre como elaborar propostas individualizadas de ensino e as dimensões que envolvem o currículo escolar...É importante também oferecer aos docentes conhecimentos sólidos sobre desenvolvimentos humanos e áreas, como por exemplo, a linguagem (PLETSCH, 2014, p.15 e 16).

A formação continuada dos profissionais do ensino técnico sobre as especificidades educacionais de alunos com deficiência é essencial, pois permite reflexões e debates sobre mudanças pedagógicas e atitudinais, sobre o currículo e a avaliação, garantindo a igualdade de aprendizagem e a permanência desses estudantes na instituição (SILVA, 2014a).

Esta formação se constitui pela interação/integração de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso de técnicas ou recursos diversos na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico rumo a uma autonomia para escolhas (OLIVEIRA, 2018a, p 81).

Konkel, Andrade e Kosvoski (2015) descrevem algumas dificuldades quanto à inclusão, dentre elas, está a aceitação do estudante por parte do professor, levando em conta que quando isso não ocorre pode apontar fragilidades em sua formação pedagógica, por não mobilizar os esforços necessários para acolher a diversidade. As autoras afirmam que a aceitação é muito importante para construção do vínculo, que pode possibilitar ao professor maior compreensão acerca das dificuldades do estudante e incentivá-lo a construir habilidades e capacidades de modo mais fácil.

Uma das participantes da pesquisa de Saraiva et. al. (2007) apontou que um dos dificultadores da inclusão diz respeito ao clichê que muitos professores utilizam ao repetirem constantemente a frase: não estou preparado. Essa postura além de contribuir para a exclusão do estudante pode gerar acomodação por parte do professor, que por sua vez, não busca por novos conhecimentos.

Realizar cursos apenas com o objetivo de obter declarações e certificados que favoreçam a progressão na carreira poderá não produzir os efeitos esperados. Deve estar claro para o professor a importância da aquisição do conhecimento e a implementação na sua prática, ou seja, “a importância de seu ato para adquirir habilidades que o capacitem para atuar junto a alunos com especificidades variadas como a do público-alvo da Educação Especial e, a partir de então, reformular sua identidade profissional” (NORONHA, 2017, p.50).

Noronha (2017) descreve o programa de formação oferecido aos profissionais do IFAM Câmpus Manaus Centro, em que os cursos aconteceram de acordo com a demanda dos servidores e dotação orçamentária. Em 2016 e 2017, ocorreram cursos de Aperfeiçoamento em deficiência visual, Libras, atividades profissionalizantes, tecnologia assistiva e acessibilidade, confecção de materiais didáticos, programas de ensino de informática, uso de softwares como o NVDA e DOSVOX, curso de Braille e Soroban<sup>3</sup>; audiodescrição e mobilidade.

O desejo dos professores em realizar capacitações voltadas à Educação Especial e sua efetiva participação nos cursos que foram oferecidos pela unidade são contraditórios e Noronha (2017) conclui que eles não participam, pois, a maioria acontece aos fins de semana, enquanto os docentes demonstram ter mais disponibilidade nos dias de semana.

---

<sup>3</sup> Soroban – ábaco japonês utilizado para fazer cálculos matemáticos. Disponível em: <http://www.sorobanbrasil.com.br/soroban-abaco/5-o-que-e-o-soroban>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

É evidente que nos dias de descanso os profissionais terão menor interesse em procurar formações, pois a carga horária semanal é intensa, assim é necessário bom senso da administração em organizar formações em horários que são destinados às reuniões semanais para serem mais proveitosas.

Na pesquisa realizada por Noronha (2017), dos 135 professores respondentes, os pedidos mais expressivos foram: 19,9% gostariam de realizar curso de Libras; 16,2% curso de Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva; 10,3% de Tecnologia Assistiva; 10,3% de Avaliação Pedagógica e Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva; e 10,3% gostariam de aprender sobre Políticas Públicas relacionadas à pessoa com deficiência. As metodologias pelas quais eles mais se interessam são: visitas a escolas especiais; dinâmicas de grupo e apresentação de vídeo.

Durante os grupos focais, as professoras que atuam em SRMs (salas de recursos multifuncionais), participantes da pesquisa de Milanesi (2012) debateram a respeito das especificidades dos cursos de Libras e Soroban e argumentaram que, para o atendimento dos alunos, um curso com carga horária muito pequena não é suficiente, pois abrange conhecimentos que levam tempo para serem adquiridos.

Klein et al. (2014) apresentaram diversas concepções do que é a formação continuada em serviço. Essa capacitação se difere da tradicional formação por seu caráter prático e não é baseada somente no conteúdo científico, mas nos saberes, experiências e necessidades dos professores.

Costa (2017) realizou sua pesquisa e a aplicação de um plano de ação de formação continuada para os coordenadores dos NAPNEs em diversos câmpus do IFAC. Na primeira fase, foi realizado o diagnóstico, para a coleta das expectativas e entender os problemas e a realidade dos participantes; a segunda fase foi de planejamento, durante a qual algumas decisões referentes ao que, para quem, quando e como fazer, foram tomadas. Na terceira fase, chamada de implementação, ocorreu a parte prática, com o envio de roteiros de aprendizagem com indicações de leituras e de vídeos relacionados a diferentes temas da Educação Especial, atividades reflexivas baseadas nos textos e vídeos indicados; e a quarta fase foi de avaliação, que consistiu em uma comparação do que foi planejado com o que foi conseguido pretendendo-se, por meio da experiência, poder aperfeiçoar as formações seguintes.

Konkel, Andrade e Kosvoski (2015) acreditam que para atuar junto aos alunos com deficiência, o professor deve aprender a mediar relações, estimular a aquisição de conceitos e planejar os conteúdos de maneira que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos

oferecidos pela escola. A formação complementar contínua deve ajudar o professor a desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos para aplicá-los nas diversas situações reais e inéditas com as quais ele possa se deparar no cotidiano escolar (NORONHA, 2017).

Desse modo, é muito importante conhecer o público, a demanda e a disponibilidade para maior adesão e aproveitamento dos recursos aplicados. A formação deve possibilitar ao sujeito a reflexão sobre a própria prática profissional, a percepção da realidade ao seu entorno e a construção de estratégias para lidar com as diversas necessidades presentes no processo de inclusão (COSTA, 2017).

A formação do professor da sala de aula comum não substitui o trabalho da Educação Especial e da equipe multidisciplinar. Também, vale salientar que a inclusão é responsabilidade de todos e que o professor não deve ser considerado culpado pelos casos que não são exitosos. A questão da inclusão perpassa por todo contexto e cultura que cercam a escola. “Se a sociedade é exclusiva, como pode a escola ser inclusiva?” (Capellini e Manzoni, 2008, p.610).

Assim, conhecer o processo de formação dos alunos com deficiência, suas condições para o aprendizado, suas necessidades, suas potencialidades, seu progresso, as formas de interação com professores e seus pares, a formação do profissional que trabalha em meio a tantas especificidades, as adaptações de atividades, o apoio e envolvimento da família em suas atividades cotidianas, é um caminho que pode ajudar a construir e ou sedimentar a inclusão escolar.

Diante do exposto, o presente estudo tem como principal objetivo analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de câmpus do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) a partir da percepção destes e de seus professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas).

Os objetivos específicos abrangem: verificar como ocorre o ingresso e o atendimento de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de diferentes câmpus do IFSP; conhecer o trabalho desenvolvido pelo NAPNE no processo de inclusão dos alunos; identificar as adaptações curriculares e avaliações utilizadas para os estudantes com deficiência; levantar os principais desafios e dificuldades vivenciados por estudantes, docentes e membros do NAPNE e analisar expectativas de inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos sob o ponto de vista de estudantes e profissionais da educação.

### **3 MÉTODO**

Nesse capítulo, serão apresentados aspectos éticos e tipo da pesquisa; dados da Instituição; caracterização dos participantes; bem como procedimentos de coleta e análise de dados.

#### **3.1 Aspectos éticos**

O Projeto foi aprovado pelos Comitês de Ética e Pesquisa (CEP), sob o CAAE nº 80628317.8.0000.5406 (Parecer nº 2.436.034) da UNESP, de 13 de dezembro de 2017, e pelo CAAE nº 80628317.8.3001.5473 (Parecer nº 2.521.710) do IFSP, de 01 de março de 2018.

Devido ao fato de os estudantes serem menores de idade, eles assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice 7), e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 6). Os professores, coordenadores e representantes do NAPNE assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 8). Destaca-se que foi assegurado o sigilo aos participantes, bem como a possibilidade de em qualquer momento desistirem de colaborar com a pesquisa.

#### **3.2 Tipo da pesquisa**

A presente pesquisa é do tipo qualitativa. Sampieri et al. (2013) defende a ideia de que na pesquisa qualitativa, o tamanho da amostra não é o mais importante, pois o interesse do pesquisador não é generalizar os resultados para uma população mais ampla, mas busca a profundidade das discussões de modo a explorar e descrever os fenômeno de maneira rica, contextualizada e holística.

Geralmente, os estudos qualitativos seguem uma sequência, não necessariamente linear, mas de acordo com Sampieri et al. (2013) normalmente contemplam:

- 1- Desenvolvimento de uma ideia;
- 2- Seleção de um local de estudo;
- 3- Escolha de participantes do estudo;
- 4- Inspeção do ambiente de estudo;
- 5- Trabalho de campo;
- 6- Seleção de um projeto de pesquisa ou estratégia;
- 7- Seleção ou elaboração de instrumento(s) para coletar os dados;
- 8- Coleta de dados e registro dos acontecimentos;
- 9- Preparação dos dados para análise;

10- Análise dos dados;

11- Elaboração do relatório de pesquisa.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa Descritiva e Exploratória. Descritiva, pois se preocupa em descrever características de populações ou fenômenos e utiliza-se de técnicas de coleta com questionário ou observação direta e Exploratória no sentido de trazer mais familiaridade ao tema por meio de levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que têm experiência com o problema pesquisado.

Quanto aos procedimentos técnicos foi realizado Levantamento, por meio da interrogação direta das pessoas e em seguida foram realizadas as análises e Pesquisa de Campo, tendo como ferramentas: entrevista a fim de coletar informações e interpretações de determinada realidade e questionário apresentado aos participantes na forma escrita, tendo por objetivo conhecer as percepções, sentimentos manifestados, expectativas e a descrição das experiências dos sujeitos (GIL, 2008).

### **3.3 Participantes**

O público-alvo desta pesquisa foi constituído por 40 sujeitos, sendo oito estudantes com deficiência (auditiva, intelectual ou visual) matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sete professores na função de coordenadores, sete representantes do NAPNE e dezoito professores que ministram aula para os estudantes participantes. No total foram coletados dados de estudantes, professores e técnicos-administrativos de sete câmpus diferentes do IFSP.

#### **3.3.1 Caracterização da Instituição na qual ocorreu a pesquisa**

No site do IFSP<sup>4</sup>, encontram-se a história e a descrição das atividades oferecidas pela Instituição. O IFSP é uma autarquia federal de ensino, foi fundado em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, e hoje é reconhecido por sua excelência no ensino público gratuito de qualidade. Durante sua constituição histórica, recebeu, também, os nomes de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Com a transformação em Instituto, em dezembro de 2008, passou a ter status de universidade, destacando-se por ter autonomia para crescer e oferecer mais serviços à comunidade.

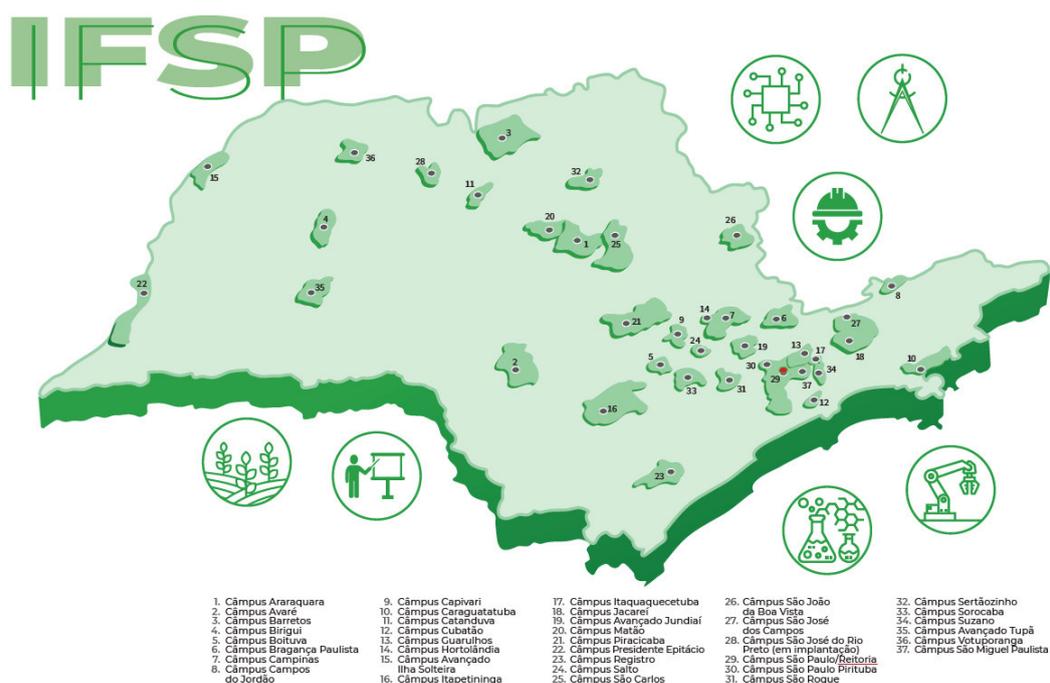
---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/ifsp.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Ao consolidar-se como Instituto, o IFSP passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% delas para os cursos de licenciatura, preferencialmente nas áreas de Ciências e de Matemática (BRASIL, 2008d), também oferece cursos de formação inicial e continuada, tecnologias, engenharias, pós-graduação e, além dos cursos presenciais, oferece cursos técnicos e superiores na modalidade de Educação a Distância (EaD).

O IFSP é organizado em estrutura *multicampi*, possui aproximadamente 24 mil estudantes matriculados nas 37 unidades e mais quatro mil estudantes nos 19 polos de educação à distância distribuídos pelo estado de São Paulo. A estrutura física da maioria dos câmpus abriga espaços administrativos e de uso acadêmico, com a finalidade de atendimento aos estudantes e servidores, com laboratórios, salas de aula, auditório e quadra poliesportiva.

**Figura 2.** Mapa dos Câmpus do IFSP.



Fonte: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>

Atualmente, o ingresso no Ensino Médio do IFSP ocorre por meio de análise de currículo/histórico e o “vestibulinho”, ou seja, a prova de conhecimentos não está mais sendo utilizada. Todo processo seletivo é divulgado para a população por meio de editais. No IFSP, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são em período integral (matutino e vespertino), isto é, os estudantes têm aulas referentes à base comum nacional e disciplinas específicas do curso escolhido, que se diferencia de acordo com a necessidade da região onde se localiza a

unidade. No momento, essa modalidade oferece vagas nos cursos de: Açúcar e Álcool, Administração, Agroindústria, Agropecuária, Alimentos, Automação Industrial, Edificações, Eletrônica, Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Informática, Lazer, Logística, Mecânica, Mecatrônica, Química, Rede de Computadores, dentre outros (IFSP, 2015).

O Instituto conta com um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), aprovado pela Resolução nº 137/14 (IFSP, 2014). Esse documento normatiza a importância de oferecer atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

### **3.3.2 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa**

Nesta pesquisa, o foco são os estudantes com deficiência, porém ao longo do processo, surgiram dúvidas quanto a caracterização dos alunos participantes. Ainda que coubesse questionamento sobre se alguns alunos de fato poderiam ser considerados como tendo deficiência intelectual, dadas as características apresentadas, bem como se os casos de doença de Ceratone poderiam ser considerados deficiência visual, manteve-se a descrição dos alunos de acordo com as informações fornecidas pelos membros do NAPNE.

Em um determinado câmpus, um estudante foi entrevistado, mas a pesquisadora notou que ele não tinha deficiência auditiva e ao conversar com um membro do NAPNE foi mostrado o laudo (emitido por fonoaudiólogo) do estudante que constava Transtorno do Processamento Auditivo Central. Na presente tese esse câmpus não foi apresentado, porém os dados coletados com o estudante e a equipe poderão ser utilizados pela pesquisadora em estudos posteriores.

Dada a dificuldade em encontrar alunos com laudos e/ou avaliações de equipe multidisciplinar, optou-se por considerar como participantes da pesquisa os alunos com deficiência indicados pelas equipes, pois de acordo com Manzini (2018) é complicado separar os

estudantes rotulados com necessidades educacionais especiais, daqueles decorrentes de um processo de construção social da deficiência, ou seja, estigmatizados e rotulados pela deficiência do próprio sistema educacional em prover ensino para esses estudantes (MANZINI, 2018, p. 814).

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se em não identificar o respectivo curso de cada estudante, pois dentre eles, existem alguns que são ofertados em um único câmpus. Os participantes estavam matriculados em cursos de: Automação Industrial; Eletrônica; Informática; Lazer; Meio Ambiente; Química e Rede de computadores, e no Quadro 3, foram listados em ordem cronológica de acordo com a coleta dos dados.

**Quadro 3.** Dados dos estudantes participantes da pesquisa.

Sigla	Idade	Sexo	Câmpus	Série	Tipo de deficiência
E1	17 anos	Feminino	1	1º ano	Baixa visão
E2	15 anos	Masculino	2	1º ano	Intelectual
E3	17 anos	Feminino	3	2º ano	Baixa visão
E4	18 anos	Masculino	4	1º ano	Surdez
E5.1	17 anos	Masculino	5	3º ano	Baixa visão
E5.2	17 anos	Feminino	5	3º ano	Baixa visão
E6	15 anos	Feminino	6	1º ano	Baixa visão
E7	18 anos	Feminino	7	2º ano	Intelectual

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Mesmo não tendo acesso ao laudo do estudante E2 (deficiência intelectual), por exemplo, a pesquisadora pôde notar durante a coleta de dados, dificuldades do estudante para entender as perguntas feitas, fazendo com que a mesma repetisse por várias vezes, bem como tivesse que exemplificar para possibilitar a compreensão e permitir a resposta. Nas falas alguns coordenadores de curso e de professores, foi mencionada a necessidade de um acompanhamento específico para os referidos estudantes apontados pela equipe como tendo deficiência intelectual.

O mesmo ocorreu durante a entrevista realizada com o coordenador da estudante E7 (deficiência intelectual), que se mostrou muito preocupado e cuidadoso com o modo de ensino por parte dos professores e a aprendizagem da aluna, principalmente no que se refere a conteúdos de alta complexidade.

### 3.3.2.1 Estudante E1 – baixa visão

E1 tem 17 anos, do sexo feminino, tem baixa visão devido à retinopatia da prematuridade grau IV. Recebe o Benefício da Prestação Continuada (BPC), seu pai é auxiliar de produção e sua mãe trabalha no lar. Atualmente, não faz uso de medicação e não tem acompanhamento de profissional especializado. Estudou na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública de ensino, frequentou a sala de recursos no Ensino Fundamental (EF), com acompanhamento da professora de Educação Especial e reprovou o 5º ano. Utilizou lupa eletrônica durante o EF e para auxiliar nas atividades do dia a dia, o IFSP também forneceu uma lupa eletrônica para a estudante.

### 3.3.2.2 Estudante E2 – deficiência intelectual

E2 tem 15 anos, do sexo masculino, tem deficiência intelectual, constatada por meio de laudo médico (o qual a pesquisadora não teve acesso). Não recebe BPC, não mora com seu pai e sua mãe trabalha como faxineira. Faz uso de medicação para ansiedade e acompanhamento

somente com oftalmologista, pois usa óculos para enxergar de longe (provavelmente tem miopia, informação não confirmada).

Estudou na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública de ensino, frequentou a sala de recursos no Ensino Fundamental, utilizou caderno de escrever com letra maior para facilitar a leitura e não teve reprova nessa etapa. Faz acompanhamento com fonoaudióloga desde os três anos e recebeu atendimento de psicóloga desde os dez anos, mas, na época da pesquisa, o estudante não estava mais fazendo terapia.

### **3.3.2.3 Estudante E3 – baixa visão**

E3 tem 17 anos, do sexo feminino, era acompanhada pelo NAPNE por baixa visão devido ao ceratocone<sup>5</sup>, porém, no momento da entrevista já havia realizado cirurgia. Não recebe Benefício da Prestação Continuada, seu pai é operador de máquinas e sua mãe é costureira. Na ocasião, somente fazia uso de colírios e acompanhamento no Hospital de Olhos de outra cidade. Estudou na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública de ensino, nunca frequentou a sala de recursos e reprovou o 2º ano do Ensino Médio. Não frequentou a sala de recursos, não utilizou recursos ou materiais adaptados no EF e não teve acompanhamento de profissionais especializados, somente oftalmologistas, porque sua dificuldade em enxergar começou na adolescência.

### **3.3.2.4 Estudante E4 – surdez**

E4 tem 18 anos, é do sexo masculino, tem deficiência auditiva, é considerado surdo, pois faz uso de Libras. Recebe o BPC, seu padrasto é cobrador de ônibus e sua mãe trabalha no lar. Não faz uso de medicamentos e frequenta uma instituição em sua cidade, que o ajuda com Libras, acompanhamento educacional, recolocação profissional em empresas da região, atividades extracurriculares (passeios, visitas, eventos comemorativos), além de orientação aos familiares e responsáveis<sup>6</sup>. Estudou na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública de ensino, nunca frequentou a sala de recursos e não teve reprova no EF. Está refazendo o 1º ano, pois estava cursando o fim do 1º ano do Ensino Médio em outra escola quando soube do IFSP. Sempre teve acompanhamento de tradutor e intérprete de Libras e frequentou serviço de fonoaudiologia durante o EF.

---

<sup>5</sup> O Ceratocone é um distúrbio chamado distrofia contínua e progressiva, que ocorre na córnea com afinamento central ou paracentral, geralmente inferior, resultando no abaulamento anterior da córnea, na forma de cone. O paciente pode relatar mudanças frequentes na prescrição de óculos ou diminuição na tolerância ao uso de lentes de contato. Disponível em: <https://www.cbo.net.br/novo/publico-geral/ceratocone.php>. Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>6</sup> Informações obtidas no site da Instituição e pela tradutora e intérprete de Libras que acompanha o estudante. O local não foi identificado nesta pesquisa por motivos éticos.

### **3.3.2.5 Estudante E5.1 – baixa visão**

E5.1 tem 18 anos, é do sexo masculino, é acompanhado pelo NAPNE por baixa visão devido ao ceratocone e faz uso de lentes corretivas. Não recebe Benefício da Prestação Continuada, seu pai trabalha na construção civil e sua mãe é técnica em radiologia, mas está desempregada. Faz uso de colírios, tem acompanhamento de alergista. Estudou na Educação Infantil em escola particular e fez o Ensino Fundamental na rede pública de ensino, nunca frequentou a sala de recursos e não teve reprova no EF.

### **3.3.2.6 Estudante E5.2 – baixa visão**

E5.2 tem 17 anos, é do sexo feminino, é acompanhada pelo NAPNE por baixa visão devido ao ceratocone e faz uso de lentes corretivas. Não recebe BPC, seu pai trabalha com manutenção de linha telefônica e sua avó, com quem mora, é aposentada. Faz uso de colírios e lubrificantes de lente, não faz acompanhamento com especialistas. Estudou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na rede pública de ensino, nunca frequentou a sala de recursos, pois não sabia da gravidade do seu caso, e não teve reprova no EF.

### **3.3.2.7 Estudante E6 – baixa visão**

E6 tem 15 anos, do sexo feminino, é acompanhada pelo NAPNE por baixa visão devido ao albinismo<sup>7</sup>, utiliza como recurso auxiliar óculos de grau, porém tem a visão bem limitada. Não recebe Benefício da Prestação Continuada, seu pai é falecido e sua mãe trabalha em casa. Atualmente, não faz uso de medicamentos e não faz acompanhamento com especialistas. Estudou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na rede pública de ensino, nunca frequentou a sala de recursos e não teve reprova no EF.

### **3.3.2.8 Estudante E7 – deficiência intelectual**

E7 tem 18 anos, do sexo feminino, tem deficiência intelectual, constatada por meio de laudo médico (o qual a pesquisadora não teve acesso). Não recebe BPC, seu pai tem negócio próprio e sua mãe é vendedora. Não faz uso de medicação e não faz acompanhamento com especialistas. Estudou na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública de ensino, frequentou a sala de recursos no Ensino Fundamental e reprovou o 5º e 9º anos do EF.

---

<sup>7</sup> O albinismo oculocutâneo é uma desordem genética na qual ocorre um defeito na produção da melanina, pigmento que dá cor à pele, cabelo e olhos. A alteração genética também leva a modificações da estrutura e do funcionamento ocular, podendo desencadear problemas visuais. Disponível em: <https://www.sbd.org.br/dermatologia/pele/doencas-e-problemas/albinismo/24/>. Acesso em: 14 jul. 19.

### 3.3.3 Perfil dos profissionais de educação participantes da pesquisa

Participaram do estudo os respectivos professores coordenadores de curso dos estudantes sujeitos desta pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 4.

**Quadro 4.** Dados dos professores coordenadores de curso participantes da pesquisa.

Sigla	Formação (Graduação)	Tempo de formação	Tempo de coordenação	Experiência em Ed. Especial
C1	Engenharia de Controle e Automação	6 a 10 anos	menos de 1 ano	DI e DV
C2	Letras	mais de 20 anos	4 anos	Surdos na EJA
C3	Turismo	1 a 5 anos	4 anos	DF, DI e DV
C4	Química	6 a 10 anos	1 a 2 anos	DF cadeirante e DA no estado
C5	Engenharia Elétrica	mais de 20 anos	1 a 2 anos	DV e DA
C6	Química	mais de 20 anos	1 a 2 anos	DV
C7	Ciência da Computação	mais de 20 anos	menos de 1 ano	Autista e S. Down

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nenhum dos professores coordenadores de curso possui formação em Educação Especial. Dois coordenadores têm faixa etária entre 21 e 30 anos; um de 31 a 40 anos; três de 41 a 50 anos e um de 51 a 60 anos.

Para cada estudante, foram distribuídos cinco questionários para professores de diversas áreas, porém, como o retorno foi menor do que o esperado, optou-se por considerar concluída a coleta, após ter o material respondido por pelo menos um professor de cada câmpus. Os professores foram nomeados de acordo com o estudante correspondente, por exemplo, P1.1 e P1.2 são professores de E1, os números foram atribuídos conforme a sequência em que a coleta foi realizada.

**Quadro 5.** Dados dos professores participantes da pesquisa.

Sigla	Idade	Formação	Área que atua	Tempo de formação	Tempo como docente	Experiência em Ed. Especial
P1.1	31 a 40 anos	Ciências Sociais	Ciências Humanas	1 a 5 anos	11 a 15 anos	Somente Estudante E1 (DV)
P1.2	51 a 60 anos	Filosofia	Ciências Humanas	20 anos ou mais	16 a 19 anos	DA e DV
P2.1	41 a 50 anos	Letras	Linguagens	1 a 5 anos	20 anos ou mais	Somente Estudante E2 (DI)
P2.2	51 a 60 anos	Ciência da Computação	Disciplinas Técnicas	1 a 5 anos	1 a 5 anos	Não possui
P2.3	41 a 50 anos	Tecnologia da Informação	Disciplinas Técnicas	20 anos ou mais	6 a 10 anos	Regência de aulas
P2.4	51 a 60 anos	Matemática	Matemática	20 anos ou mais	20 anos ou mais	Regência de aulas

Sigla	Idade	Formação	Área que atua	Tempo de formação	Tempo como docente	Experiência em Ed. Especial
P3.1	31 a 40 anos	Turismo	Disciplinas Técnicas	11 a 15 anos	6 a 10 anos	Estudantes matriculados em disciplinas, casos diversos
P3.2	31 a 40 anos	Letras/Inglês	Linguagens	1 a 5 anos	11 a 15 anos	Regência de aulas
P4.1	51 a 60 anos	Ciências Biológicas	Ciências da Natureza	20 anos ou mais	20 anos ou mais	Professora de estudante surdo
P4.2	31 a 40 anos	Letras (Port/Inglês)	Linguagens	11 a 15 anos	11 a 15 anos	Estudantes com deficiência do IFSP
P5.1	51 a 60 anos	Ciências Biológicas	Ciências da Natureza	30 anos	30 anos	Regência de aulas
P5.2	41 a 50 anos	Engenharia Mecânica	Disciplinas Técnicas	17 anos	13 anos	Regência de aulas
P6.1	20 a 30 anos	Matemática	Matemática	1 a 5 anos	2 a 5 anos	Acompanhamento estudante com DV, docência para estudantes com DV e DA
P6.2	31 a 40 anos	Química	Ciências da Natureza	1 a 5 anos	6 a 10 anos	Estudantes com deficiência do IFSP
P6.3	31 a 40 anos	Geografia	Ciências Humanas	1 a 5 anos	1 a 5 anos	Grau leve de DV
P6.4	31 a 40 anos	Arte	Linguagens	6 a 10 anos	6 a 10 anos	Não possui
P6.5	31 a 40 anos	Filosofia	Ciências da Natureza	6 a 10 anos	6 a 10 anos	DV
P7.1	31 a 40 anos	Química	Ciências da Natureza	11 a 15 anos	11 a 15 anos	Estudantes com DA e cognitiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Somente o professor P6.1 possui formação em Educação Especial, cursou uma disciplina de 80h relacionada a essa área durante sua graduação.

Os membros do NAPNE também participaram da pesquisa, respondendo questionários, e estão caracterizados no Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6.** Dados dos membros do NAPNE participantes da pesquisa.

Sigla	Idade	Formação	Tempo de formação	Função	Tempo no NAPNE	Experiência em Ed. Especial
NP1	31 a 40 anos	Serviço Social	13 anos	Assistente Social	1 ano	Não
NP2	51 a 60 anos	Pedagogia	13 anos	Técnico em Assuntos Educacionais	9 anos	Não
NP3	31 a 40 anos	Ensino Médio	3 anos	Tradutora e Intérprete de Libras	3 anos e meio	Autismo, DV, surdez e síndrome de Down.
NP4	31 a 40 anos	Pedagogia	10 anos	Pedagoga	8 meses	DI e DA
NP5	41 a 50 anos	Pedagogia	23 anos	Pedagogo	8 anos	Docente em sala de apoio, sala especial e inclusão na Ed. Básica
NP6	31 a 40 anos	Letras	9 anos	Professor de Libras	2 anos	Docente e intérprete

Sigla	Idade	Formação	Tempo de formação	Função	Tempo no NAPNE	Experiência em Ed. Especial
NP7	41 a 50 anos	Pedagogia	20 anos	Professora de Libras	1 ano	Escola Bilíngue para Surdos; Ensino de Libras para ouvintes; Ensino de L. Port. para Surdos; criação de cursos de Especialização na área da ed.de surdos e Libras; disciplinas ligadas a Ed. Especial e Ed.e Alteridade (Ensino Superior).

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A participante NP3 realizou o IFSP para tod@s, curso EAD sobre Inclusão oferecido pelo IFSP. NP5 possui Especialização em Educação Especial e NP6 e NP7 possuem Especialização em Libras.

### 3.4 Instrumentos para coleta dos dados

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2), com os estudantes para coletar informações referentes a sua escolarização, as dificuldades encontradas no curso que frequentam e as expectativas quanto ao mercado de trabalho. As perguntas foram formuladas pela pesquisadora com auxílio de seu orientador, de acordo com os objetivos da tese.

Para o professor coordenador, a coleta ocorreu por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice 3) que abordou dados de caracterização, dados ocupacionais e questões referentes a estratégias de ensino e recursos utilizados com o estudante com deficiência. As entrevistas duraram em média uma hora e após cada pergunta a pesquisadora repetiu as respostas dos participantes para confirmar o que foi anotado.

Aos professores foi aplicado um questionário (Apêndice 4) contendo dados de caracterização, dados ocupacionais, estratégias de ensino e de avaliação utilizadas com os estudantes com deficiência.

Com os representantes do NAPNE foi utilizado um questionário (Apêndice 5) que incluiu dados de caracterização, dados ocupacionais e estratégias utilizadas no apoio ao ensino dos estudantes com deficiência.

A escolha do questionário ocorreu devido à dificuldade em encontrar pessoalmente os membros do NAPNE e os professores no momento das visitas aos câmpus. Para Gil (2000), o questionário tem vantagens porque permite atingir várias pessoas, mesmo estando longe geograficamente e pode ser enviado de diversas formas, garantindo o anonimato, além da possibilidade de resposta de acordo com a conveniência do respondente.

Não foi possível utilizar um instrumento validado ou já aplicado, pois os roteiros de entrevistas e questionários encontrados (Jacy, 2010; Costa, 2011; Carlou, 2014; Monteiro, 2014; Silva, 2014a; Pessini, 2015; Soares, 2015; Barros, 2016; Costa, 2016; Dall'Alba, 2016; Ramos, 2016; Santos, 2016; Costa, 2017; Lisboa, 2017; Perinni, 2017; Reis, 2017; Bezerra, 2018) não contemplavam as especificidades da presente pesquisa.

### **3.5 Procedimentos para coleta dos dados**

Inicialmente, foi feito contato com a instituição para solicitar autorização para realização da pesquisa, via comitê de ética. Após a concordância, foi feito contato via *e-mail* para cada câmpus a fim de localizar os estudantes que poderiam participar da pesquisa.

Dos 37 câmpus do IFSP, foram enviados *e-mails* para 31 deles, os seis mais distantes da capital não entraram na pesquisa por não haver tempo disponível para deslocamento pela localização geográfica das unidades em todo o estado de São Paulo.

Dos *e-mails* enviados, seis não foram respondidos; treze câmpus não possuíam estudantes com deficiência (DF, DV, DA ou DI) em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; em cinco não foi possível realizar a pesquisa por motivos diversos (disponibilidade do intérprete, falta de retorno da coordenação, estudante não aceitou participar da pesquisa, etc.) e sete câmpus foram visitados para a realização do trabalho.

Vale ressaltar que as dificuldades em receber retornos assemelharam-se as de Lisboa (2017), que obteve um percentual de perdas de 38%. Mesmo diante de aspectos éticos e anonimato das respostas, nota-se que alguns profissionais tratam as questões como sigilosas, fato que pode inviabilizar pesquisas e, por conseguinte, melhorias.

Os coordenadores de curso de cada estudante com deficiência foram convidados a participar da entrevista, que foi agendada de acordo com a disponibilidade de cada profissional.

Os estudantes participaram da entrevista mediante agendamento e autorização dos responsáveis. O estudante surdo foi acompanhado pela TIL (Tradutor/Intérprete de Libras) que intermediou a conversa e interpretou suas respostas. A pesquisadora utilizou as perguntas elaboradas e anotou na íntegra o que os participantes responderam.

O tempo de entrevista variou de acordo com as características de cada participante, variando em entre 40 e 60 minutos.

Para aplicação dos questionários aos professores, foi necessária ajuda dos coordenadores, que entregaram aos docentes os formulários e depois os enviaram à pesquisadora.

Os questionários que não foram devolvidos foram encaminhados aos professores via *Google form*. Para conseguir finalizar a coleta, dos questionários encaminhados para cinco professores de cada câmpus, foi estabelecido o mínimo de um retorno para a análise dos dados. Os membros do NAPNE responderam aos questionários e os entregaram pessoalmente ou via *e-mail*.

### 3.6 Procedimentos para análise dos dados

Os dados coletados nas entrevistas e questionários foram transcritos integralmente, organizados em tabelas e após foram realizadas as categorizações por meio da aglutinação de temas semelhantes ou que levassem a discussões referentes a determinado conceito.

A sistematização dos resultados foi realizada com base nos estudos da análise de conteúdo de Bardin (2010). Para a referida autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p.15).

A técnica Análise de Conteúdo de Bardin (2010) ocorre em três fases: a primeira é chamada de Pré-análise, momento em que o pesquisador organiza o material, estabelece contato e escolhe os documentos para que seja realizada a investigação; a segunda refere-se à Exploração do Material, que envolve tarefas de decodificação, escolha das unidades de análise e da enumeração das categorias; e, na última, é feito o Tratamento dos Dados e Interpretação, a que envolve os procedimentos estatísticos e generalização ou não dos dados, etapa em que são realizadas conexões das ideias com a realidade, resultando na análise crítica e reflexiva. No Quadro 7, é apresentada a estrutura de organização dos resultados contendo as categorias e subcategorias. A escolha das unidades levou em conta os diferentes assuntos abordados e os tipos de participante, facilitando a visualização dos dados.

**Quadro 7.** Estrutura de organização e apresentação dos resultados.

<b>Ser estudante do IFSP</b>	Ingresso do estudante com deficiência e o processo de inclusão no IFSP
	Relação estudante-escola-família
	Relacionamento com colegas e professores e a aprendizagem
	Avaliação do processo de aprendizagem
<b>Desafios</b>	Os desafios enfrentados por estudantes com deficiência e profissionais de educação
<b>O trabalho dos profissionais</b>	Materiais e estratégias utilizadas por professores no atendimento aos estudantes com deficiência
	O trabalho do NAPNE
<b>Formação e Recursos</b>	Ações de formação de professores e de inclusão em prol dos estudantes com deficiência do IFSP
	Recursos humanos, materiais e formação específica

<b>Sugestões de melhorias</b>	Sugestões de melhorias para o atendimento dos estudantes com deficiência na percepção dos estudantes e profissionais de educação
<b>Depois do Ensino Médio</b>	Ensino Superior e Mercado de trabalho
	Expectativas dos estudantes com deficiência quanto a sua inserção no mercado de trabalho
	Inserção do estudante com deficiência no mercado de trabalho sob a perspectiva dos profissionais da educação

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de acordo com a organização anteriormente exibida, contendo trechos das respostas dos participantes para ilustrar e citações de autores para embasar as discussões.

### 4.1 Ser estudante do IFSP

Neste tópico, serão abordados os itens: Ingresso do estudante com deficiência e o processo de inclusão no IFSP; a relação estudante-escola-família; relacionamento com colegas e professores e a aprendizagem, pois são importantes para compreensão de questões que permeiam a vida escolar dos discentes.

#### 4.1.1 Ingresso do estudante com deficiência e o processo de inclusão no IFSP

No que diz respeito à forma de ingresso, os estudantes relataram que ele ocorreu por meio de prova, notas, lei de cotas, pois o processo de seleção sofreu variações conforme os anos. Os estudantes participantes dessa pesquisa ingressaram por meio de:

[...] Prova (E3).

[...] Vestibulinho, mais fácil que esperava, fiquei em 10º lugar (E5.1).

[...] Nota do 8º ano, cota apresentando laudo (E2).

[...] Histórico escolar e cota para pessoa com deficiência (E4).

Os estudantes foram questionados quanto ao sentimento de entrar no IFSP, com a conquista da vaga. Alguns responderam que ficaram muito felizes, animados, fizeram novas amizades, sabiam que o ensino era bom, mas que seria difícil e tiveram de se adaptar para estudar o dia todo.

[...] A sensação de entrar no IFSP foi de felicidade, mas fiquei preocupada pois sabia que seria difícil (E1).

[...] Fiquei feliz ao conseguir a vaga e os amigos e familiares também, pois professores são capacitados, tem coisas novas, sensação de avanço, clima universitário (E5.1).

[...] Na primeira semana foi difícil estudar o dia todo, mas depois melhorou, fiz amizades (E3).

O professor P2.1 comentou que a instituição começou a oferecer cotas para os alunos com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio recentemente e que não estava preparado para atendê-los.

[...] Como é o primeiro ano com esse tipo de inclusão, o instituto não estava preparado para receber esses estudantes, acredito que deixou a desejar (P2.1).

A aplicação de cotas para ingresso de alunos com deficiência nos cursos técnicos do IFSP começou efetivamente em 2016 para início do curso em 2017.

[...] Os estudantes estão surgindo agora e a maioria dos professores está fazendo o melhor, temos uma estudante com DV e precisamos criar caminhos para que os futuros casos se tornem mais simples (P1.2).

[...] Uma das dificuldades é na chegada dos estudantes ao Ensino Médio, pois muitos vieram de escolas onde não houve um diagnóstico e tratamento (há até uma recusa em aceitar a deficiência), sobretudo dos estudantes com deficiência visual, tamanhos e cores dos gráficos e mapas (P6.3).

A entrada de estudantes com deficiência tornou-se mais “fácil”, porém, os professores pontuam que é necessário criar ações mais efetivas para atendê-los e que o processo de inclusão tem muito a melhorar.

Uma etapa importante para que haja o atendimento das necessidades do estudante é conhecê-lo. Com relação a identificação dos estudantes com deficiência, professores e equipes do NAPNE foram indagados acerca das estratégias utilizadas nos câmpus. Um dos participantes respondeu que o processo de identificação inicia na matrícula, pois em um dos formulários que o estudante ou seu responsável preenche, existe um campo para indicar se tem deficiência ou não e, geralmente, quando esse campo é assinalado, a equipe da secretaria encaminha a CSP/NAPNE para acompanhamento e adoção das providências cabíveis.

[...] No ato da matrícula, procura espontânea do estudante, encaminhamento dos servidores, questionário do perfil do ingressante, divulgação do que é o NAPNE na semana de integração (NP1).

[...] Fazemos um levantamento de todo tratamento, laudos e necessidades específicas para auxiliar na aprendizagem (NP2).

[...] Conversamos com os pais dos estudantes também e orientamos a buscarem atendimento com médicos, fonoaudiólogos entre outros profissionais para um laudo mais descritivo sobre a deficiência de cada estudante (NP4).

Quando essa ficha não é preenchida ou acaba passando despercebida, os professores são orientados a, no decorrer do ano, encaminharem os estudantes que sentem ter alguma deficiência ou dificuldades para aprender e os profissionais da CSP ou NAPNE fazem investigação com familiares e buscam auxiliar os professores.

[...] Os professores são orientados a observarem os estudantes que apresentam mais dificuldades e limitações (NP4).

Os profissionais foram questionados sobre quais procedimentos são realizados desde que o estudante com deficiência ingressa no IFSP. Eles explicaram que é feito acompanhamento pelas coordenações de curso, pela equipe multidisciplinar da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), que os profissionais entram em contato com a família, são realizadas reuniões de sensibilização sobre inclusão e os professores fazem adaptações, mas tudo é considerado novo a todos, por isso, percebe-se que faltam alguns ajustes.

[...] A princípio houve um pânico, desespero, um preconceito por receber o estudante que tem uma deficiência, mas após ocorreu um encantamento, pois o estudante é muito carismático, "doce". Houve também uma união entre os professores e NAPNE, reuniões para encontrar um caminho minimamente pavimentado (C6).

Em sua fala, o professor C6, ressalta ser “doce” como uma característica da personalidade do estudante? Cabe questionamento sobre como seria a reação dos professores e seu acolhimento caso essa característica não estivesse presente? Haveria o mesmo “encantamento”? Identificou-se uma concepção com características infantilizadas acerca do estudante com deficiência, mesmo em uma Instituição de Ensino Médio e Superior. Quanto à expressão reuniões para a busca de um caminho “minimamente pavimentado”, trata-se de afirmação relevante, pois mesmo não conhecendo as especificidades dos estudantes que virão, podem-se construir caminhos no sentido da igualdade, da tolerância e do respeito às diferenças.

Um participante da pesquisa de Oliveira (2018b) relata a reação dos professores ao receberem alunos com deficiência no CEFET-SE:

[...] entre os professores, na comunidade, houve um certo alvoroço. Eles não se sentiam preparados pra receber essa nova categoria de alunos, *né*. Então, esses professores tinham o discurso até assim, incisivos, contrários a essa medida, *né*. Eles não compreendiam como é que um estudante com necessidades especiais, *né*, poderia estar fazendo um curso com características técnicas, *né*. Olhe, os professores tiveram muita resistência, *né*, ouvíamos constantemente a resistência dos professores em relação a receber esses novos alunos. Até porque a escola técnica, desde a época da Escola Técnica, essa escola tradicionalmente era conhecida por ter um alto nível de exigência e os professores, talvez pelo costume desse nível de exigência, não imaginavam que alunos com necessidades especiais pudessem ser tão competentes quanto os sem necessidades. Achavam que eles teriam que baixar o nível da aula deles, *né* (OLIVEIRA, 2018b, pg. 140).

Nos trechos apresentados, observam-se algumas concepções equivocadas acerca do aluno com deficiência, a preconcepção de que o estudante não é capaz de aprender e resistência frente ao “desconhecido”, pois antes mesmo de conhecer o aluno e suas potencialidades os professores já previam seu “fracasso”. Assim, é muito importante construir uma cultura escolar onde cada aluno seja considerado único, pois todos são diferentes, e a inclusão é a “aceitação

de toda e qualquer diferença e não apenas a aceitação da deficiência” (RODRIGUES, 2006, p.64).

Sobre a permanência/desistência do curso, três estudantes disseram não ter pretensão de desistir, entretanto, alguns comentaram que no início tiveram essa vontade:

[...] No começo tive vontade de desistir porque é muito difícil (E1).

[...] No começo pensei em desistir, foi difícil por ser integral, esse ano também, mas pensei na qualidade do ensino e na possibilidade de continuar a estudar (E3).

[...] Pensei em desistir porque é difícil, voltei ao 1º ano e queria trabalhar (E4).

[...] Tive vontade de desistir devido à parte técnica (E5.2).

O professor C3 destacou que estudar em tempo integral é um desafio:

[...] Todo estudante, até sem deficiência, tem dificuldade em adaptação, estudar mais tempo, integral.

Assim, é fundamental que os setores de apoio como a CAE e/ou CSP (dependendo do campus), elaborem ações para orientar os estudantes quanto a organização de tarefas e estudos. A Semana de Integração - que ocorre na maioria das unidades quando iniciam os semestres – é propícia a esse tipo de atividade, e essa dinâmica não dispensa o acompanhamento no decorrer do período letivo.

No que se refere à acessibilidade, os estudantes a consideraram boa, sendo oferecidos recursos tecnológicos, ajuda dos professores na disponibilização de slides e adaptação da disciplina. Há apoio do sociopedagógico, mas, apesar disso, foram apontados aspectos que precisam melhorar.

[...] O IFSP está em um nível acima de muitos, tem mais infraestrutura do que outras que tem muitos mais estudantes (E3).

[...] A acessibilidade é muito boa, na minha sala não tinha cortinas e colocaram porque a claridade me atrapalha (E6).

[...] Acho a acessibilidade boa, tem boa sinalização, mas faltam algumas marcações no piso (E5.1).

Nozu, Ferro e Guimarães (2015) comentam que a falta de acessibilidade nos espaços escolares e de material adequado impedem ou dificultam os estudantes com deficiência de transitar e participar de diversas atividades. Dessa forma, a equipe escolar deve estar atenta para que as barreiras sejam removidas e que o estudante com deficiência tenha total acesso ao conhecimento e aprendizagem e possa vivenciar experiências assim como os demais estudantes. A escola deve ser um espaço de democracia, justiça e igualdade e que isso seja externado à sociedade (ABRAMOVAY, 2010).

Sartoretto e Bersch (2010) afirmam que quando a escola acolhe as diferenças e tenta em conjunto com seus membros construir novas estratégias pedagógicas que considera as

necessidades e as singularidades dos seus alunos, oferecendo recursos e acessibilidade, possibilita a ampla e ativa participação destes em seu processo de formação escolar.

#### 4.1.2 Relação estudante-escola-família

A família é muito importante no processo de formação da identidade do adolescente, é uma fase de escolhas e transição das fantasias da infância para a vida adulta (ALMEIDA E PINHO, 2008).

Referente a escolha da profissão, Nepomuceno e Witter (2010), afirmam que são levados em consideração fatores sociais, econômicos, educacionais, dentre outros. Os estudantes escolheram o curso pelo fato de: ser a única opção oferecida naquele câmpus; por exclusão, pois havia pouca opção; pela qualidade do ensino; proximidade da residência; interesse pessoal e afinidade com a área de interesse, conforme expresso nos trechos abaixo:

[...] Meu professor me inscreveu, escolhi o curso pois era o único disponível (E1).

[...] Gosto mais de informática, acho que é bom para mim (E2).

[...] Próximo à residência, excluí cursos voltados para exatas e biológicas (E3).

[...] Sabia que a escola ia fazer a diferença, ensino diferente do estadual, é perto de casa e não gostava do outro curso oferecido (E5.2).

Uma professora participante da pesquisa realizada por Jacy (2010) comentou que os pais sentem alegria em ter seus filhos estudando no CEFET, que os alunos levam e trazem questionamentos de outros locais que frequentam e se sentem especiais, pois a instituição acredita em seu potencial.

Os estudantes também mencionaram que a família os apoiou na escolha pela escola e curso. A mãe da estudante E6 não conhecia a escola, mas a ajudou a fazer a inscrição e a estudante E7 comentou que no começo seus pais não queriam, mas depois apoiaram sua escolha.

[...] A família apoiou, pois, iria ficar mais perto da residência (E5.1).

[...] Minha avó pagou cursinho, depois que passei, meu tio, que é engenheiro, também me apoiou (E5.2).

O fato de a escola ser próxima à residência é um fator decisivo para muitos alunos e uma realidade em nosso país. A causa pode estar relacionada às condições financeiras da família para manter gastos com transporte, moradia e alimentação.

A influência da família pode dificultar ou facilitar a vida do jovem na escolha de sua profissão, por isso, ele deve procurar orientação profissional a fim de que possa elaborar seu projeto de vida pessoal e profissional de forma consciente, não se prendendo a expectativas

externas, mas buscando construir sua carreira com base em sua trajetória, desejos e valores (ALMEIDA E PINHO, 2008).

Um desafio relacionado ao atendimento das necessidades educacionais dos escolares é a resistência deles próprios e até mesmo de seus familiares. Os professores relataram que, muitas vezes, o estudante não quer chamar a atenção por um tratamento diferenciado, se sentir diferente ou excluído. Alguns pais são procurados para conversar sobre o processo de aprendizagem e dificuldades dos alunos durante sua escolarização e o que vivenciam no momento. Por vezes, utilizam diversas desculpas, dizem que o filho sempre foi mais lento, que a família é assim também, mas que não tem nenhum “problema”, conforme ilustrado nos depoimentos a seguir:

[...] Alguns estudantes não aceitam tratamento diferenciado, às vezes os pais procuram (C3).

[...] Às vezes o estudante tem "problema" e os pais não querem aceitar (C7).

O coordenador C7 comenta que o estudante tem “problema” e os pais apresentam comportamento de negação. Para contornar esse tipo de negação, os pais devem ser incentivados a acompanhar esses estudantes, ajudá-los com as atividades escolares e os professores precisam lidar com as dificuldades do aluno sem atribuir a ele culpa ou rótulos, focando sempre em seu processo de escolarização e desenvolvimento.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) descrevem que os pais passam por quatro fases desde a notícia que seus filhos têm deficiência até a aceitação. As fases são: choque, negação, reação e adaptação. Pais e estudantes que passam por essas situações precisam ser acompanhados por profissionais da área da psicologia para que possam lidar com esses sentimentos de forma a romper estigmas, superar preconceitos e vislumbrar possibilidades.

Mesmo que os pais dos estudantes já tenham passado por essas fases, nota-se que eles não aceitam ou não compreendem as “características” de seus filhos, como sinalizado no trecho de C7: “os pais não querem aceitar”.

Santos (2012) salienta a importância da família no acompanhamento dos estudantes. A escola deve compartilhar decisões, objetivos e competências almejadas com a família, incentivando o engajamento dos pais nas atividades de ensino dentro e fora do contexto escolar, evitando frustrações e promovendo o desenvolvimento do estudante.

### 4.1.3 Relacionamento com colegas e professores e a aprendizagem

A socialização, o ato de fazer e manter amizades, são aspectos importantes para a vida do ser humano e na adolescência se tornam indispensáveis. Nesse sentido, Franzioti (2014) afirma que a interação com colegas em sala de aula faz o estudante com deficiência perceber-se como sujeito e tornar-se um agente participativo na construção dos saberes coletivos.

Acerca do relacionamento com colegas e professores e a importância dessas relações para o aprendizado, somente a estudante E6 disse que sua interação com os colegas é regular, pois não gosta muito de fazer amizades, os demais estudantes disseram ter boas relações de amizade com os colegas. A estudante E7 relatou que acha importante fazer amizades, mas para a aprendizagem acredita que isso não ajuda: “fazer amizade já está bom”. O restante disse que seus colegas ajudam em trabalhos, a se enturmar e tirar dúvidas.

[...] São importantes para enturmar e ajudar. Sou tímida e em trabalhos em grupo espero chamarem ou sobrar alguém (E1).

[...] Em trabalhos em grupo ou dupla, os colegas ajudam (E2).

[...] Tentam conversar em Libras, me tratam bem (E4).

[...] Eles são importantes pois a convivência ajuda a desenvolver, lidar com pessoas, é bom para formação (E5.1).

[...] Eles ajudam e o trabalho em grupo é importante para desenvolver, aprender a trabalhar com as diferenças (E5.2).

Embora os alunos tenham citado a interação junto aos colegas, o professor P2.3 respondeu que o aluno fica isolado devido à falta de profissional para o acompanhar, o que sugere menção à figura do cuidador escolar:

[...] A instituição não dispõe de recursos humanos que possam dar apoio ao(s) estudante(s) com deficiência intelectual e auxiliá-lo no acompanhamento das aulas, o que o faz, de certa forma, ficar isolado do restante da classe (P2.3).

As interações entre os estudantes com e sem deficiência devem ser sistematizadas pelos adultos, para que as percepções, a comunicação e conhecimento sejam enriquecidos. Ações e estratégias pedagógicas devem ser planejadas para além do acesso à escola, elas devem garantir momentos de convívio capazes de auxiliar o aluno a aprender efetivamente (SILVA E GALUCH, 2009).

Borges (2011) em sua pesquisa destaca a importância da aceitação dos estudantes por seus pares durante a fase de desenvolvimento e explica que alguns problemas sociais e emocionais que ocorrem na vida adulta podem decorrer da rejeição sofrida na infância ou adolescência.

O coordenador C2 respondeu que os colegas têm dificuldade em aceitar o estudante nas atividades em grupo em função do seu desempenho acadêmico:

[...] O estudante com DI tem a parte social resolvida, é bem acolhido, as dificuldades são grupos aceitarem devido ele não acompanhar o rendimento (C2).

Diante cenários, como o citado por C2, os demais estudantes devem ser encorajados a fazer atividades com o colega, pois cada um tem algo para contribuir. Da mesma maneira, a competição também deve ser desestimulada pelo professor, isto é, o grupo não pode ficar com a sensação de que o estudante com DI irá prejudicar a nota dos demais.

Santos (2012) destaca a importância da mediação do professor nas atividades coletivas e que essas interações ocupam papel significativo para expansão das potencialidades dos estudantes e a compensação de suas limitações cognitivas superiores.

Os professores comentaram sobre problemas de socialização:

[...] Entrosamento com colegas... (P2.2).

[...] Convívio e interação social (P3.1).

[...] Relacionamento com os colegas (P4.1).

Quando se trata da interação social, paradigmas imbricados na sociedade e no sistema de ensino, geralmente despercebidos, fazem com que as dificuldades sejam atribuídas à pessoa com deficiência. Um dos desafios da escola é romper com a premissa de que a PCD tem problemas de convivência, pois quanto mais desconhecidas forem as condições individuais e sociais, o distanciamento será intensificado, o que contraria os conceitos da inclusão social para todos (MAZZOTTA E D'ANTONIO, 2011).

Silva e Galuch (2009) asseguram que o convívio entre os estudantes com e sem NEE é muito importante, pois nos momentos de interação eles aprendem e se desenvolvem. Assim, o professor deve mediar esses momentos e garantir que eles sejam intencionais, sistematizados e orientados de forma que os alunos não se sintam excluídos ou discriminados.

Em relação aos professores, os estudantes disseram que têm um bom relacionamento, E4 sinalizou que alguns são chatos, outros legais. Para a maioria, os professores são muito importantes para o aprendizado, ajudam, passam conhecimentos e são dedicados.

[...] Eles se dedicam bastante, perguntam se tem alguma coisa que podem melhorar ou ajudar (E6).

[...] Raros professores que têm relacionamento ruim com estudantes, apoiam, são prestativos, atendem fora do horário etc. Eles são fundamentais, importantíssimos, na troca de experiências, forma de ensinar, dão base para construir ideias e conhecimentos científicos (E5.1).

[...] São acolhedores, amigos, professores tem amor pela profissão, toda honra a eles, são importantes (E5.2).

O estudante com DI usa óculos e fez uma observação importante referente aos cuidados que os professores devem ter com as necessidades especiais dos estudantes.

[...] Gosto de alguns professores, criei amizade, mas alguns não entendem minha dificuldade e passam na lousa com letra pequena (E2).

O comentário do E2 remete à incompreensão que o professor pode ter da dificuldade do estudante ou até mesmo falta de atenção para atender as diferentes necessidades que os estudantes possam apresentar. Ao “terem suas diferenças não compreendidas, reconhecidas e legitimadas, esses indivíduos acabam sendo inferiorizados, estigmatizados e estereotipados” (ARAÚJO E ARAÚJO, 2015, p.122).

Logo, é indispensável empatia e comunicação entre professor-aluno, sobretudo quanto as necessidades dos estudantes PAEE, evitando assim, situações de desinteresse e falta de acesso aos conteúdos.

#### **4.1.4 Avaliação do processo de aprendizagem**

Galvan e Langer (2016) salientam a importância do emprego de metodologias que propiciem a participação dos estudantes em todo o processo avaliativo, permitindo que verifiquem em quais aspectos deveriam melhorar e em quais atividades deveriam se dedicar mais, tais práticas favorecem a autoavaliação e o desenvolvimento da autonomia.

Visando dar voz aos sujeitos e estimular a reflexão, os estudantes foram questionados sobre seu processo de aprendizagem. Dois deles avaliaram tal processo como ótimo (E2, E3), quatro como bom (E1, E5.1, E5.2, E7) e dois como regular (E4, E6).

[...] Ganhava muitos PS (Plenamente Satisfatório), até o 6º ano foi melhor, depois ficou muito rápido e difícil de acompanhar (E2).

[...] A qualidade da escola pública não é muito boa, mas tive bons professores e facilidade de aprendizagem (E5.1).

[...] Tive dificuldades e fiquei atrasada (E6).

Oliveira (2009) explica que a avaliação é um processo contínuo que permite nortear a aprendizagem, a descrição das conquistas e ganhos no desenvolvimento, sendo também o resultado da ação mediadora do professor, e se for executada constantemente, poderá diminuir deficiências de aprendizagem e reprovações. “Quanto mais o professor puser em prática a avaliação de continuidade, menores serão as probabilidades de insucessos nos estudos, uma vez que os educandos com deficiência poderão ser atendidos a tempo” (OLIVEIRA, 2009, p.20).

Diante das questões sobre avaliação, professores de estudantes com deficiência visual responderam que aplicam provas iguais a dos demais estudantes, porém, com letra aumentada (P1.1; P1.2; C6) e, em alguns casos, dão um tempo a mais para que resolvam as questões (P1.1).

Os professores do estudante E2 (DI) têm usado diversas estratégias, tais como: prova oral (C2), trabalhos em grupo (A2), auxiliam na interpretação das questões e revisam os conteúdos (P2.3).

[...] Em geral as avaliações são as mesmas, em algumas situações recebe uma avaliação diferenciada<sup>8</sup> dentro da grade e a aferição é realizada de acordo com a compreensão e limite dela e tem funcionado bem (C7).

Para que se desenvolva uma cultura escolar inclusiva faz-se necessária a mudança da concepção de avaliação. O modo de fazer os instrumentos avaliativos deve ser ressignificado, favorecendo o diálogo pedagógico entre os educadores e os estudantes, (OLIVEIRA, 2018b), devendo esta ser entendida como processual e realizada de forma que ofereça condições para que o estudante demonstre seu potencial em igualdade com seus pares.

As avaliações do estudante E4 são orais, em Libras, adaptadas com figuras e com a ajuda da TIL (C4).

[...] Separadamente do restante da turma. Quando há trabalhos em grupo há alguma interação (P4.2).

Quando o professor relata que o aluno faz a avaliação separadamente é porque em alguns momentos as avaliações são realizadas em outro espaço com o apoio do intérprete, pois o aluno tem dificuldade com a língua portuguesa, o que é compreensível, pois a Libras:

possibilita uma aquisição mais rápida pelo Surdo, enquanto a aquisição da modalidade escrita corresponde à alfabetização em outra língua, com diferenças sintáticas morfológicas e fonéticas (AVELAR E FREITAS, 2016, p. 16).

Fonte (2007) reconhece que o uso da língua de sinais para ensinar língua portuguesa e a falta da formação da identidade surda devido a não interação com outros surdos, pode atrapalhar a inclusão do estudante surdo em classes comuns. O fato de somente o estudante conhecer Libras o torna um “estrangeiro”, dificultando sua comunicação com seus pares e professores, conferindo-lhe acesso aos conhecimentos de forma diferente dos demais colegas da sala, por isso, é importante que os estudantes e profissionais que trabalham com o aluno surdo tenham conhecimentos básicos de Libras, para facilitar a comunicação, interação e aprendizagem.

---

<sup>8</sup> O coordenador (C7) da estudante E7 (DI), comentou sobre avaliações diferenciadas, porém, não foi mencionou os detalhes dessa adaptação e aferição.

## 4.2 Desafios

Neste tópico, serão descritos os desafios enfrentados por estudantes com deficiência e profissionais da educação participantes da pesquisa. Os dados foram extraídos das respostas dos estudantes, professores, coordenadores e membros do NAPNE.

### 4.2.1 Os desafios enfrentados por estudantes com deficiência e profissionais de educação

A palavra desafio foi escolhida por representar de forma positiva as dificuldades encontradas pelos estudantes e por seus professores. Esse tópico foi organizado com o intuito de oferecer informações a respeito do trabalho dos docentes, o desempenho escolar dos estudantes e a previsão de continuidade de seus estudos.

Foi elaborada uma pergunta com o intuito de identificar quais dificuldades os alunos com deficiência enfrentam por estudar em cursos técnicos integrados ao Médio, que em geral possuem mais de 15 matérias por ano e exigem dedicação exclusiva. As respostas foram agrupadas por estudante.

A estudante E1 (DV) relatou ter dificuldades com “cálculos, equipamentos, muitas matérias e informações, não ver na lousa e não ter alguns materiais por exemplo em PDF<sup>9</sup> para acompanhar”. Sobre as disciplinas teóricas, disse que “vai bem, está acompanhando, mas devido à deficiência fica difícil”, e quanto a disciplinas práticas comentou que “é difícil enxergar os equipamentos e funcionalidade, botões, cores”.

Refletindo sobre o relato da E1, é possível compreender a necessidade do diálogo entre professor e aluno, a importância da sistematização de avaliações do processo de ensino e aprendizagem, não restringir o ensino às avaliações do que o aluno sabe por meio de provas, mas estabelecer conversas sobre a dinâmica das aulas, feedback sobre as metodologias aplicadas, para que o docente possa adequar suas ações e planos de aula afim de alcançar conjuntamente os objetivos traçados.

No 1º bimestre de 2018, a estudante teve somente uma nota abaixo da média na disciplina de química, a média do IFSP é 6. Nas demais disciplinas obteve boas notas, inclusive melhores que a média de sua sala. Ter notas altas não garante que houve efetiva aprendizagem, mas é uma referência, visto que a representação do desempenho dos alunos com menções de 0 a 10, é utilizada na maioria dos sistemas escolares.

---

<sup>9</sup> PDF, Portable Document Format, é um formato de arquivo, desenvolvido pela Adobe Systems.

Durante o ano, seu desempenho oscilou, mas ao final de 2018 conseguiu média em todas as áreas e foi promovida para o 2º ano. Infelizmente, no começo de 2019 pediu transferência de escola, no sistema consta que o motivo foi por ter dificuldade em enxergar pequenas peças de eletrônica. Provavelmente, a estudante seguiu seus estudos no Ensino Médio comum e não temos outras notícias.

Os professores da estudante E1 citaram alguns complicadores no trabalho com os alunos com deficiência:

[...] Dar atenção, precisar explicar mais vezes, diminuir o ritmo da aula (C1).

[...] Saber se ela está acompanhando sem constrangê-la perguntando o tempo todo se ela está entendendo (P1.1).

[...] Falta de comunicação, o estudante às vezes se intimida para falar o que pode o ajudar (P1.2).

Oliveira (2018b) ressalta que os educadores devem estimular os alunos com baixa visão a utilizarem ao máximo suas capacidades visuais e sentidos preservados, os auxiliando a transpor dificuldades e enfrentar as instabilidades emocionais que venham a apresentar. Deve-se despertar no estudante o interesse em explorar e perceber as coisas, pessoas e estímulos ambientais por meio de atividades orientadas, apoiadas em tecnologias assistivas e adequadas às necessidades individuais.

O estudante E2 (DI) relatou ter muita dificuldade em matemática, nas expressões em que é necessário “trocar letra por número”, guardar fórmulas como “báskara”, entender “número elevado e raiz quadrada”. Ele disse que consegue aprender melhor nas aulas práticas.

Das 15 disciplinas do curso, no 1º bimestre de 2018, o aluno obteve cinco notas acima da média e 10 notas abaixo da média, até o final do ano o aluno não conseguiu recuperar notas em diversas disciplinas, mas consta no sistema que o aluno foi aprovado pelo conselho.

Em geral, há uma cultura de culpabilização do aluno por não conseguir notas boas, mas vale lembrar que a escola pode não ter conseguido ensinar ou aferir as potencialidades e aprendizagem desse estudante.

Professores do estudante E2 disseram que suas dificuldades são:

[...] Dividir-me entre o atendimento aos demais 35 estudantes e o estudante DI. Está sendo quase impossível. Consegui algo no 1º bimestre, mas depois, não (P2.2).

[...] Manter o andamento da programação da turma ao mesmo tempo em que auxilia o estudante com necessidade é uma dificuldade (P2.3).

[...] Entrosamento com colegas e assimilação de conteúdo - mesmo que específico para o estudante DI (P2.2).

A estudante E3 (DV) relatou ter dificuldades “na programação de atividades” (curso exige atividades lúdicas com público externo) e nas “disciplinas da área de exatas”. Avalia a

parte teórica como sendo mais fácil, tem melhor desempenho do que na prática, porque às vezes tem dificuldade em interagir com os colegas, pois se considera tímida com estranhos.

No 1º bimestre de 2018, a estudante teve sete notas abaixo da média. Os resultados em notas não significam que houve ou não apreensão de conceitos e conteúdos, mas oferecem parâmetros para um melhor acompanhamento. Não foi possível verificar se nos demais bimestres obteve melhores resultados, pois se transferiu de escola e não se obteve mais informações.

A coordenadora da estudante E3 disse que:

[...] Por ser uma área mais interativa (curso característico) é bem mais fácil de lidar com emoções e os trabalhos em grupo ajudam (C3).

Seus professores apontaram alguns complicadores:

[...] Conhecer a deficiência de cada um e como lidar com ela em sala de aula, sem prejudicar o desenvolvimento do conteúdo com o restante da turma (P3.1).

[...] A baixa autoestima que eles têm e por não trazerem o material ampliado para a sala de aula. Na maioria das vezes esquecem em casa ou perdem (P3.2).

A partir das respostas de P3.1 e P3.2, observa-se a necessidade de ressaltar as potencialidades do estudante e despertar seu interesse pelo progresso de seu desenvolvimento, aprender coisas novas, ir além.

E4 (DA) declarou ter dificuldade com interpretação de textos, que seu desempenho nas disciplinas teóricas é médio e que entende melhor as atividades práticas.

No 1º bimestre de 2018, das 17 disciplinas do curso, o estudante obteve somente quatro notas abaixo da média, no decorrer do ano apresentou melhores resultados, e na soma das áreas conseguiu ser aprovado para o 2º ano.

Um de seus professores citou que ele não possui domínio da língua portuguesa e de Libras, o que dificulta o trabalho e torna o desafio ainda maior.

[...] Quando está dentro da sala de aula, tem todas as dificuldades, pois o estudante surdo é analfabeto na língua portuguesa e de sinais (P4.1).

Independentemente de ter ou não alguma deficiência, cada pessoa tem características individuais que a distingue das demais, uns tem mais facilidade em determinada área e outros tem dificuldades. O professor não precisa deixar de atender os demais alunos da classe para atender o estudante com deficiência ou que tenha mais dúvidas, mas pode valer-se de estratégias que permitam o diálogo. A concepção da educação bancária, na qual o professor somente depositava conteúdos e o aluno recebia, não pode ser utilizada, pois atualmente a educação deve ser pautada na troca, em uma relação de confiança, em que o aluno sabe que ao expor sua dúvida o professor irá explicar de outra maneira, utilizar outros exemplos, pois explicar

repetidas vezes da mesma forma pode representar para o aluno que foi apenas nessa vez que foi adequada.

O membro do NAPNE também citou a defasagem que o estudante tem quanto à língua portuguesa.

[...] As maiores dificuldades de um dos estudantes que acompanhamos é o fato do estudante surdo não ser alfabetizado em língua portuguesa (NP4).

Lacerda (2010) afirma que a Educação Inclusiva não se resume ao acesso dos alunos à escola ou à língua, além disso, propõe que os profissionais que lecionam aos surdos reflitam sobre suas ações educacionais, de modo a torná-las efetivas.

No caso desse e de outros alunos surdos, faz-se necessária a mobilização de diversos profissionais, não somente o TIL, para auxiliar o estudante a transpor os conhecimentos que recebe por meio da Libras para a Língua Portuguesa, pois mesmo utilizando a Libras como meio de comunicação e expressão<sup>10</sup>, a Língua Portuguesa deve ser adotada como segunda língua na modalidade escrita<sup>11</sup> e é necessária para sua vida social e profissional.

O estudante E5.1 (DV) disse ter dificuldade com a complexidade do curso, principalmente programação, carga horária, fazer inter-relação entre disciplinas. Comentou que nas aulas teóricas desenvolve bem os conteúdos e não teve grandes dificuldades e que na parte prática é regular, pois não tem afinidade com alguns conteúdos das disciplinas.

No 1º bimestre de 2018, das 16 disciplinas do curso, o aluno obteve somente duas notas abaixo da média, no decorrer do ano as notas aumentaram e ele concluiu o curso. Reforçamos a ideia de que ter boas notas não significa que o aluno alcançou os objetivos e aprendeu os conteúdos, mas os conceitos podem ser utilizados como ferramenta para o planejar ações de acompanhamento.

A estudante E5.2 (DV) afirmou que sua dificuldade é realizar a parte técnica, pois estava interessada apenas no Ensino Médio, então estudava contrariada. Avaliou seu desempenho da parte teórica como médio, pois consegue acompanhar. Afirmou que nas disciplinas técnicas depende do professor, pois quando as explicações são mais claras consegue acompanhar.

A aprendizagem acontece por meio da soma de diversos fatores, dentre eles está a atuação do professor. A afirmação da aluna revela para o docente a responsabilidade de ser facilitador do processo, mediador entre o aluno e o conhecimento.

Ela ainda ressaltou ter dificuldades nas disciplinas de laboratório:

---

<sup>10</sup> Lei 10.436/2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

<sup>11</sup> Decreto 5.626/2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

[...] Não é tão real e lúdico como deveria ser (E5.2)

Costa (2016) afirma que os institutos federais (IFEs) estão centrados na formação científica e tecnológica, na qual a prática é indissociável da teoria. Uma das finalidades dos IFEs é “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008d, Art.6º).

Dessa forma, é essencial que os docentes incentivem os alunos a participarem das aulas, inclusive as técnicas, de forma a apresentarem os conteúdos de maneira descomplicada e que possa ser aplicada no dia a dia, fazendo sentido para a formação pedagógica, tecnológica, social, cultural e profissional do estudante.

Das 16 disciplinas do curso, no 1º bimestre de 2018, a aluna não obteve média em cinco delas, até o final do ano conseguiu recuperar notas em diversas matérias, não conseguiu média somente na área de ciências da natureza (devido à disciplina de física), mas consta no sistema que a aluna foi aprovada pelo conselho e concluiu o curso.

Os professores do estudante E5.1 e da estudante E5.2 esclareceram que não precisam fazer adaptações para eles, pois eles enxergam com o uso de lentes de contato, porém, quando ocorre algum ajuste ou precisam trocar as lentes não conseguem enxergar. O coordenador do curso comentou:

[...] Quando o estudante com DV não tem lente não pode acompanhar a aula (C5).

No mesmo câmpus, os professores referiram ter dificuldades na comunicação e no atendimento das demandas e relataram ter algumas necessidades quanto ao atendimento aos alunos surdos:

[...] Conhecimentos básicos de Libras para ter noções e ter interação social com o estudante (C5).

[...] Dispor de tempo para preparar as adaptações para o estudante (P5.1).

A estudante E6 relatou ter dificuldades em “enxergar coisas pequenas, principalmente no laboratório”. Ao ser questionada sobre as disciplinas teóricas, ela relatou que faz “trabalhos em grupo, mas em geral tem notas boas, faz sozinha ou com ajuda do professor” e, sobre as disciplinas práticas, referiu que gosta, tem bom desempenho e “cria hipóteses”.

No caso dessa estudante, durante as aulas em laboratório, sugere-se que haja o acompanhamento de um colega ou professor para explicar mais detalhadamente as funcionalidades dos objetos, botões e materiais pequenos, pois ela mencionou a dificuldade em enxergar, ou mesmo propor adaptações (por exemplo, ampliações) para permitir a identificação.

No 1º bimestre de 2018, suas notas abaixo da média se referem apenas às disciplinas de inglês e biologia e têm diversas notas acima da média da turma. Ao final do ano, a aluna não

obteve média em algumas disciplinas, porém, na soma das médias das áreas conseguiu aprovação.

Um dos professores da estudante E6 (DV) mencionou ser difícil:

[...] Perceber se ela está aprendendo com as imagens adaptadas (P6.3).

Santos (2012) pontua algumas ações importantes que o professor deve adotar com alunos com deficiência intelectual, como, por exemplo, estimular o aluno a refletir e emitir opiniões sobre o conhecimento transmitido. Essa ação atua como *feedback* ao professor que poderá oferecer instruções complementares ou rever o modo de explicar o conteúdo para o aluno e para estudante com deficiência auditiva, como no caso de E6, o qual poderia pedir auxílio do TIL para que pergunte o que o aluno está entendendo e se for o caso, o professor deve utilizar outros exemplos ou imagens para contextualizar melhor o que está sendo trabalhado.

Os professores revelaram falta de disponibilidade de horário para atendimentos individuais frente às especificidades de cada estudante e dúvidas sobre a eficácia da metodologia de ensino:

[...] Nossos estudantes têm sido do técnico e sua maior dificuldade é em arrumar horários extras para dar suporte a estes estudantes uma vez que o ensino é integrado e não possui muitas janelas (P6.1).

[...] Desconstruir no estudante que ele era diferente. De modo geral a pergunta é: estou me fazendo entender? Estou acertando? Os estudantes estão capitando? (C6).

[...] As maiores dificuldades sejam a busca de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, mas isso ocorre para todos os estudantes com ou sem deficiência, cada um com suas especificidades (P6.2).

Atualmente a carga horária da maioria dos professores do IFSP é de 40 horas semanais, são raros os cargos de 20 horas. As horas são distribuídas em: ministrar aulas (em média 20 horas), preparar atividades, corrigir avaliações e trabalhos, participar de comissões, reuniões, projetos de pesquisa e extensão. Os docentes também devem reservar horários de atendimento para tirar dúvidas das turmas que dão aulas.

Embora a rotina de horários seja extensa, os docentes da rede federal estão em melhores condições se comparados a professores de outras instituições, de modo que se organizarem a agenda e articularem com os estudantes horários em comum, conseguirão realizar um acompanhamento personalizado.

E7 disse ter dificuldade com as matérias técnicas, referente às disciplinas teóricas respondeu que teve bom desempenho nas provas e atividades práticas.

No 1º bimestre de 2018, das 17 disciplinas do curso, a aluna obteve somente quatro notas abaixo da média, no decorrer do ano as notas aumentaram, e na soma das médias das áreas foi aprovada para o 3º ano.

Os professores elucidaram como os estudantes com DI realizam as provas e acompanham as atividades de um curso técnico.

[...] Sua defasagem intelectual limita o acompanhamento do raciocínio em disciplinas eminentemente técnicas como as de linguagem de programação (P2.3).

[...] As restrições de cognição e compreensão devido à deficiência intelectual, limite de capacidade de compreensão (C7).

Essas afirmações trazem à tona algumas indagações: será que foram utilizados todos os meios possíveis para ajudar esse aluno a compreender os conteúdos específicos ou somente o fato de saber que ele tem DI é suficiente para que haja esse tipo de fala?

Existem muitos casos em quem no decorrer da vida escolar o estudante DI é rotulado como incapaz e deixado de lado, tendo sua competência subjugada e a ele não ser oferecidas oportunidade de desenvolvimento e aprendizado, reforçando o estigma.

Um dos professores da E7 fez a seguinte colocação:

[...] Ele(s) não tem conteúdo suficiente para acompanhar um curso técnico de informática (P2.4).

Uma das premissas da inclusão é que todos estudantes tenham os mesmos direitos de ingresso e permanência nos cursos e o comentário de P2.4, contradiz o princípio de igualdade e vencer essa barreira é um grande desafio.

No tocante as adaptações, características individuais e desenvolvimento, Santos (2012) afirma a educação inclusiva preconiza que a escola deve atender a todos, mesmo que sejam necessárias adaptações estruturais e na prática educativa, e que as diferenças humanas devem ser consideradas naturais. Acrescenta que as competências do estudante devem ser comparadas com seu próprio desenvolvimento e não com o rendimento dos demais alunos da turma.

Dados da pesquisa de Silveira, Enumo e Rosa (2012) apontam que os professores parecem possuir bloqueios em relação ao ensino dos alunos com deficiência. Em suas falas, eles transmitem sentimento de frustração, medo e angústia, comentam sobre falta de capacitação, desconforto frente aos problemas comportamentais dos alunos e insuficiência para lidar com as suas próprias limitações e do contexto social que envolve o estudante, esses sentimentos corroboram para que os professores não se sintam realizados profissionalmente.

Para que haja efetivamente a inclusão em sala de aula é imprescindível que os docentes consigam identificar as potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, possam propor atividades diversificadas, reconhecer e respeitar as diferenças e as

formas variadas de expressão da inteligência e romper a visão de que os estudantes não são capazes (ROCHA, 2017).

Assim, os estudantes com NEE devem ser estimulados a desenvolver suas potencialidades e ampliar sua capacidade cognitiva e social, além disso,

A deficiência intelectual pode até ser estrutural, mas não deve ser construída – ainda mais pela falta de estimulação adequada, pois, por mais severo que seja o comprometimento, a capacidade de aprender é intrínseca (SANTOS, 2012 p. 938).

### **4.3 O trabalho dos profissionais**

Nos subcapítulos a seguir serão apresentados assuntos referentes ao trabalho dos diversos profissionais da educação, tais como: materiais e estratégias utilizadas por professores no atendimento aos alunos com deficiência (visual, intelectual e auditiva) e o trabalho que os NAPNEs das unidades têm desenvolvido.

#### **4.3.1 Materiais e estratégias utilizadas por professores no atendimento aos estudantes com deficiência**

Santomé (2013) afirma que é necessário o empenho de todos os professores na criação de modelos de educação alternativos e isso pode ser feito por meio de materiais curriculares que oportunizem questionamentos acerca das injustiças sociais e das relações de desigualdade e poder. O intuito das adaptações curriculares é oportunizar a maior participação possível dos estudantes com deficiência nas atividades propostas na escola e facilitar o aprendizado dos conteúdos de cada série.

As modificações e adequações devem ser elaboradas por professores da classe comum, professores especializados e pedagogos, não de modo a empobrecer ou trazer prejuízos acadêmicos, mas a ajudar o estudante a desenvolver suas potencialidades (FRANZIOTI, 2014).

Os participantes pontuaram falhas relacionadas à estrutura e materiais: “A maior dificuldade dos estudantes é encontrar um ambiente preparado para recebê-los (P5.1)”; “a acessibilidade física (NP1)”.

[...] A maior dificuldade está nos materiais didáticos, uma vez que não conseguimos ampliar todos (P3.2).

Ao responderem sobre a oferta e disponibilidade de materiais, adaptações e recursos aos estudantes com deficiência, os professores descreveram quais materiais e ações utilizam para outros alunos que têm deficiências variadas. Aos coordenadores foi feita a pergunta: Quais estratégias são utilizadas pelos professores? Dois coordenadores disseram não conhecer as estratégias que os professores utilizam com os estudantes com deficiência.

Para melhor visualização e compreensão, os itens foram agrupados de acordo com o tipo de deficiência.

#### **4.3.1.1 Estratégias e materiais - Deficiência Visual**

Professores de estudantes com DV apontaram que utilizam slides para notebook, ampliação da letra de textos, atividades e avaliações; material de apoio às aulas expositivas em tamanho aumentado; avaliações mais reduzidas e tempo de realização aumentado; na medida do possível entregam material digitalizado e se colocam à disposição para facilitar o processo de aprendizagem; impressora Braille; materiais didáticos táteis; materiais em arquivo com descrição de imagem; mapas em preto e branco com técnicas de hachura (daltonismo), evitam claridade e slides pequenos e escuros.

Referente ao aumento do tempo para realização de provas, o Decreto 9.508/2018 (BRASIL, 2018) garante essa opção as pessoas com deficiência que prestam concursos público e processos seletivos, portanto, a escola, deve ofertar o mesmo direito.

Para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual, é necessário “utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do papel na carteira, lupa, material didático de tipo ampliado, livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo, etc. (BRASIL, 2000, p.13).

Sugerir que os colegas ajudem os alunos com a leitura também é uma forma de integrar e incentivar a colaboração. Acerca dessas adaptações, a coordenadora da estudante E3 (DV) disse que:

[...] Não é necessário, são aulas práticas e em grupos e sempre tem ledores (C3).

Foi perguntado aos coordenadores quais materiais o IFSP oferece aos estudantes com deficiência, eles responderam que são ofertados: materiais (livro digital), lupa digital, notebook e slides. Os professores também realizam prova oral ou com consulta, aumentam as letras de materiais para quem tem deficiência visual, dependendo do caso mudam a cor do giz ou caneta ao escreverem na lousa, aumentam a dimensão da escrita na lousa, orientam sobre melhor posição para sentarem na sala, aplicam o RED (Regime de Exercícios Domiciliares) quando o estudante está sem lente, controlam a luminosidade da sala, permitem que seja tirada foto da lousa, providenciam rampas e fazem o PEI (Plano Educacional Individualizado), pois alguns têm dificuldades de aprendizagem.

O câmpus da aluna E1 realizou um projeto para estudante bolsista monitor que consistiu em selecionar um educando para ajudá-la em suas tarefas e mobilidade pela escola.

Coordenadores dos estudantes com DV disseram que os professores fazem plantão de dúvidas, disponibilizam slides, fazem adaptações de letra, atividades em grupo e passo a passo para auxiliar na aprendizagem, além de escreverem com letras maiores em atividades e na lousa.

#### **4.3.1.2 Estratégias e materiais - Deficiência Intelectual**

Professores de estudantes com DI relataram que utilizam: avaliações diferenciadas, escritas e orais, pois contemplam diversas habilidades; slides e textos com fonte maior, atendimento individual; conteúdo específico considerando os limites do estudante; “trabalho em parceria com outros alunos, embora nem todos se mostrem dispostos a ajudar” (P2.3), pesquisa sobre assuntos de interesse do estudante e avaliações com acompanhamento; material de apoio extra; aula que pode ser acessada na biblioteca do IFSP; oferecem atividades com mesmo conteúdo, porém, com menos dificuldades, para não haver diferenciação e o aluno não se sentir excluído; e aulas inclusivas.

Devido a utilização de questionários e pelo fato de não termos previsto retomar o contato com os professores após receber as respostas, não foi possível obter detalhes do que seriam avaliações diferenciadas, conteúdo específico considerando os limites do aluno, atividades com dificuldades mais restritas e aulas inclusivas, porém podemos supor que dentro de suas possibilidades, os professores procuram auxiliar o aluno a compreender melhor o conteúdo e de alguma forma, aferir o que ele conseguiu aprender.

Os participantes da pesquisa de Leite et al. (2011, p.100) relataram utilizar diferentes estratégias para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, que foram agrupadas em: “atividades lúdicas, dinâmicas de grupo e dramatização...atividades atrativas, curtas, visuais, orais, atividades que despertam habilidades e atividades nas quais os alunos possam se expressar por meio de desenhos” e gestos.

A partir da pesquisa apresentada, constata-se que realizar adaptações para os estudantes PAEE permite tornar o conteúdo mais lúdico, agradável e acessível. Ao pensar nisso, o professor estará não somente beneficiando a aprendizagem desse estudante, mas de todos, pois cada indivíduo tem uma percepção e uma maneira diferente de aprender, seja ela visual, auditiva ou cinestésica.

O coordenador da estudante com DI comentou que:

[...] Tem oficinas de competência de leitura, escrita e de lógica matemática aonde é reforçado o desenvolvimento da intelectualidade (C7).

Devido à defasagem da estudante com DI e de outros educandos, o coordenador (C7) explicou que havia um projeto no contraturno com atividades de Português e Matemática, com alunos da graduação e acrescentou que

[...] os recursos e ações pedagógicas diferenciadas são elaboradas para algumas disciplinas, de acordo com a capacidade de resolução de problemas que eles podem desempenhar, as atividades vão progredindo conforme o desempenho do estudante, explorando conteúdos e fazendo com que sua compreensão chegue mais próxima a dos demais estudantes da turma (C7).

#### 4.3.1.3 Estratégias e materiais - Deficiência Auditiva

Professores do estudante com DA responderam que “utilizam figuras, algo mais lúdico” (C4) e explicaram que existem alguns termos que ficam mais complicados. Falam olhando na direção do estudante. Utilizam vídeos com legenda, confecção de material, imagens do livro didático e sites.

Relataram que quando há estudantes com DA precisam:

[...] Falar mais pausado para dar tempo ao intérprete (C5).

[...] Adaptar o tempo para que o intérprete possa fazer a explicação (P5.2).

A coordenadora do estudante com DA relatou que os professores utilizam figuras, vídeos com Libras e material impresso para o estudante.

Embora o estudo de Leite et al. (2011) tenha sido voltado aos alunos com deficiência intelectual, cabe aqui, destacar sua reflexão sobre a utilização de materiais variados. Os participantes do estudo afirmam que a utilização de materiais concretos, com cores variadas, e que proporcionam interações, torna as aulas mais atrativas, colabora para a participação ativa dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, potencializa o aprendizado, facilita a compreensão e promove o interesse e motivação.

Intérpretes são alocados para acompanhar estudantes com deficiência auditiva, na falta do profissional, um dos coordenadores relatou que as aulas foram realizadas com o intérprete à distância via videoconferência.

Esse episódio demonstra uma fragilidade da Instituição, pois o aluno surdo tem direito ao acompanhamento de um TIL e ter um intérprete a distância prejudica a comunicação. O participante comentou que havia problemas de conexão e a todo momento o professor precisava parar a aula para o que o intérprete conseguisse traduzir para o aluno.

No caso de estudantes de cursos técnicos integrado ao Ensino Médio que passam em média 8 horas por dia na escola, é impossível ter somente o acompanhamento de somente um

intérprete, pois trata-se de uma questão trabalhista e humana. O trabalho do TIL exige a utilização constante de membros superiores e pode gerar cansaço físico, motor e mental.

Os docentes comentaram sobre os conhecimentos técnicos que o curso exige e a dificuldade de comunicação com o estudante por não dominarem Libras:

[...] Dificuldade de interpretação, adaptação da linguagem técnica para Libras (C5).

[...] Para o aluno surdo a maior dificuldade está na transcrição de termos e conceitos técnicos para Libras (P5.2).

[...] Depender do TIL, problemas de aprendizado, nas provas fica evidente (C2).

[...] Só consigo interagir com a presença do intérprete (P5.2).

A dependência do TIL comentada pelos participantes precisa caminhar no sentido de ser substituída por: parceria com o TIL. Os profissionais devem trabalhar juntos, sendo importante que os tradutores tenham acesso antecipado aos materiais das aulas, principalmente da área profissional, para que possam estudar os termos técnicos e traduzir de forma mais clara para os surdos. O papel do TIL não se restringe em traduzir uma língua, mas ele pode ser a ponte de comunicação entre o professor-conhecimento-aluno e tem condições de sugerir estratégias e adaptações de materiais para melhor compreensão dos conteúdos ministrados em sala.

O grande desafio da inclusão é que a dinâmica de ensino-aprendizagem possibilite a aprendizagem de todos. O Decreto nº 5.626/2005 que trata sobre Libras dispõe em seu Art. 22, que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

...II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a estudantes surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Santos, Fontenele e Barbosa (2016) afirmam que deve haver uma prática diversificada que respeite as características linguísticas da pessoa surda, mas que não descarte a importância da aprendizagem da língua escrita formal, sugerem que as apresentações de slides tenham mais figuras, esquemas, mapas conceituais e menos textos, e quando forem utilizados vídeos, que sejam sempre legendados.

Portanto, o estudante com deficiência auditiva deve ser acompanhado por outros profissionais além do TIL, para que suas dificuldades na língua portuguesa possam ser minimizadas e ele tenha acesso aos conhecimentos abordados na sala de aula comum.

### 4.3.2 O trabalho do NAPNE

O NAPNE tem funções muito importantes nas unidades, uma delas é dar apoio aos docentes nas questões relacionadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas, pois entende-se que:

Todos os estudantes, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado que proporcionem ao estudante meios para o acesso ao currículo (BRASIL, 2001, p.14).

É um grupo atuante na maioria dos campi e oferece apoio a estudantes, familiares e professores. Promove eventos, encontros, palestras, realizam pesquisas, reuniões, no intuito de estudar, discutir e encontrar maneiras para o melhor atendimento das necessidades dos discentes.

Na presente pesquisa, os membros dos núcleos também participaram, relatando suas ações e desafios que enfrentam no cotidiano escolar frente à inclusão.

[...] Estamos elaborando ações para a campanha #ifspcontradiscriminação, que acontecerá em setembro, a campanha tem o foco no Capacitismo, as ações visam sensibilizar o corpo docente e discente sobre essas questões (NP3).

Na Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001/2017 (IFSP, 2017), existem anexos que auxiliam o trabalho dos profissionais, dentre eles, está a ficha de encaminhamento, a qual o professor pode preencher e encaminhar ao NAPNE. Há uma sugestão de entrevista, que o NAPNE geralmente utiliza com o estudante, e o PEI<sup>12</sup> (Plano Educacional Individualizado), no qual um servidor ou a equipe em conjunto faz apontamentos sobre habilidades, dificuldades, sugere adaptações e, ao final, o professor preenche o programa pedagógico que contém informações das adaptações que fará em sua disciplina.

Alguns núcleos têm utilizado esses documentos, e essa estratégia, aliada à oferta de subsídios para implementação das ações, tem facilitado o trabalho.

[...] Entrevista inicial, escuta do estudante, reunião da CSP/NAPNE para discutir, construção do PEI, caso o estudante aceite, acompanhamento do estudante, intervenções necessárias com os docentes (NP1).

[...] Neste questionário tem questões específicas da deficiência e de que adaptação educacional vai precisar. Realizamos uma entrevista com estudante/responsável e buscamos resgatar a educação anterior, de que escola veio e quais problemas enfrentou. Passamos estas orientações aos professores para que possam auxiliar o estudante dentro de sala de aula (NP2).

---

<sup>12</sup> PEI - Plano Educacional Individualizado – Anexo V da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001/2017 - Vide Anexo I.

Depois que a equipe faz a análise das necessidades do estudante, executa algumas ações. As mais comuns se referem a orientar os professores sobre possíveis adaptações metodológicas, adequações arquitetônicas e de mobiliários, ter conversas com estudantes e familiares e fazer orientações quanto ao PEI e sua execução.

[...] As propostas de ações do NAPNE são de orientação educacional aos professores no que tange aos aspectos de prática de ensino adaptadas aos estudantes que necessitam de metodologias diferenciadas (NP4).

[...] Específicas para cada estudante, em geral atender as demandas, informar e capacitar os docentes, atender a acessibilidade arquitetônica e comunicacional (NP6).

[...] Plano de ensino individualizado e em alguns casos atividades domiciliares. Mas na realidade do câmpus, a maioria dos estudantes foi incluída desde o Ensino Fundamental (NP5).

Os membros do NAPNE foram questionados se auxiliam os professores a elaborar atividades adaptadas para os estudantes com deficiência e como tem sido esse procedimento. A maioria respondeu que realiza esse trabalho indiretamente, que orienta, fica à disposição, mas que alguns professores ainda não entenderam que este trabalho faz parte da função do docente e esse movimento depende muito da dinâmica de cada câmpus.

[...] Não auxiliamos na prática, orientamos como devem ser realizadas as atividades. Este diálogo ainda não foi fortalecido (NP2).

[...] Não conseguimos ainda tempo para essas ações de modo mais efetivo. Estamos na fase de conhecer os estudantes, registrar e promover ações que possam contribuir na formação continuada dos docentes. Trazemos informações gerais para subsidiar os docentes, mas não auxiliamos na elaboração de atividades específicas (NP7).

[...] O auxílio é por meio das indicações apontadas no PEI. Ficamos à disposição para conversarmos com os docentes e realizar as devidas orientações (NP1).

[...] Auxiliamos os professores por meio de oficinas de boas práticas e também trazemos profissionais especialistas para realizar eventos formativos (NP4).

[...] Sim, nos encontros de formação continuada. Percebo que alguns professores não entendem que essa demanda/estudante é dele e quer transferir a outrem (NP6).

Também foi investigado se os membros do NAPNE ajudam os professores a elaborarem as avaliações dos estudantes e a maioria afirmou que quando solicitada, faz orientações. Entretanto, na prática, poucos realizam as adaptações e indicam a necessidade de haver um profissional para auxiliar nessas demandas.

[...] Não, após nossos encaminhamentos os professores providenciam estas atividades, mas na realidade poucos colocam em prática esta mudança nas avaliações (NP2).

[...] Na verdade seria essencial que tivesse um profissional especialista em atendimento educacional especializado (AEE) que acompanhasse e elaborasse essas atividades junto ao corpo docente no IFSP. Temos muitas limitações por ausência desse profissional que ajudaria muito no câmpus (NP4).

Devido ao fato de o núcleo ser constituído por profissionais que exercem outras funções, seus membros relatam dificuldades para dar suporte aos estudantes com deficiência.

[...] Falta de espaço físico, falta de servidor, falta de formações continuadas, falta do profissional especialista visto que há uma sobrecarga de atividades para o cargo de pedagoga e eu não sendo especialista em educação especial também dificulta. Além da resistência de alguns docentes em implementarem o PEI, falta mais participação do câmpus, as limitações são muitas (NP4).

[...] Não termos um departamento ou núcleo dedicado à inclusão. Somos somente uma equipe formada por docentes e sociopedagógico que possui várias atribuições, pouco tempo para atender a toda demanda e falta de estrutura (NP7).

[...] Resistência de alguns docentes e falta de recursos (NP6).

Nas respostas apresentadas nota-se o anseio por um professor especialista formado em Educação Especial que esteja lotado no câmpus, acompanhando os estudantes e profissionais, sendo parceiro do professor que está em sala, auxiliando nas demandas do dia a dia, trazendo mais segurança aos professores e membros do NAPNE, agregando conhecimentos e fortalecendo as ações em prol da inclusão dos estudantes PAEE.

Em sua dissertação, Bezerra (2018) traz relatos de membros do NAPNE do IFRS, acerca das limitações no núcleo, semelhantes aos levantados na presente pesquisa:

[...] P3 - Aqui a gente tem o Núcleo, mas tu não tens uma carga horária grande que é destinada, pelo menos que eu saiba, para a pessoa que coordena, por exemplo, para naqueles dois turnos, três, que seja, ela esteja pensando só no NAPNE. Então acho que isso atrapalha bastante. [...] T2 - Como não tem a carga horária fixa, tu não largas todo teu trabalho para atender o NAPNE (BEZERRA, 2018, p. 83).

Uma informação interessante é fornecida por Costa (2017), a qual relata que no IFAC, quando os coordenadores do NAPNE são professores, podem reservar 12 horas de sua carga horária de trabalho para dedicação ao núcleo, mas aos servidores técnico-administrativos essa possibilidade não existe.

No IFSP, o representante do NAPNE tem 6 (seis) horas semanais para dedicação às atividades no núcleo e o secretário, 3 (três) horas (IFSP, 2014), independentemente de serem professores ou técnicos-administrativos, mas os demais membros não têm essa prerrogativa, porém, muitas vezes essa carga horária não é respeitada pelos demais colegas ou chefia. Esse assunto deverá ser estudado pelas instituições para que os servidores se sintam menos sobrecarregados e tenham mais tempo para estudo, demandas e organização das atividades do núcleo.

Em diferentes momentos da pesquisa, percebe-se que indiretamente, os professores fizeram críticas ao trabalho realizado pela equipe do NAPNE:

[...] O estudante ingressa e muitas vezes a informação da deficiência demora para chegar até os professores. O IFSP tem sido bom no ingresso, mas o suporte tem sido deficiente (P6.1).

[...] Em todos os momentos em que solicitei apoio, como, por exemplo, um assistente para auxiliá-lo dentro da sala ou o posicionamento dos pais em relação ao tempo que levará para completar o ciclo, a resposta que obtive era a de que a situação era uma novidade para todos (P2.3).

[...] Nos conselhos, reuniões, levantam questões, CSP fala sobre demandas da família, questões sobre saúde... compartilhamos tudo em reuniões de planejamento, tudo é muito experimental, pois não há ninguém formado (C2).

A comunidade escolar deve entender que o NAPNE é um suporte, visto que seu objetivo não é o atendimento ao aluno. Seus membros são voluntários e para participarem do núcleo não é exigida formação em Educação Especial, embora alguns tenham. A responsabilidade da inclusão escolar é de todos e não deve ser atribuída ao núcleo ou ao professor especialista, caso ele venha a atuar na instituição.

Araujo e Araujo (2015) afirmam que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas têm configurado um clima carregado de tensões, lutas, resistências, recusas e negociações. Assim, percebe-se que os profissionais têm se esforçado para oferecer aos estudantes e professores recursos e adaptações para o dia a dia, porém, relatam algumas resistências e pouco investimento na área.

O acompanhamento tem sido feito, no entanto, os servidores mencionaram a falta de profissionais especializados, formação e recursos humanos para um trabalho mais efetivo.

[...] Tem feito o possível, mas não dispõem de profissionais para preparar funcionários, professores e as turmas para receber estudantes com deficiência (P2.1).

[...] Com boa vontade, mas sem propriedade alguma (P4.2).

[...] Ele é acompanhado regularmente pelo NAPNE e pelos professores, mas o acompanhamento individual nem sempre é possível (P6.1).

[...] Tem sido feito um trabalho, mas considero que ainda seja bem pouco diante das dificuldades e necessidades destes estudantes. Falta formação dos recursos humanos para lidar com cada caso em específico (P3.1).

Através dos relatos apresentados, observa-se que o trabalho realizado não tem superado as expectativas, sobretudo dos docentes. Há grande interesse da comunidade escolar pela contratação de profissionais especialistas, com dedicação exclusiva a essa função, para atendimento dos estudantes, auxiliar nas dúvidas e na logística das formações. Ter esse reforço nas equipes poderá fazer bastante diferença, alguém que conheça o público, o contexto, as necessidades, as demandas e as reais possibilidades.

O professor P1.1 observa que:

[...] Há um esforço da CSP, DAE e coordenações de curso para ofertar os recursos e sensibilizar os docentes sobre a importância da inclusão (P1.1).

Os resultados da presente pesquisa, assemelham-se com os de Lisboa (2017), em especial sobre a falta de formação e recursos humanos. Ela constatou que os principais obstáculos para o desenvolvimento do trabalho do NAPNE, nos Institutos Federais, são a falta de recursos, formação/capacitação e dedicação exclusiva dos professores; resistência de servidores (professores e técnicos) ao trabalho do núcleo; baixa sensibilização da comunidade escolar; apoio insuficiente dos gestores; quadro reduzido de servidores; infraestrutura insuficiente e desinteresse institucional.

Velihovetchi (2018) aponta, ainda, que há uma incoerência entre o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Portarias do NAPNE do CEFET-RJ e Ação TECNEP, no que se diz respeito às palavras “apoio” e “atendimento”. Na Ação TECNEP, há referência a “Núcleos de Atendimento”, enquanto no PDI e Portarias, o NAPNE tem como objetivo apoiar.

Neste sentido, no IFSP, o NAPNE também aparece como apoio, o que não pode ser confundido como um centro de atendimento ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), fator que não isenta a Instituição de atender a LDB (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 7.011/2011 (BRASIL, 2011) que estabelece que o AEE deve ser garantido aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dos sete núcleos participantes da pesquisa, localizados em diferentes cidades do estado de São Paulo, somente dois citaram que há parceria com outros serviços. Um deles tem como parceiro um Centro de Tecnologia Assistiva e outro tem parcerias com a Secretaria Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e Centro de Valorização da Vida. Essas parcerias têm enriquecido o trabalho, subsidiado formações e participação em eventos.

As cooperações podem ser intermediadas pelos membros do NAPNE afim de ampliar as possibilidades e fortalecer a rede de apoio, beneficiando assim os estudantes, os membros dos núcleos e os professores.

#### **4.4 Formação e Recursos**

A seguir serão apresentadas as ações de formação de professores e de inclusão em prol dos estudantes com deficiência do IFSP e comentários referentes a falta de recursos humanos, materiais e formação específica em Educação Especial.

#### 4.4.1 Ações de formação de professores e de inclusão em prol dos estudantes com deficiência do IFSP

Como ações de formação de professores, foram citadas palestras, orientações durante as reuniões de docentes, profissionais de outros locais trazendo experiências, alguns cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) de Libras, formação de reação química em Braille, curso *on-line* “IFSP para tod@s” (curso sobre inclusão ofertado pelo IFSP a servidores docentes e técnicos no ano de 2016).

[...] Formação continuada, NAPNE, palestras, discussões sobre inclusão também no planejamento (C3).

Os professores relataram que realizam adaptações, conversas com estudantes da turma, ações para minimizar preconceitos e estereótipos, participam de oficinas para elaboração de materiais. A instituição viabilizou a compra de materiais, como lupa e computador, contratação de intérpretes e os profissionais da CSP (Coordenadoria Sociopedagógica) explicaram sobre as características da deficiência do estudante que ingressa (em algumas unidades os professores reclamaram que isso não ocorre com frequência).

[...] O NAPNE ajuda bastante, a união do grupo, iniciativas de ajudar na autonomia e aprendizagem dos estudantes, comissão de direitos humanos (C6).

Dez dos 32 participantes (professores, coordenadores, membros do NAPNE) disseram não saber ou não haver formação específica, havendo necessidade de mais atividades relacionadas à temática:

[...] A demanda tem sido grande e o grupo de formação e o NAPNE não têm conseguido realizar muitos encontros (P4.2).

[...] Acho que deveria ser um trabalho constante de reforço e novos instrumentos passíveis de serem aplicados com estes estudantes, a fim de tornar um ideal aplicado por todo o grupo, frequentemente (P3.1).

[...] Houve atividades da formação continuada junto com o NAPNE, mas ainda é preciso criar um espaço de compartilhamento de experiências (P6.1).

[...] Não houve capacitação mais adequada para atender melhor o estudante que está ali, carece muito (C7).

Em relação ao apoio institucional existente para a realização de ações junto aos estudantes com deficiência, os participantes comentaram sobre impressos ampliados, ajuda de custo para transporte, bolsista para acompanhar o aluno em algumas atividades, instalação de software de leitor de textos.

[...] Existem intérpretes, mas o aumento da demanda que houve mostrou que a instituição não consegue respaldar com agilidade esta situação (P5.2).

Os participantes também fizeram referências ao apoio que recebem e a união que há entre os servidores para que as ações ocorram nos câmpus, mas ainda restam pontos a melhorar:

[...] Existem esforços locais, a reitoria teria de apoiar com recursos humanos. Sem pessoas e capacitação limita o trabalho e os professores têm se virado. Os professores são autodidatas e estudam por conta. As políticas não são cumpridas de imediato, pois as verbas são limitadas, trocas de experiências para permitir “base line”, infraestrutura básica para dar suporte para as diversas atividades que devem ser realizadas (C7).

[...] Equipe sociopedagógica ajuda, mas não temos respaldo em algumas questões burocráticas, como disciplinas não cursadas, como lançar a adaptação curricular, atividades domiciliares (C4).

A comunicação entre a escola e a família auxilia a promover ações mais direcionadas e efetivas junto aos estudantes com deficiência, por isso, profissionais como coordenadores, psicólogos e pedagogos têm entrado em contato com os pais para entender melhor os estudantes, para comunicar sobre os atendimentos que estão sendo realizados, falar sobre comportamentos, etc.

[...] São constantemente convocados para acompanhamento e se sentem acolhidos e agradecidos pelo fato de “assistirmos” aos estudantes da forma que é feito (C7).

A instituição tem realizado ações para que o estudante seja atendido e incluído nas diversas atividades escolares, porém analisando as respostas dos participantes, nota-se que estrutura apresenta algumas fragilidades que merecem ser levadas em consideração pelos gestores.

#### **4.4.2 Recursos humanos, materiais e formação específica**

No levantamento bibliográfico de Silveira, Enumo e Rosa (2012), entre as dificuldades presente no cotidiano do exercício profissional do docente, aparecem: desconhecimento das reais necessidades da educação inclusiva; não domínio de Libras; escassez de materiais didáticos e de tecnologia assistiva; dificuldades no desenvolvimento de programas e de políticas públicas; pouca orientação e parcerias com outros profissionais, sobrecarga de trabalho e condições insalubres de trabalho.

Os participantes da presente pesquisa apresentaram queixas referentes à falta de formação; falta de tempo para atender individualmente o estudante; falta de profissional de apoio e quantidade de estudantes na sala de aula.

O coordenador da estudante E7 (DI) relatou:

[...] O estudante com deficiência é 1 em 40, uma turma com 20 estudantes seria ideal para dar um atendimento diferenciado. O IFSP poderia colocar em prática o que a legislação pede para fazer, como, por exemplo, intérprete de Libras e um profissional para acompanhar o estudante na íntegra (C7).

A responsabilidade do aluno que está em sala de aula é do professor e se houver um professor especialista, o trabalho dele será colaborativo e não de acompanhamento do aluno em sala de aula, em período integral, como citado na fala do C7.

O trabalho realizado no AEE é complementar/suplementar (BRASIL, 2008b). Nos atendimentos por exemplo, um aluno surdo poderá aperfeiçoar conceitos em Libras, o estudante cego poderá aprender a utilizar a máquina Braile, o estudante com DI poderá realizar cálculos, escrever e interpretar textos. O objetivo não é substituir o professor da sala de aula, mas auxiliar o desenvolvimento do estudante em aspectos gerais.

P6.1 acrescenta que:

[...] A lei de inclusão garante o ingresso, mas sua sobrevivência em turmas regulares com mais de 40 estudantes é inviável. O docente não consegue suporte para esses estudantes com turmas tão cheias. Além disso, a estrutura de material ainda é precária (P6.1).

As falas de C7 e P6.1, são frequentemente ecoadas no ambiente escolar, professores colocam o número de alunos como um obstáculo para trabalhar de forma individualizada, porém, para Rodrigues (2006), o ensino individualizado só ocorre quando existe somente um aluno e o professor, cenário, que não acontece nas escolas convencionais. Por essa razão, é importante que os professores sejam incentivados a olhar todos alunos da turma, cada um com suas especificidade e demandas, e que possam proporcionar momentos de trocas durante as mais diversificadas sessões de aprendizagem.

As informações a seguir sugerem que o professor não tem formação/capacitação para acolhimento e ensino dos alunos.

[...] Falta de profissionais que estão preparados para recebê-los (P5.1).

[...] Ausência de intérpretes e de conhecimento de estratégias necessárias para garantir o aprendizado [...] suas singularidades linguísticas e capacidades (P7.1; NP7).

Um professor da estudante E7 não respondeu especificamente sobre ela, mas apontou que sua dificuldade como docente para atender estudantes com deficiência é:

[...] Ausência de conhecimento sobre estratégias de ensino, não dominar Libras (P.7).

Embora P5.1 tenha relatado que “o IFSP fornece tradutor e intérprete de Libras para o estudante com DA”, vários participantes relataram a falta de TIL (Tradutor/Intérprete de Libras) para atender os estudantes surdos:

[...] Adaptação de acordo com a demanda, mas faltam muitos recursos principalmente humanos – intérpretes (C4).

[...] Falta de intérpretes para toda demanda (P5.1).

Sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado), este deve ser prioritariamente realizado em sala de recursos multifuncionais sob a regência de um professor especializado e de acordo com Brasil (2008b),

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008b).

A ausência desse espaço e de profissionais especializados foi bastante ressaltada pelos participantes:

[...] Falta de um profissional especializado para acompanhar o estudante e orientar o professor (P2.1).

[...] Falta de acompanhamento especializado – AEE (NP1).

[...] Nem todos têm atendimento para suprir dificuldades (C3).

De modo semelhante, Poker, Valentim e Garla (2018), em estudo realizado com professores do Ensino Superior, expõem as dificuldades que os docentes apresentaram diante da inclusão de estudantes com deficiência, elas são: falta de formação prática para o uso de materiais e recursos; conhecimento sobre as necessidades dos estudantes; falta de recursos materiais e apoio por parte da instituição no que se refere à acessibilidade do espaço físico e contratação de intérpretes de Libras.

A falta de profissionais com dedicação exclusiva e formação em Educação Especial reflete em suporte e informação e isso pode dificultar a dinâmica escolar e atendimento aos estudantes em questão, essa inquietação pode ser verificada nas seguintes falas:

[...] Não estou preparada para esse tipo de situação, não sei como lidar, preciso de orientação de algum especialista (P2.1).

[...] A falta de orientação de pessoal especializado para os diferentes casos e níveis de deficiência da turma (P2.4)

[...] A falta de formação específica em Ed Especial e tempo para fazer as adaptações (C4).

[...] Formação específica (P4.2).

[...] Falta de formação e de apoio de funcionários externos (P6.4).

[...] Falta de formação dos servidores (docentes e técnicos) para lidar com as necessidades especiais que existem no câmpus (P3.1).

[...] Falta de recursos e preparo para os professores (C4).

O fato de haver sala de recursos não garante que os alunos serão plenamente atendidos, como pode ser visto na pesquisa realizada e citada por Pletsch (2014), em seu trabalho no

Observatório em Educação Especial e Inclusão Social, na Baixada Fluminense, na qual os participantes relataram dificuldades na realização do trabalho integrado e colaborativo entre o AEE o professor do ensino regular; insuficiência de profissionais com formação especializada para o AEE, bem como ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras e a falta de formação continuada.

É certo que a formação por si só não é a solução de todos os impasses educativos, mas “... alinhada com uma política nacional de inclusão, é fruto de movimentos políticos educacionais e ela é importante para que as práticas pedagógicas sejam modificadas” (OLIVEIRA, 2018a, p 81).

Críticas à falta de apoio são recorrentes, porém, mesmo em meio aos problemas de todo sistema escolar, cada profissional pode buscar sua autocapacitação e informações que poderão auxiliar em sua prática diária com as dinâmicas que o trabalho com os estudantes exige, pois cada um apresenta sua singularidade, independentemente de ter ou não alguma deficiência.

Silveira, Enumo e Rosa (2012) ressaltam a necessidade de um olhar para a saúde dos profissionais da educação, oferecimento de capacitação aos professores e intervenções escolares baseadas em problematizações que abordem fatores sociais e históricos associados às deficiências.

[...] Entender um pouco sobre deficiência, não ser da área de saúde ou psicologia, poderia acessar outros de alcançar conhecimentos ou estratégias diferentes, o que é bom para entender alguns casos, se é melhor trabalhar em grupo ou individualmente direcionando orientação (C2).

A fala do participante C2 é um tanto equivocada, pois para trabalhar com alunos com deficiência não é necessário ser da área da saúde ou psicologia, essa visão é a visão médica da deficiência. É dever do professor buscar estratégias para ensinar os estudantes.

Rocha (2017) comenta que para a construção da escola inclusiva são necessárias adaptações de grande e médio porte, que cabem aos governos, e as de pequeno porte cabem à iniciativa dos professores que “devem buscar recursos para ampliar sua qualificação, com o intuito de inserir esses alunos de forma eficaz e humana” (ROCHA, 2017, p. 04) .

Capellini e Manzoni (2008) citam a frase de uma professora participante de sua pesquisa que diz que a inclusão não é responsabilidade somente do professor, mas de todos que estão envolvidos: a família, os colegas, profissionais da saúde e educação, a escola e a sociedade. A percepção do todo não é sentida por muitos e o professor acaba sendo considerado um obstáculo que impede a inclusão.

Assim, deve-se analisar todo o contexto e buscar estudos, materiais e recursos que propiciem condições para que os estudantes e agentes escolares vivenciem um processo de ensino-aprendizagem real e significativo.

#### **4.5 Sugestões de melhorias**

Neste item, serão apresentadas sugestões de melhorias para o atendimento dos estudantes PAEE na percepção dos estudantes e profissionais da educação, elas versam sobre as necessidades dos educandos em seu cotidiano escolar, os anseios dos professores quanto à formação e disponibilização de recursos e a contratação de professores especializados.

##### **4.5.1 Sugestões de melhorias para o atendimento dos estudantes com deficiência na percepção dos estudantes e profissionais de educação**

A estudante E1 (DV) relatou que seria muito importante que os professores disponibilizassem materiais antecipadamente para ela ler em casa e antecipar as dúvidas. A equipe de seu câmpus disse ser importante:

[...] Monitoria, acessibilidade, acompanhamento psicológico e ajudar a estudante ter mais autonomia (C1).

[...] Viabilizar canais de diálogo mais frequentes com todos os pais, e não somente com os de deficientes (P1.1).

[...] Contratar um professor especializado para atendimento educacional especializado - AEE (P1.2).

[...] Capacitar os servidores, disponibilizar equipe própria, pois os servidores não conseguem dedicar-se somente ao NAPNE e concursos para contratação do AEE ajudaria no atendimento aos estudantes com deficiência (NP1).

E2 (DI) usa óculos, sugeriu que os professores escrevam na lousa com letra maior, expliquem melhor, disponibilizem mais horários de atendimento e disse que gostaria de ter um caderno com linhas maiores. Seus professores e o representante do NAPNE sugeriram:

[...] Reuniões formativas por videoconferência ou presenciais temáticas, comportamentais, sobre situações em sala de aula, avaliação geral, não focada em uma deficiência específica, atividades que funcionam melhor, abordagem do estudante para que ele não fique ansioso, agressivo, como lidar com questões delicadas e específicas, como acessar o estudante, entender melhor as particularidades, conhecer o “mundo” deles, o professor tem medo da linha tênue entre não aprender e não cobrar (C2).

[...] Palestras para os docentes e discentes para que possam se preparar melhor para a inclusão de um deficiente (P2.1).

[...] Dispor de profissionais especializados e com experiência para auxiliar os professores em sala de aula, além de oferecer infraestrutura adequada para atender esse público (P2.4).

[...] Deveríamos ter suporte profissional especializado, salas de recursos e formação docente (NP2).

[...] Disponibilizar auxiliares em sala de aula, assim como há uma auxiliar de Libras<sup>13</sup> para estudantes DA (P2.2).

[...] Manter um profissional permanentemente ao lado desse(s) estudante(s) dentro das salas de aula e laboratórios auxiliando-o no acompanhamento do raciocínio, ajudando-o nas tarefas e evitando que se disperse (P2.3).

Mesmo que haja um profissional especialista, seu trabalho não é ficar o tempo todo com o aluno, mas como auxiliar. O especialista poderá oferecer suporte e dicas, mas cabe ao professor a tarefa de despertar a atenção do aluno para si e mediar seu conhecimento.

A estudante E3 (DV) precisa de provas ampliadas, disse que a cor de giz azul, rosa e verde são ruins, branco e amarelo são melhores, prefere lousa de fundo verde, por precisar ler bem de perto, às vezes, cansa e os materiais em pdf são mais confortáveis. Referente a melhorias no atendimento às necessidades dos estudantes, os profissionais disseram ser importante:

[...] Ações de conscientização e informação de docentes, técnicos e a comunidade em geral sobre o problema e como lidar com ele, visando garantir a formação integral do indivíduo e sua real inserção social durante o período em que está no Instituto Federal. Empoderando-o para, após essa passagem por aqui, seguir a vida com sua dificuldade sem vitimizar-se, ou seja, mostrando suas capacidades para além da deficiência (P3.1).

O estudante E4 (DA) ressaltou a importância de os professores saberem sinais e usarem mais imagens. Os professores e o representante do NAPNE desse aluno ressaltaram a importância da formação e contratação de profissionais especializados:

[...] Oferecer cursos para todos os professores, ter profissionais especializados na área, professores efetivos de Libras, ações mais efetivas da reitoria, mais respaldos para as CSPs (C4).

[...] Formação contínua para os professores e funcionários (P4.2).

[...] A instituição poderia solicitar o cargo de AEE visto que outros institutos federais possuem esse profissional, tais como: IFFarroupilha, IFSulRioGrandense, IFCatarinense, IFSC, IFBaiano, IFSuldeMG, IFNorteMG, que já têm seus professores de AEE. A instituição poderia pagar uma função gratificada para quem preside o trabalho do NAPNE, para que o profissional possa apenas desenvolver suas atividades com o NAPNE e não as demais atividades, isso ajudaria muito a qualidade do serviço prestado ao estudante deficiente (NP4).

As professoras especialistas que participaram da pesquisa de Milanesi (2012) declararam que é necessário estudo e atualização constantes, elas acreditam que mesmo com formação não estão totalmente preparadas para oferecer um ensino de qualidade aos alunos, pois cada um deles tem demandas específicas. O professor deve buscar mais formação, mesmo

---

<sup>13</sup> Manteve-se a resposta do participante na íntegra, provavelmente ele referiu-se ao tradutor/intérprete de Libras (TIL).

quem já completou a formação inicial deve se aperfeiçoar e buscar mais conhecimentos na formação continuada (MILANESI, 2012, p. 106).

Os professores devem buscar por formação e não somente esperar que a Instituição ofereça, dentro de suas possibilidades financeiras. Compreende-se que são muitas unidades para atender e demandas específicas, é possível que sejam oferecidas formações mais “genéricas”, pois para atender as solicitações individuais há necessidade de contratação de formadores especializados que em sua maioria são externos a Instituição.

E5.1 (DV) pontuou que os professores dão muito enfoque técnico, precisam usar linguagem mais simples, fazer ligação com a base comum, ampliar os recursos práticos no curso, estágios e atividades em ambiente reais de prática.

A estudante E5.2 (DV) comentou que os professores precisam deixar de ser tão técnicos e mais engajados com o ensino: “Os professores engenheiros são duros, têm experiência em indústria e não em sala de aula”.

As sugestões de E5.1 e E5.2 remetem ao perfil dos professores dos IFEs, que em sua maioria, sobretudo da área técnica, têm experiências em empresas, no setor de produção ou em universidades, mas não possuem formação pedagógica e apresentam dificuldades em transformar seu conhecimento teórico-prático em concreto para o estudante do Ensino Médio, conforme o relato de alunos.

Referente ao atendimento a outros estudantes com deficiência, os profissionais do câmpus do E5.1 e da E5.2, comentaram que é preciso ter mais cursos de formação para professores e servidores, formação técnica aos intérpretes para que a inclusão ocorra de fato.

[...] Mais intérpretes principalmente nos laboratórios, cursos para professores, Libras mais direcionado aos estudantes que já sabem para interagir melhor com os colegas (C5).

[...] Oferecer formação aos professores, ter sempre um assistente com formação para acompanhar o estudante (P5.1).

[...] O intérprete com formação no curso teria maior facilidade em traduzir os termos técnicos usados no curso (P5.2).

[...] Falta divulgação para aumentar a quantidade de estudantes com deficiência e de fato realizar a inclusão (NP5).

Quanto ao comentário de ter um intérprete com formação na área técnica, é muito difícil encontrar esse profissional. Para minimizar esse problema, é necessário que os professores passem os conteúdos que serão abordados nas aulas com antecedência para que o TIL possa pesquisar termos mais apropriados aos estudantes surdos.

Traduzir envolve além do domínio da língua, ter habilidades para lidar com “compreensão de enunciados, discussão de temas, aquisição de vocabulário e de conceitos,

atividades de leitura e escrita, exercícios de fixação, explicação de fórmulas e resolução de problemas, revisão de conteúdo, correção, tira-dúvidas, etc” (GESSER, 2015 p. 540).

A estudante E6 (DV) respondeu que o IFSP pode oferecer apostilas e notebook para aumentar a letra. Seus professores e o representante do NAPNE fizeram várias sugestões e comentários:

[...] Cursos EAD, subsidiar conhecimentos para diversas deficiências, repositório, se tivermos dificuldade em deficiência acessa o material, troca de materiais para determinada deficiência, local com experiências de livre acesso, cuidados para acessibilidade no prédio, kits de equipamentos adaptados para pessoa com deficiência visual para empréstimo (C6).

[...] A importância da redução/divisão do número de estudantes se houver estudantes com deficiência na sala e formação continuada permanente (P6.1).

[...] O rompimento das barreiras existentes é um processo contínuo, iniciando com algumas desconstruções. Muitas ações já são realizadas (P6.2).

[...] Mais momentos formativos, aumento da equipe de apoio e compra de materiais (P6.4).

[...] Divisão de tarefas, pois as demandas ficam na responsabilidade do representante do NAPNE que sozinho fica sufocado. Também falta sensibilidade na instituição para entender que é uma causa/direito de todos (NP6).

Lisboa (2017) pontua algumas sugestões dadas por coordenadores de NAPNEs de Institutos Federais brasileiros para melhorar o atendimento dos alunos pelo núcleo, tais como: recursos financeiros para compra de recursos e materiais para os alunos; carga horária destinada para dedicação ao núcleo e gratificação ao coordenador; criação de um programa de capacitação contínuo; adequação dos espaços de acordo com as NR (Normas Regulamentadoras); desenvolvimento de ações de conscientização da comunidade acadêmica; definição de estratégias sistematizadas de atendimento; contratação de pessoal e políticas governamentais.

A E7 (DI) relatou a necessidade de mais paciência por parte dos professores, respeitando seu ritmo, pois copia devagar, não quer material impresso, prefere copiar. Também salientou a necessidade de prazo maior para a entrega de trabalhos, bem como de um calendário para lembrar datas e descrever por escrito que atividades devem ser feitas, pois muitas vezes ela não entende o que o professor pede para fazer.

Santos (2012) apresenta algumas dicas de planejamento para estudantes com DI, dentre elas, a autora afirma que o professor deve apresentar “comandos de alerta para aquilo que deve ser aprendido... os estudantes com deficiência intelectual precisam de direcionamento frequente” (SANTOS, 2012, p. 942). Dessa forma, o pedido da estudante E7 está relacionado com as dificuldades características da deficiência e deve ser considerado para que ela possa desenvolver suas potencialidades e ser capaz de executar as atividades.

Os profissionais do câmpus da E.7 enfatizaram a importância de haver um setor para cuidar da educação especial, contratação de intérpretes e mais recursos didáticos.

[...] Falta capacitação, formação para ter um trato adequado aos estudantes, atividades didáticas para estudantes seria muito importante, garantir que a inclusão ocorra de forma efetiva, cumprir a legislação para oferecer minimamente adequações e recursos (C7).

[...] Contratar mais intérpretes (P7.1).

[...] Ter um departamento estruturado para fomentar ações das mais diversas (NP7).

Espera-se que as reivindicações ora realizadas por estudantes, professores, membros do NAPNE possam ser atendidas, senão de imediato, mas em tempo oportuno, pois nota-se que entre o ingresso do aluno com deficiência e o atendimento de suas necessidades pode haver lacunas que demoram meses e até anos para serem preenchidas, seja pela demora de um processo de compra de uma carteira de tamanho especial, a utilização de lousa de cor diferente, disponibilização de notebook com leitor de texto ou a contratação de tradutor/intérprete de Libras.

## **4.6 Depois do Ensino Médio**

Após concluir o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio espera-se que o estudante ingresse no mercado de trabalho, exercendo a profissão na qual foi formado ou se especialize em outra área e na maioria dos casos que dê início a formação universitária.

### **4.6.1 Ensino Superior e Mercado de trabalho**

Embora os estudantes estivessem em cursos técnicos, e em sua maioria nos primeiros anos, foi perguntado se pretendem continuar os estudos e cursar o Ensino Superior. Os estudantes disseram que pretendem cursar: Veterinária (E2), Direito (E3), Engenharia Civil (E5.1), Psicologia (E5.2) e Ciência da Computação (E7), uma estudante está indecisa (E1) e dois estudantes disseram não querer fazer faculdade (E4, E6):

[...] Não, porque quero trabalhar (E4).

[...] Quero cursar Ciência da Computação, porque quero aprender mais e evoluir (E7).

Referente a esse assunto, Sampaio et al. (2013) apresentaram os seguintes dados: 35,4% dos egressos dos cursos do IFRN seguiram na mesma área e 34,4% optaram por outra área; enquanto 30,1% interromperam os estudos.

Os estudantes fizeram comentários quanto aos pontos positivos de seus cursos. Dentre os aspectos favoráveis, mencionaram aprender coisas novas, as aulas práticas e a formação profissional.

[...] Ajuda a ter uma profissão e trabalhar (E1).

[...] O curso requer interação com público, crianças, idosos, ajuda os estudantes a serem mais extrovertidos e animados (E3).

[...] Formação profissional ampla e ajuda a seguir em várias áreas (E5.1).

A Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991) determina que empresas com mais de 100 empregados prevejam a reserva de vagas de trabalho a serem preenchidas por pessoas com deficiência habilitadas ou reabilitadas. A referida cota é variável de acordo com o número de empregados, sendo 2% para empresas que têm entre 100 e 200 funcionários; 3% para as que têm de 201 a 500 funcionários, 4% para as que possuem entre 501 e 1.000 funcionários e 5% para as que têm mais de 1.001 funcionários. A empresa que não obedece às cotas está sujeita a assumir as implicações estabelecidas pela legislação.

De acordo com Clemente e Shimono (2015), os argumentos referentes a não aplicabilidade da Lei de Cotas são os mais diversos: 1) ausência de pessoas com deficiência para ocupar todas as vagas esperadas pela Lei de Cotas; 2) baixa formação e escolarização frente às exigências do mercado de trabalho; 3) preferência pelo recebimento do BPC; 4) questões relativas à segurança e os riscos presentes no trabalho para pessoas com deficiência. Para cada item, são apresentados dados que contrariam os argumentos indicados pelos empregadores, provando que cada vez mais postos de trabalho vêm sendo ocupados por pessoas com deficiência, que elas têm desistido de receber benefício para trabalhar e têm concluído o Ensino Médio e Superior.

Na mesma direção, Ribeiro e Carneiro (2009) explicam que as empresas contratam pessoas com deficiência que são mais convenientes, isto é, com deficiências “leves” e que não dependem de muita adaptação.

#### **4.6.2 Expectativas dos estudantes com deficiência quanto a sua inserção no mercado de trabalho**

A Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizada entre os anos de 2003 a 2007 (BRASIL, 2008c), com universo de aproximadamente 72.657 registros de estudantes egressos, apontou que 72% dos alunos formados em cursos técnicos estavam trabalhando, destes, 34% só estavam trabalhando, e 38% trabalhando e estudando. Dos egressos que trabalhavam, 44% atuavam na área do curso técnico de formação e 21% em áreas correlatas. Referente aos estudos, 22% estavam apenas estudando e 7% não trabalhavam e não estudavam.

Diante do questionamento sobre as expectativas quanto ao ingresso no mercado de trabalho, três estudantes entrevistados responderam que pretendem trabalhar após terminar o curso; um acredita que o fato de ser estudante do IFSP possa ajudar; um deles, se passar no vestibular, irá estudar, senão irá trabalhar na indústria que o pai trabalha. Dois estudantes pretendem trabalhar após terminarem a faculdade e um não sabe das exigências do mercado com relação ao que está sendo estudado.

Em relação às formas que utilizarão para o ingresso profissional, quatro estudantes não responderam, um não sabe, outro disse que buscará e dois afirmaram:

[...] Quero trabalhar, mas ainda não sei, talvez em pet<sup>14</sup> (E1).

[...] Quero ser professora, trabalhar em farmácia ou com análise (E6).

Rodrigues (2012), em seu estudo, concluiu que os estudantes escolhem cursos técnicos na busca de uma profissão, mas não têm a intenção de exercê-la ao se formarem. Os estudantes participantes do presente estudo ainda têm dúvidas quanto a trabalhar, qual área vão seguir, mesmo porque alguns ainda estão cursando o 1º ano. A maior parte relatou que o fato de estudar em uma escola federal de qualidade poderá facilitar o ingresso no mercado de trabalho.

Acerca das facilidades e dificuldades que enfrentarão para encontrar emprego, dois estudantes acreditam que pelo nome da Instituição poderá ser mais fácil (E3, E5.2); E6 disse que serão necessárias algumas adaptações; E2 disse que devido sua obesidade e dificuldade com contas terá dificuldade; E4 respondeu que não têm muitas opções na cidade; E5.1 justificou a facilidade, pois na região existem grandes indústrias e dois participantes não responderam (E1, E7).

[...] Pode ser fácil devido ao bom conceito da escola. Adaptações ambientais serão necessárias, mas o fato de gostar de conversar poderá facilitar em algumas funções como em farmácia, por exemplo (E6).

[...] Por ser estudante do IFSP abre portas principalmente na área (E3).

Referente a trabalhar no campo em que estuda ou se profissionalizar em outro, a estudante E7 quer continuar no mesmo setor e E6 acredita que será professora na área. Quatro estudantes querem trabalhar em outra área (E2, E3, E5.1, E5.2) e dois ainda não sabem (E1, E4).

A respeito da Lei de Cotas, somente dois estudantes disseram saber que ela existe (E5.1, E5.2). Para dar prosseguimento às perguntas, foi necessário explicar sobre a referida legislação a fim de saber qual a opinião dos estudantes.

---

<sup>14</sup> Loja de produtos para animais de estimação.

[...] Importante, dá abertura para pessoas ingressarem em instituições, empresas, fundamental para igualdade social (E5.1).

Foi perguntado aos estudantes como eles acham que os empregadores veem a pessoa com deficiência. Três não responderam (E1, E2, E6 ), E4 acredita que o mercado aceita a pessoa, E7 disse que uns veem bem, outros não, E3 comentou que às vezes a pessoa necessita ir ao médico e isso não seria muito aceito, E6 disse que pode ser uma fraqueza para a empresa, mas sabendo trabalhar bem não ligam e E5.1 foi bastante enfático ao afirmar:

[...] Empresas visam o capital, diminuição de gastos, desempenhar funções secundárias para cumprir a lei e acaba marginalizado, não tem cargos competitivos, não extraem o potencial, colocam as pessoas em lugares prontos, não adaptam o local para a pessoa (E5.1).

Ribeiro e Carneiro (2009) afirmam que, sob o ponto de vista econômico, as pessoas com deficiência não são interessantes às empresas, pois em sua maioria requerem adaptações estruturais e apresentam baixa produtividade. Ao receberem autuações, as empresas protelam as contratações alegando que não há pessoas capacitadas para exercer as funções, que as atividades são de risco, elevam as exigências e restringem as limitações, dificultando ao máximo a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

#### **4.6.3 Inserção do estudante com deficiência no mercado de trabalho sob a perspectiva dos profissionais de educação**

Brasil (2008c) apresenta a empregabilidade como um conjunto de características individuais, que permitem a inserção e permanência do sujeito no mundo do trabalho. Estas características referem-se a conhecimentos, habilidades, competências e esforço da pessoa em se adequar e/ou se readaptar às exigências do trabalho.

O coordenador C3 sugeriu que a Instituição possa

[...] Ajudar na inserção no mercado de trabalho (C3).

Ao serem questionados sobre a possibilidade de o estudante com deficiência do IFSP ingressar no mercado de trabalho, dificuldades e facilidades que ele encontrará, os profissionais demonstraram diversas opiniões, algumas positivas, outras um tanto negativas.

Opiniões positivas:

[...] Sim. Com adaptações, estudante ainda no 1º ano, facilidade é a qualidade da escola e o diploma de técnico, terá dificuldades para executar algumas funções no setor produtivo (C1).

[...] Na situação do trabalho, algumas deficiências conseguem ingressar sim no mercado de trabalho, mas temos casos de deficiência intelectual que não consigo prever, porque se não conseguimos fazer o estudante aprender e participar efetivamente das atividades, percebo que ele não terá conhecimento para o mercado nem com a lei de emprego aos deficientes. Nestas situações nem sabemos ainda que

tipo de certificação ele terá. A Inclusão no câmpus é muito recente e nos falta ainda experiência prática para resolver estas dificuldades (NP2).

[...] Sim. Depende da deficiência. Temos casos de funcionários no próprio câmpus com necessidades especiais, e estão aqui, produzindo e desenvolvendo de forma adequada suas funções. Assim, acho totalmente possível para nossos estudantes sua inserção no mercado. Especificidades devem ser tratadas com relação ao tipo de necessidade especial e sua colocação no mercado de trabalho (P3.1).

[...] Acredito que o estudante deficiente oriundo do IFSP poderá ingressar no mercado de trabalho sim, desde que a lei seja respeitada para a contratação desses futuros profissionais. As dificuldades são algo intrínseco na vida dos deficientes, mas nós, enquanto instituições, devemos motivá-los a continuar aprendendo e superando desafios (NP4).

O professor P.3.1 mencionou a preocupação com certificação do estudante com deficiência. Esse assunto tem sido bastante debatido em âmbito nacional e no IFSP um Grupo de Estudos tem discutido sobre as possibilidades e adaptações necessárias para implementação de acordo com os objetivos da Instituição. Ainda não existe regulamentação específica, porém alguns casos pontuais foram acompanhados por profissionais da Pró-Reitoria de Ensino.

Alguns profissionais expressaram opiniões um tanto negativas quanto a inserção dos estudantes com deficiência no mercado de trabalho, conforme relatos abaixo:

[...] Não. O mercado de trabalho na área de informática tem uma dinâmica em que me parece pouco provável a aceitação de pessoas com deficiências intelectuais, muito diferente do ambiente escolar. Creio, no entanto, que uma preparação adequada dentro da escola minimizaria esse problema, propiciando sua inclusão no mercado, entretanto, da forma como vem sendo feita, sem que haja um alicerce de conhecimento mínimo para que ele desenvolva suas eventuais aptidões na área técnica, não vejo possibilidade de sua inserção no mercado (P2.3).

[...] Acredito, mas sabemos das dificuldades que irá enfrentar diante dos preconceitos e do descaso com a PCD. Infelizmente, no IFSP a política para inclusão das PCD é falha e as discussões ainda caminham a passos lentos, ainda discutimos sobre Terminalidade Específica e as várias opiniões sem embasamento teórico dificultam o andar das coisas. O ingresso é por cotas, mas as políticas inclusivas estão longe de atender de forma ampla as necessidades desses estudantes (NP2).

Os professores e membros do NAPNE comentaram acerca do grau de deficiência, das adaptações necessárias, do preconceito e limitações que há na sociedade, da competitividade do mercado de trabalho, da busca do capitalismo por alto desempenho e da lei de cotas que poderá ajudá-los.

[...] Com as atuais Políticas Afirmativas como a adoção de cotas, a inclusão no mercado de trabalho virou uma realidade. O grande desafio no momento é a valorização do trabalho de deficiente, que ele faça atividades realmente condizentes com a formação técnica que possui (NP5).

[...] Sim, acredito, ao longo de minha experiência vi acontecer várias vezes e percebo que no IFSP esse estudante recebe uma excelente instrução mesmo com as limitações citadas. Uma das facilidades é a lei de cotas, outra facilidade são contatos que fazemos

com empresas e afim. A dificuldade é mostrar a capacidade de cada um para um mercado de trabalho discriminatório e capacitista (NP6).

Tendo em vista a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, faz-se necessária a criação de espaços para orientação dos estudantes e seus familiares. Um medida importante para sistematização dessas ações é buscar parcerias com empresas de recursos humanos para que possam orientar os jovens quanto aos meios que podem ser utilizados para inserção no mercado de trabalho, como são os processos seletivos, as exigências e condições de permanência no emprego por meio da realização de atividades e cumprimento de regras institucionais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muitas vezes, o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência configura um panorama de desafios e de desenvolvimento de estratégias de enfrentamento. O indivíduo encontra diversas barreiras em sua vida e na escola não é diferente, e se esses entraves não forem removidos, podem acompanhá-lo por todo seu processo de formação.

Entende-se por inclusão escolar, atender o Luizinho assim como se atende a Aninha, independentemente de suas características, traços físicos, cor da pele, status social, ideologias defendidas, orientação sexual, composição familiar, religião, etc., olhar o estudante e entender suas necessidades e fragilidades, destacar suas potencialidades e motivar seu crescimento, pois todo ser humano é ímpar e merece ser respeitado.

Embora ainda haja muito a melhorar em prol da inclusão dos estudantes, os participantes destacaram aspectos positivos: a acessibilidade do Instituto; as oportunidades de socialização com colegas de sala e professores; atenção particularizada oferecida por alguns professores, qualidade do ensino e o reconhecimento que a sociedade tem da instituição.

Entre os principais problemas apontados pelos estudantes, as estratégias pedagógicas e recursos adaptados utilizados pelos professores foram considerados inadequados ou insuficientes. Ressalta-se a não adoção de metodologia de ensino de acordo com as demandas dos estudantes e a não oferta de materiais que facilitem o acesso ao conteúdo, seja no aspecto teórico ou prático e esses fatores estão diretamente relacionados ao aprendizado. Em consonância com as queixas dos discentes pode-se apontar a carência de formação dos professores em Educação Especial, salientada pelos profissionais, o que acaba por não favorecer condições de escolha e utilização dos recursos mais adequados, ou adoção de estratégias de ensino que permitam o acesso aos conteúdos e favoreça o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Embora tenham sido apontadas iniciativas de formação e qualificação de professores, as ações são facultativas e concentradas na oferta de cursos teóricos ou *Online*. A existência do NAPNE pode ser considerada estrutura importante e que pode ajudar a enfrentar as dificuldades, mas esbarra no fato de a composição do núcleo ser voluntária, sem designação de carga horária específica para dedicação exclusiva de todos os membros, o que significa que tais atividades concorrem com as da rotina, bem como ausência de uma diretoria estabelecida, que possa efetivar as ações pretendidas.

Mesmo diante dos obstáculos, o IFSP tem conseguido formar os estudantes, oferecendo condições de competitividade no mercado de trabalho, visto que dois estudantes da pesquisa, concluíram seus estudos na Instituição, mas pode acontecer que, por vezes, isso ocorra em função da perseverança e da capacidade que os alunos com deficiência desenvolveram no decorrer de suas vidas ao enfrentar e superar adversidades.

Sobre a expectativa de inserção no trabalho, tanto professores como os estudantes destacaram que essa é positiva, havendo possibilidades de êxito profissional, não isenta de adversidades, mas que podem vir a ser beneficiados pela Lei de Cotas. Esse fato não descarta a criação de programas que auxiliem esses jovens a encontrarem vagas de emprego.

Ao acessar pesquisas que demonstram pessoas com deficiência realizadas com seus ofícios, autônomas, confiantes, tendo seu desenvolvimento respeitado e suas capacidades valorizadas, percebe-se a importância do nosso papel enquanto profissionais em uma instituição formadora de cidadãos para a vida e aptos a atuar em diversos setores da sociedade.

Conclui-se que tanto estudantes quanto profissionais da educação, sejam professores ou técnicos-administrativos têm questões a serem superadas e atendidas e que poderão ser descritas em estudos posteriores, pois na presente pesquisa, foi possível dar voz a uma pequena parcela do universo IFSP. As unidades estão espalhadas por todo estado e em cada região existem peculiaridades e demandas específicas e que exigem uma estrutura organizacional consolidada com papéis bem definidos para que ações efetivas sejam implantadas.

Constata-se um caminhar positivo em meio às dificuldades, com desafios a serem superados, como o investimento em formação continuada do professor de forma a contemplar o atendimento da diversidade das necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, por meio de estratégias de ensino que permitam o acesso ao conteúdo, avaliação processual e com garantia de condições de ensino para que o estudante consiga desempenhar os papéis exigidos, utilização de recursos pedagógicos e tecnologia assistiva, presença de servidores de

suporte, maior integração com as famílias no processo ensino-aprendizagem e parcerias com diversos órgãos especializados.

Como retorno à Instituição, a pesquisadora poderá, juntamente com a equipe de ações inclusivas da Reitoria do IFSP, elaborar formações voltadas as demandas dos profissionais e que possam oferecer sugestões práticas para o atendimento dos estudantes com deficiência e sensibilizar a comunidade escolar no processo de aceitação e respeito a diversidade que é inerente ao ser humano.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas Escolas: Programa de Prevenção à Violência nas Escolas**. Brasil: FLACSO, 2015.

ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p.173-184, 2008.

ALVES, A. P. R. **O trabalho na promoção do desenvolvimento humano a partir da percepção da pessoa com deficiência intelectual**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2018.

ALVES, A. P. R.; LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Trabalho como princípio de humanização da pessoa com deficiência intelectual: Contribuições da escola e da família. **In: 17º Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural**, 2018, Marília.

ALVES, A. P. R.; SILVA, N. R. O que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre a sua participação no trabalho a partir de dois estudos de casos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.1, p.109-124, Jan.-Mar., 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382020000100109&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100109&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 abr. 2020.

ALVES, A. P. R.; SOUZA, F. D. Um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual: a escola regular em questão. **Revista Trilhas Pedagógicas**, V. 7, P. 9-22, 2017.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Definition of intellectual disability**. Disponível em: [http://www.aamr.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21). Acesso em: 14 ago. 2011.

ANDRIOLI, M.G.P. **Desenvolvimentos de recursos na área de tecnologia assistiva: desafios e possibilidades em Institutos Federais**. Tese. 2017. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2017.

ANTUNES, E.S.C.F. **Beneficiários da prestação continuada: concepções das pessoas com deficiência intelectual sobre trabalho.** 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2018.

ARAÚJO, E. L.; ARAÚJO, D. A. C. (org). **Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

AUGUSTO, M.A.M. **Experiências de pessoas com deficiência no trabalho: o papel e a importância da família.** Dissertação em andamento. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2020.

AVELAR, T.F; FREITAS, K.P.S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun 2

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, M.B. **Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo.** Dissertação. 2016. (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro, 2016.

BATISTA, M. V. A promoção do Letramento Emergente em crianças com síndrome de Down/Deficiência intelectual. **REVELLI**. v.9 n.2. Junho/2017. p. 40-55.

BEZERRA, Q.A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.** Dissertação. 2018. (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

BORGES, I.C.N. **O papel dos pares na inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais – estudo com estudantes do 3º ciclo.** Relatório de Trabalho de Projecto em Educação Especial (Especialização de Cognição e Motricidade). Escola Superior de Educação de Coimbra. Instituto Politécnico de Coimbra, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213/1991 de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP: 2000.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP**. Brasília: MEC, 2006. **Anais [...]** Seminário Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionalTecNep2005.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007(a).

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007(b).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008(a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Brasília: MEC, 2008(b). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília: MEC, 2008(c).

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

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, 2008(d).

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018**. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, 2018.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.). **Tenho um estudante surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, p. 37-61. 2014.*

CAPELLINI, V. L. M. O direito de aprender de todos e de cada um. *In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para a educação na diversidade e cidadania**. Bauru: Ed. UNESP-SECAD-UAB, 2009. v.2, p.65-99.*

CAPELLINI, V.L.M.F.; MANZONI, R.M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino–aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

CARLOU, A.C. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ.**

Dissertação. 2014. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CLEMENTE, C.A.; SHIMONO, S.O. **Trabalho de pessoas com deficiência e a lei de cotas: invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão.** São Paulo: Educação dos Autores, 2015.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2001.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Câmara Plena, Brasília, 2002.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e COLS. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

CONDE, A.J.M. **Definição de cegueira e baixa visão.** Instituto Benjamin Constant. 2016. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/258-definicao-de-cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CORREIA, L. **Inclusão e Necessidades educativas Especiais – Um guia para Educadores e Professores.** 2. ed. Porto, Portugal. Porto Editora, 2008.

COSTA, G.M.A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco.** Dissertação. 2011. (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas, 2011.

COSTA, L.U. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre.** Dissertação. 2017. (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2017.

COSTA, M.G.N. **A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).** Dissertação. 2016. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2016.

CRIPPA, R. M.; VASCONCELOS, V. O. Educação inclusiva: uma reflexão geral. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.155-176. 2012.

DALL´ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste**. Dissertação. 2016. (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2016.

DAMASCENO, A. C.; OLIVEIRA, A. S. Inclusão de alunos deficientes visuais no curso superior de tecnologia em alimento: um relato de experiência. **Educação**, v. 6, p. 69-88. 2016.

DIAS, M.V.B.; MEDEIROS, J.L.G. Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 360-376, jan./jun. 2020.

ESTEVES NETO, H. **Preconceito e Contato Intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas**. Tese. 2014. (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2014.

FONTE, L.A.C.O. **Surdez: dificuldades de interação no ambiente escolar inclusivo**. 2007. 24 f. Monografia (Especialização em Educação Especial a Distância). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Rio Grande do Sul, 2007.

FRANZIOTI, S. A. Escola inclusiva: adaptações necessárias para contemplar a diversidade. Caderno Pedagógico. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Guarapuava: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

GALVAN, E. de. A.; LANGER, A. E. S. O desafio de avaliar o conhecimento matemático apropriado pelo estudante da sala de recursos multifuncionais no 3º ano do ensino médio. *In*: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_mat\\_unioeste\\_elianedeazevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_unioeste_elianedeazevedo.pdf). Acesso em: 09 jul. 2019.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cad. Trad.** Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 534-556, jul/dez. 2015.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, M. (org). **Deficiência visual**. Brasília: MEC, 2000.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução 137, de 4 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/11-assuntos/reitoria/menu-de-3-nivel/268-nucleo-de-apoio-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napne?showall=1>. Acesso em: 12 jul. 2019.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Edital 556, de 07 de outubro de 2015**. Processo Seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2016 nos cursos técnicos presenciais de nível médio integrados, concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio dos campus do IFSP. São Paulo: IFSP, 2015. Disponível em: [http://www.caipimes.com.br/ifsp012015/EDITAL\\_556\\_de\\_07\\_de\\_outubro\\_de\\_2015.pdf](http://www.caipimes.com.br/ifsp012015/EDITAL_556_de_07_de_outubro_de_2015.pdf). Acesso em: 01 mai. 2016.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Instrução Normativa PRE 001, de 20 de março de 2017**. Estabelece orientações para identificação e acompanhamento pelo Napne, dos estudantes com necessidades específicas. São Paulo: IFSP, 2017. Disponível em: [https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=383:veja-aqui-instrucao-normativa-para-acompanhamento-de-alunos-com-necessidades-especiais&catid=17](https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=383:veja-aqui-instrucao-normativa-para-acompanhamento-de-alunos-com-necessidades-especiais&catid=17). Acesso em: 12 jul. 2019.

JACY, M.A. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET-MG: possibilidades de trabalho e emprego**. Dissertação. 2010. (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2010.

KLEIN, A.M.; GALINDO, M.A.; FIDELIS, A.C.; MATIAS, G.R.; PIERUCCINI, T.D.S.; ALVARENGA JUNIOR, J.T. **Concepções de formação continuada em serviço: um estudo sobre as percepções de formadores de professores**. In: II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 2014. **Anais [...]** Águas de Lindóia, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em 12 ago. 2019.

KONKEL, E.N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D.M.C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12. 2015. **Anais [...]** Curitiba, PUC-PR, 2015. p. 5776-5790. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144\\_8387.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144_8387.pdf). Acesso em 10 jul. 2019.

LACERDA, C.B.F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, RS. [36]: 133 - 153, mai./ago.2010.

LEITE, L.P.; SILVA, A.M.; MENNOCCHI, L.M.; CAPELLINI, V.L.M.F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 89-111.

LIMA, M.P. de.; TAVARES, N.V.; BRITO, M.J.; CAPELLE, M.C.A. O sentido do trabalho para as pessoas com deficiência. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 2. SÃO PAULO, SP. mar./abr.2013. p. 42-68

LISBOA, R.R.S. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais Brasileiros**.

Dissertação. 2017. (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2017.

LOPES, J.F.; CAPELLINI, V.L.M.F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

LOPONTE, L.N. A trajetória do jovem estudante do ensino técnico, na opinião dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. **In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0298.pdf>. Acesso em 01 abr.2019.

LORENZO, S. M. **Inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho a partir da percepção dos profissionais de recursos humanos das empresas**. 2016. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016.

LORENZO, S. M.; ALVES, A. P. R.; SILVA, N. R. Inclusão e o impacto na saúde docente: indicadores de burnout, ansiedade e depressão em professores de educação infantil. **In: PAPIM, A.A.P.; ARAÚJO, M.A.; PAIXÃO, K.M.G.; SILVA, G.F. (Org.). A escola na perspectiva da Educação Inclusiva**. 1 ed. Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2018, v. p. 121-142. 2017.

LORENZO, S.M.; BRACCIALLI, L.M.P.; ARAÚJO, R.C.T. Realidade Virtual como Intervenção na Síndrome de Down: uma Perspectiva de Ação na Interface Saúde e Educação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 259-274, Abr.-Jun., 2015

LORENZO, S. M. OLIVEIRA, A.S.; SILVA, N. R. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado trabalho: implicações da baixa escolarização. **In: 5º Simpósio Internacional de Linguagens Educativas: práticas, tecnologia e inovação**, 2015, Bauru. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS, 2015. v. 1.

LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 345-360. 2017(a).

LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Cenário científico nacional sobre a escolarização dos surdos: uma revisão de literatura da última década. **In: MARTINS, S.E.S.O. (Org.). Em torno de Bakhtin: questões sobre a linguagem, surdez e educação**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João, 2017, 191p. 2017(b).

LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Perfil de Pessoas com Deficiência Inseridas no Mercado Formal de Trabalho no Município de Marília. **In: XVI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2014, Marília. **Anais [...]** XVI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

LORENZO, S.M; SILVA, N.R. Dificuldades para contratação de pessoas com deficiência nas empresas. **R. Laborativa**, v. 9, n. 1, p. 46-69, abr./2020.

MACEDO, M.M.S.B. **Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência**. Dissertação. 2016. (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2016.

MAEKAVA, F.S.; SILVA, N.R.; ANTUNES, E.S.C.F. Alunos com deficiência em cursos técnicos e suas expectativas de ingresso no mercado de trabalho. *In*: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. 2019. **Anais** [...] Poços de Caldas: GSC, 2019. Disponível em: <http://educacaopocos.com.br/Anais/Anais2019/196.%20ALUNOS%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20EM%20CURSOS%20T%C3%89CNICOS%20E%20SUAS%20EXPECTATIVAS%20DE%20INGRESSO%20NO%20MERCADO%20DE%20TRABALHO.pdf>. Acesso em: 10 nov.2019.

MANTOAN, M.T.E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio**, Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev/abr. 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018.

MAZZOTTA, M.J.S.; D'ANTONIO, M.E.F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MENDES, E.G.; D'AFFONSECA, S.M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 63, p. 923-938. out./dez. 2018. Santa Maria.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2012. 183 f. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/josi\\_dissertacao](http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**: Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, A.H.C. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática**. Dissertação. 2014. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

NASCIMENTO, E.S.; MIRANDA, T.G. O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência. **R. Faced**. Salvador, n. 12, p.169-184. jul-dez.,2007.

NEPOMUCENO, R. F.; WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 15-22, jan-jun., 2010.

NORONHA, L.F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação. 2017. (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2017.

NOZI, G.S.; VITALIANO, C.R. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14 - n. 2 - mai-ago., 2014.

NOZU, W. C. S.; FERRO, J. P.; GUIMARÃES, R. P. Estudantes com deficiência e violência escolar: notas para se (re)pensar a inclusão educacional. *In*: ARAUJO, E. L.; ARAUJO, D. A. C. (org.). **Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC**. p. 111-128. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, A.S.; LAGOEIRO, A.C.D. Inclusão de alunos deficientes visuais no curso superior de tecnologia em alimento: um relato de experiência. **Educação**. Batatais, v. 6, n. 1, p. 69-88, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, G. S. **A auto-avaliação como inovação educacional**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. 52 f. (Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, M.D. **A inclusão no contexto dos institutos federais de educação: A trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba**. Dissertação. 2018. (Mestrado em Educação Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus Uberaba*. Uberaba, Minas Gerais, 2018(a).

OLIVEIRA, J.A.M. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)**. Tese. 2018. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018(b).

OMOTE, S. El Futuro de la Atención a la Diversidad. In E. Sebastian, E., C. R. M. Giroto, & S.E. S. O. Martins (Orgs.), **La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidade en Brasil y Espana**. Alcalá de Henares, Espana: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. ONU, 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. ONU, 1994.

PERINNI, S.T. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. Dissertação. 2018. (Mestrado em Ensino Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2018.

PESSINI, M.I. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNES sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS**. Dissertação. 2015. (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2015.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p.127-134. 2018.

RAMOS, I.B. **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG**. Dissertação. 2016 (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, Minas Gerais, 2016.

REIS, A.R.S. **Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi**. Dissertação. 2017. (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista O&S**, Salvador, v.16, n.50, p. 545-564, jul/set. 2009.

ROCHA, A.B.O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.2, jul/dez. 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 20 nov.2019.

RODRIGUES, C.M. **Jovens estudantes da educação profissional tecnológica: a experiências da formação integrada e as perspectivas para a inserção no mundo do trabalho**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENPIDE), 16. 2012. Campinas: Junqueira & Marin, Livro 3. p.6235-6246, 2012.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal feitas) sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.299-318.

SALES, A. M.; SANTOS, L.F.; ALBRES, N.A.; JORDÃO, U.V. **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional.** Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

SAMPAIO, M. V. D.; LOPES, R. L.; THOMAZ, S. M.; APOLINÁRIO, V. Empregabilidade e perfil da inserção de egressos do IFRN no mercado de trabalho. *In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO*, 8, 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: IFRN, 2013. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/egressos/artigo-apresentado-no-viii-connepi-pesquisa-piloto-de-acompanhamento-de-egressos-2012>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* 11. ed., p. 155-172. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de estudantes com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out/dez. 2012.

SANTOS, L.M.M. **Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional: concepções e ações político-pedagógicas.** Dissertação. 2016. (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, A.J.D.; FONTENELE, F.K.O.; BARBOSA, L.A.B.A. O processo de inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Teresina Central. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 3, 2016. **Anais [...]** Natal, RN, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SE7\\_ID5761\\_11082016145303.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SE7_ID5761_11082016145303.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

SARAIVA, A.C.L.C.; VICENTE, C.C.; FERENC, A.V.F. “Não estou preparado”: a construção da docência na Educação Especial. **Anais[...]** IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores – 2007. UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO. 2007.

SARTORETTO, M.L.; BERSCH, R. C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In: Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SHIMITE, A.S.O. Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2017.

SHIMITE, A.S.O; SILVA, N. R. O suporte profissional da Educação Especial no processo de formação de um aluno com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 17, 2015, **Anais [...]** Marília, SP, 2015.

SHIMITE, A.S.O; SILVA, N. R. A proposta de atualização da política nacional de educação especial em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Educação, Psicologia e Interfaces**. Vol. 3, Dossiê Inclusão e Diversidade, p. 8-22, 2019.

SHIMITE, A.S.O; SILVA, N. R. A inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior. *In: Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual*. CARVALHO JUNIOR, A.F.P.; LÍBERA, B.D.; GOMES, M.de O. (Org.). 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 175-200.

SILVA, F. Alunos com deficiência e o trabalho do NAPNE-IFSP. *In: Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais*. E-book. vol. 4. SANTOS, G.S. *et al.* (orgs). São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017. 367 p.

SILVA, R.G. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES Campus Vitória no NAPNE**. Dissertação. 2014. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2014 (a).

SILVA, R.S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP**. Dissertação. 2014. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2014 (b).

SILVA, M.A.M.; GALUCH, M.T.B. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. *In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5, 2009. **Anais [...]** Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/213.pdf>. Acesso em 16 set. 2019.

SILVA, N. R.; DEL-MASSO, M. C. S.; SHIMURA, R. I.; SILVA, E. M. M.; CAMPOS, S. S. A.; NORONHA, T. T. Profissionalização de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho competitivo. *In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP*, 8, 2015, Marília, SP, 2015. v.1. p. 1-2.

SILVA, S.C.G.C.; SILVA, N. R. Convivendo com a diversidade no contexto escolar. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 5, p.28368-28376, may. 2020.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out/dez. 2012.

SOARES, G.G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.** Dissertação. 2015. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2015.

SOUZA, C. C. Conceção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TAILÂNDIA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://alex.pro.br/conven%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G; MENDES, E.G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e 230076. 2018

VELIHOVETCHI, D.H. **(Com)passos e (im)passes na aplicação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva no CEFET/RJ - Campus Petrópolis.** Dissertação. 2016. (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016.

YANAGA, T.W. **Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial.** Tese. 2017. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### Teses e dissertações relacionadas ao NAPNE encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – set 2019

	AUTOR ANO DISSERTAÇÃO (D) TESE (T)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	PARTICIPANTES	LOCAL DA PESQUISA UNIVERSIDADE
1	Daphne Holzer Velihovetchi 2018 (D)	(Com)passos e (im)passes na aplicação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva no CEFET/RJ - Câmpus Petrópolis	Compreender de que maneira o documento norteador da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seus Marcos Políticos-Legais orientam os paradigmas e ações educacionais do CEFET/RJ – Câmpus Petrópolis	Entrevistados externos: 01 representante do Grupo PNEEPI. 01 dos responsáveis pela gestão do Programa TECNEP. Entrevistados internos: 01 representante do NAPNE – Maracanã. Dirigentes locais, Componentes do NAPNE - Petrópolis (três servidores)	CEFET/RJ UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS - RJ
2	Querubina Aurélio Bezerra 2018 (D)	O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao Ensino Médio (D)	Analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao Ensino Médio	05 docentes 04 técnicos-administrativos	IFRS UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS
3	Maria Djanira de Oliveira 2018a (D)	A inclusão no contexto dos institutos federais de educação: A trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba (D)	Contextualizar os processos de inclusão nos institutos federais sob a ótica do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE	Bibliográfica e documental	IFTM – CAMPUS UBERABA IFTM – CAMPUS UBERABA, MG
4	José Adelmo Menezes de Oliveira 2018b (T)	Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007) (T)	Analisar o processo de implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE, entre 2001 e 2007	02 diretores gerais 05 membros do NAPNE 05 Professores e 05 alunos com deficiência	ETFSE CEFET-SE UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE-SE
5	Andreia Rêgo da Silva Reis 2017 (D)	Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano – Câmpus Guanambi (D)	Analisar a Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano da perspectiva da promoção do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas atividades ofertadas pelo Instituto	15 alunos com necessidades específicas (NEE) 10 professores 03 gestores (Diretor geral, Coordenador de Ensino e Coordenador de Assuntos Estudantis) e 02 técnicos atuantes no NAPNE	IFB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
6	Rosélia Rodrigues dos Santos Lisboa 2017 (D)	Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros	Analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos IFETs brasileiros, a partir da política formulada.	Pesquisa documental 29 Institutos Federais, dentre os quais foram localizados os Regulamentos de NAPNEs	IFs brasileiros UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
7	Lílian Freire Noronha 2017 (D)	Formação continuada de professores do Ensino Médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (D)	Analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Bibliográfica e documental	IFAM IFAM - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
8	Luana Ugalde da Costa 2017 (D)	Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do instituto federal do acre (D)	Compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE	05 coordenadores do NAPNE	IFAC INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS MANAUS-AM

			do Instituto Federal do Acre - IFAC		
9	Mary Gracy Pereira Andrioli 2017 (T)	Desenvolvimentos de recursos na área de tecnologia assistiva: desafios e possibilidades em institutos federais	Descrever e analisar as iniciativas de desenvolvimento de Tecnologia Assistiva realizadas em dois câmpus de Institutos Federais, um localizado em Campinas-SP e outro em Bento Gonçalves-RS.	IFSP – professor orientador 3 estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado IFRS – professora orientadora 4 servidores técnico-administrativos	IFSP IFRS UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - SP
10	Sanandrea Torezani Perinni 2017 (T)	Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES	Investigar se as ações desenvolvidas pelo NAPNE dos <i>campi</i> 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.	03 Membros da Pró-Reitoria de Ensino 12 Coordenadores dos NAPNES no IFES 08 Estudantes atendidos pelos NAPNES de Itapina e Santa Teresa	IFES CAMPUS ITAPINA E SANTA TERESA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ES
11	Thais Watakabe Yanaga 2017 (T)	Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial	Analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial, a partir da perspectiva dos alunos e professores.		IFPR UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
12	Marcilia Maria Soares Barbosa Macedo 2016 (D)	Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência	Perceber a inclusão no Ensino Superior a partir da atuação do NAPNE na perspectiva dos jovens com deficiência matriculados no IFCE, câmpus Fortaleza.	Alunos do Ensino Superior com deficiência visual e membro do NAPNE	IFCE UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ FORTALEZA – CE
13	Ismar Batista Ramos 2016 (D)	Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um câmpus do IFNMG	Compreender a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em um câmpus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	05 docentes 05 profissionais do NAPNE 04 discentes com Necessidades Educacionais Especiais	IFNMG UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
14	Jacira Dall' Alba 2016 (D)	Inclusão no contexto dos institutos federais de educação: contribuições do NAPNE do IFAM - Câmpus Manaus Zona Leste	Propor, por meio de diagnóstico realizado com professores do IFAM Câmpus Manaus Zona Leste, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do NAPNE	Professores, Coordenador do NAPNE e Coord do NAPNE Sistêmico do IFAM	IFAM IFAM - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS MANAUS-AM
15	Livia Maria Monteiro Santos 2016 (D)	Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas	Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas, desse <i>campus</i> , sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional técnica de nível médio; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP na perspectiva de observar diretrizes que se voltem para o atendimento desse público, considerando os objetivos da Educação Especial e Educação Profissional técnica de nível médio; avaliar as implicações político-pedagógicas da legislação nas ações desenvolvidas pelo IFAP em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial; avaliar os impactos	7 gestores do IFAP	IFAP CÂMPUS MACAPÁ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - RJ

			das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFAP.		
16	Maxiliano Batista Barros 2016 (D)	Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, câmpus Maués e sua influência na educação do estudante surdo	Analisar e considerar os mecanismos que garantem a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência auditiva na educação profissionalizante com base nas legislações vigentes e também mensurar as condições de permanência desse estudante na Educação Técnica, Tecnológica, graduação e pós-graduação no IFAM câmpus Maués	Professores Estudantes Surdos	IFAM CAMPUS MAUÉS UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - RJ
17	Gilvana Galeno Soares 2015 (D)	A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN	Avaliar a realidade em que se encontram os NAPNEs implantados no âmbito do IFRN através do Programa TEC NEP	13 coordenadores de NAPNE	IFRN UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE NATAL - RN
18	Magali Inês Pessini 2015 (D)	As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS	Verificar a percepção da equipe gestora dos NAPNEs do IFRS sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência atendidos na instituição.	Gestores do NAPNE	IFRS UNIVERSIDADE FEEVALE - RS
19	Aline Hygino Carvalho Monteiro 2014 (D)	Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – câmpus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática	Analisar a inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do CVR/IFRJ.	12 participantes (professores, licenciandos e membros do NAPNE/CVR/IFRJ)	IFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - RJ
20	Amanda Carlou 2014 (D)	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	Identificar a concepção dos gestores do IFRJ sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	Diretores gerais e coordenadores de NAPNE	IFRJ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - RJ
21	Hildebrando Esteves Neto 2014 (T)	Preconceito e Contato Intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas	Investigar o preconceito e o contato intergrupar nos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), relacionados à inclusão escolar em classe comum.	118 integrantes – professores e administrativos - dos núcleos de inclusão do programa TECNEP/SETEC/MEC	IFS BRASILEIROS UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - PA
22	Rivânia de Sousa Silva 2014b (D)	Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP	Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TEC NEP).	Alunos com deficiência dos cursos superiores do IFPB Câmpus João Pessoa atendidos pelo NAPNE.	IFPB CÂMPUS JOÃO PESSOA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE -RN
23	Rosilene Gonçalves da Silva 2014a (D)	Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no Proeja IFES câmpus Vitória	Analisar o trabalho do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE) com vistas à inclusão de pessoas com deficiência durante o processo de escolarização e	3 alunos com deficiência 5 alunos sem deficiência 3 estagiárias 3 professores 3 servidores de coordenação ou corpo pedagógico	IFES CÂMPUS VITÓRIA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ES

			formação profissional realizado pelo IFES câmpus Vitória		
24	Michele Gomes Noé da Costa 2016 (D)	A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos <i>campi</i> do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	Apresentar representações de como ocorre a inclusão a partir da visão dos diretamente envolvidos neste processo, alunos com necessidades educacionais específicas, professores, diretores de ensino e coordenação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE)	4 diretores de ensino, 7 alunos do técnico integrado, 2 alunos da graduação, 4 coordenadores do NAPNE, 11 professores	IFRO - CAMPUS ARIQUEMES, COLORADO DO OESTE, PORTO VELHO CALAMA E VILHENA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - RO
25	Maria Auxiliadora Jacy 2010 (D)	A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET-MG: possibilidades de trabalho e emprego	Identificar o perfil dos alunos, analisar suas necessidades e possibilidades, para que os cursos de extensão oferecidos pelo NAPNE CEFET-MG possam inserir e encaminhar esses alunos ao mercado de trabalho	9 mães de alunos surdos; 4 alunos com DI, 3 mães, 2 professoras de uma escola estadual; 1 aluna egressa do NAPNE e empregada no comércio, seu gerente; coordenadora do NAPNE e professora de alfabetização e informática	CEFET-MG PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC - SP
26	Gerline Maciel Almeida da Costa 2011 (D)	Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco	Analisar as ações do NAPNE para atender os pressupostos do Programa TEC NEP no que se refere ao Ingresso, Permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE na EPT	9 sujeitos Alunos Ex-alunos Membros da gestão Esquipe do NAPNE	IFPE UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - AL

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

## APÊNDICE 2

### Roteiro para entrevista com estudantes com deficiência

Campus: \_\_\_\_\_

Nome do Estudante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Tipo de Deficiência: ( ) DA ( ) DF ( ) DI ( ) DV

Recebe Benefício? ( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Profissão do pais \_\_\_\_\_

Trabalham atualmente? Sim ( ) Não ( )

Faz uso de alguma medicação? Sim ( ) Não ( )

Qual (is) \_\_\_\_\_

Faz algum tratamento com profissional? Sim ( ) Não ( )

Qual (is) \_\_\_\_\_

Fez Educação Infantil em que tipo de escola/classe?

( ) Particular ( ) Pública

( ) Regular ( ) Especial ( ) SRM (sala de recursos multifuncional)

Fez Ensino Fundamental em que tipo de escola/classe?

( ) Particular ( ) Pública

( ) Regular ( ) Especial ( ) SRM

Como você avalia o processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental?

Ruim ( ) ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você utilizou algum recurso ou material adaptado no ensino fundamental?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para qual finalidade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você recebeu apoio de profissionais especializados?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Teve alguma reprovação

( ) Sim ( ) Não Em que série? \_\_\_\_\_

Quais foram os critérios para a escolha do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual foi a participação da sua família na escolha pelo curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como foi para ingressar no curso (vestibular, difícil, etc)

---

---

Qual foi a sensação de entrar no IFSP? (alegria, surpresa, emoção, vitória, normal)

---

### **Trajétoria escolar no curso**

Como avalia as condições de acessibilidade do IFSP? Por quê?

---

---

Como você avalia o seu relacionamento com os colegas no IFSP? Por quê?

---

---

Como você avalia o seu relacionamento com os professores no IFSP? Por quê?

---

---

Quais os aspectos positivos que você identifica no seu curso? Por quê?

---

---

Quais as principais dificuldades que você encontra para realizar o curso? Por quê?

---

---

Como você avalia o seu desempenho nas aulas teóricas? Por quê e?

---

---

Como você avalia o seu desempenho nas aulas práticas? Por quê?

---

---

Que materiais/recursos pedagógicos você acredita que seriam necessários para melhorar sua participação e aproveitamento no curso?

---

---

Como você avalia o papel dos professores no seu aprendizado? Explique.

---

---

Como você avalia o papel dos colegas de curso no seu aprendizado? Explique.

---

---

Você já teve vontade de desistir do curso? Por quê?

---

---

O que a instituição poderia fazer para auxiliar em seus estudos e aprendizagem?

---

---

Você pretende cursar faculdade?

Sim       Não Por quê? \_\_\_\_\_

Qual curso \_\_\_\_\_

### **Expectativas quanto ao mercado de trabalho**

Quais as suas expectativas quanto ao ingresso no mercado de trabalho?

---

---

Como você pretende ingressar no mercado de trabalho? Você acha que será fácil ou difícil? Quais facilidades e dificuldades acha que encontrará?

---

---

Você pretende trabalhar na área em que estuda ou pretende se profissionalizar em outra área?

---

---

Você conhece a Lei de Cotas? Qual a sua opinião sobre ela?

---

---

Na sua opinião como o mercado de trabalho vê a pessoa com deficiência?

---

---

### APÊNDICE 3

#### Entrevista semiestruturada com professores coordenadores

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de Formação: \_\_\_\_\_

Quanto tempo está na função de professor(a) coordenador(a)? \_\_\_\_\_

Possui alguma formação em Educação Especial? ( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Onde fez? \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

Tem experiência com estudante com deficiência? ( ) Sim ( ) Não

Quanto tempo de experiência? \_\_\_\_\_

Que experiência? \_\_\_\_\_

Na sua opinião, quais as principais dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência no IFSP?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como o IFSP tem lidado com o ingresso de estudantes com deficiência em seus cursos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que materiais, adaptações e recursos o IFSP tem oferecido aos estudantes com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você tem oferecido materiais, adaptações e recursos aos estudantes com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como são realizadas as avaliações do estudante com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais são as suas maiores dificuldades em trabalhar com o estudante com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Os professores trazem relatos de dificuldade em trabalhar com o estudante com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Você tem conhecimento do uso de estratégias pelos professores para os estudantes com deficiência? ( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Existem ações de formação para os professores sobre atuação junto aos estudantes com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que ações já foram realizadas em prol da inclusão dos estudantes com deficiência do IFSP?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe apoio institucional para a realização de ações junto aos estudantes com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Como é o acompanhamento do estudante desde o seu ingresso no IFSP?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe alguma ação dirigida aos pais dos estudantes com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que a instituição poderia fazer para auxiliar esses estudantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você acredita que o(a) estudante(a) com deficiência do IFSP pode ingressar no mercado de trabalho? Você acha que será fácil ou difícil? Quais facilidades e dificuldades acha que ele (a) encontrará?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 4**  
**Questionário a ser respondido por professores**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de Formação: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo é professor(a)? \_\_\_\_\_

Possui alguma formação em Educação Especial? ( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Onde fez? \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

Tem experiência com estudante com deficiência? ( ) Sim ( ) Não

Quanto tempo de experiência? \_\_\_\_\_

Que experiência? \_\_\_\_\_

Na sua opinião, quais as principais dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência no IFSP?

---

---

---

Como o IFSP tem lidado com o ingresso de estudantes com deficiência em seus cursos?

---

---

---

Você tem oferecido materiais, adaptações e recursos aos estudantes com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

---

---

---

Como são realizadas as avaliações do estudante com deficiência?

---

---

---

Quais são as suas maiores dificuldades em trabalhar com o estudante com deficiência?

---

---

---

Existem ações de formação para os professores sobre atuação junto aos estudantes com deficiência?

---

---

---

Que ações já foram realizadas em prol da inclusão dos estudantes com deficiência do IFSP?

---

---

Existe apoio institucional para a realização de ações junto aos estudantes com deficiência?

Sim       Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

---

---

Como é o acompanhamento do estudante desde o seu ingresso no IFSP?

---

---

---

---

Existe alguma ação dirigida aos pais dos estudantes com deficiência?

Sim  Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

---

---

O que a instituição poderia fazer para auxiliar esses estudantes?

---

---

---

---

Você acredita que o(a) estudante(a) com deficiência do IFSP pode ingressar no mercado de trabalho? Você acha que será fácil ou difícil? Quais facilidades e dificuldades acha que ele (a) encontrará?

---

---

---

---

**APÊNDICE 5**  
**Questionário a ser respondido por um membro do NAPNE**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de Formação: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo está na função? \_\_\_\_\_

Possui alguma formação em Educação Especial? ( ) Sim ( ) Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

Onde fez? \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

Tem experiência com estudante com deficiência? ( ) Sim ( ) Não

Quanto tempo de experiência? \_\_\_\_\_

Que experiência? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo é membro do NAPNE? \_\_\_\_\_

Quais as estratégias utilizadas para saber se existem estudantes com deficiência no campus?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que é feito ao descobrir que o estudante tem deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais são as propostas de ações do NAPNE para os estudantes com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais são as maiores dificuldades dos estudantes que atendem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vocês auxiliam os professores a elaborar atividades e aulas específicas para os estudantes com deficiência? Como tem sido esse procedimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vocês ajudam os professores a elaborar as avaliações dos estudantes com deficiência? Como tem sido esse procedimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais as principais dificuldades que o núcleo sente para oferecer suporte aos estudantes com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe alguma parceria do núcleo com outros serviços de mesma natureza ou universidades?

Sim     Não

Qual (is) \_\_\_\_\_

O que mais a instituição poderia fazer para auxiliar esses estudantes?

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

Você acredita que o(a) estudante(a) com deficiência do IFSP pode ingressar no mercado de trabalho? Você acha que será fácil ou difícil? Quais facilidades e dificuldades acha que ele (a) encontrará?

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

## APÊNDICE 6

### TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsáveis pelo estudante)

Estamos realizando uma pesquisa no IFSP, intitulada *Estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: contexto escolar, dificuldades de aprendizagem e expectativas de trabalho* e gostaríamos que participasse da mesma. O principal objetivo desta é descrever as dificuldades e necessidades de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhuma perda e o aceite não implicará em nenhum retorno financeiro.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) O (a) estudante (a) irá responder algumas questões referentes a sua vida escolar e seu futuro profissional, após terminar a pesquisa, os resultados serão utilizados para fins científicos e poderão ser divulgados em revistas, congressos e não haverá identificação dos estudantes em momento algum.
- B) O (a) estudante (a) poderá deixar de responder algumas perguntas sem prejuízo algum.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) participante \_\_\_\_\_ autorizo ele (a) participar da pesquisa intitulada *Estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: contexto escolar, dificuldades de aprendizagem e expectativas de trabalho* a ser realizada no IFSP. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência e do (a) estudante (a) poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Nome do(a) estudante(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 11-XXXXXXX falar com Fernanda.

Fernanda Silva – Estudante de doutorado da Unesp – Marília. Pós-graduação em Ciências – Educação Especial

Nilson Rogério da Silva – professor orientador - Unesp – Marília.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Observação:** O Termo foi elaborado para realização da coleta de dados, o título e objetivos foram modificados no decorrer da pesquisa.

## APÊNDICE 7

### TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para estudantes)

Meu nome é Fernanda Silva, sou estudante de doutorado em Educação Especial na UNESP de Marília e você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *Estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: contexto escolar, dificuldades de aprendizagem e expectativas de trabalho* que tem como objetivo conhecer um pouco sobre o estudante com deficiência do IFSP. Seus pais ou responsáveis já autorizaram sua participação, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa irá acontecer na escola em horários em que você não estiver em aula. Irei fazer algumas perguntas e anotar suas respostas. Seu nome não será divulgado, apenas a pesquisadora responsável terá acesso a esse material. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa iremos apresentar algumas dicas para ajudar estudantes e profissionais a resolver questões relacionadas ao ensino do estudante com deficiência.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa: *Estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: contexto escolar, dificuldades de aprendizagem e expectativas de trabalho*, que tem como objetivo descrever as dificuldades e necessidades de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Local, \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do estudante

---

Assinatura da pesquisadora

**Observação:** *O Termo foi elaborado para realização da coleta de dados, o título e objetivos foram modificados no decorrer da pesquisa.*

## APÊNDICE 8

### TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professores, coordenadores e membros NAPNE)

Meu nome é Fernanda Silva, sou doutoranda em Educação Especial na UNESP de Marília. Estou convidando alguns estudantes, professores e técnicos administrativos para participarem do estudo *Estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: contexto escolar, dificuldades de aprendizagem e expectativas de trabalho* que tem como objetivo conhecer um pouco sobre o estudante com deficiência do IFSP. Se você aceitar participar deste estudo, responderá a um questionário ou entrevista que será feita pela pesquisadora.

Apenas a pesquisadora responsável terá acesso a esse material. Os nomes não serão divulgados, somente servirão para a pesquisadora controlar todo o material. Caso você sinta algum desconforto poderá parar de responder as perguntas.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum a risco ou perigo a vida e não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para a participação.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa: *Estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: contexto escolar, dificuldades de aprendizagem e expectativas de trabalho*, que tem como objetivo descrever as dificuldades e necessidades de estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 11-XXXXXXX falar com Fernanda.

Fernanda Silva – Estudante de doutorado da Unesp – Marília. Pós-graduação em Ciências – Educação Especial

Nilson Rogério da Silva – professor orientador - Unesp – Marília.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Observação:** O Termo foi elaborado para realização da coleta de dados, o título e objetivos foram modificados no decorrer da pesquisa.

## ANEXO

ANEXO V

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI**

Estudante:	
Curso:	
Módulo/Semestre/Ano/Turma:	Prontuário:          /Idade:
Local:	Data:                    /                    /

**I. INFORMAÇÕES GERAIS**

1. Descrição breve do desenvolvimento atual e da **vida escolar** do estudante:
2. Principais **interesses**:
3. **Habilidades** apresentadas pelo(a) estudante:

SUGESTÃO de Modelo de análise de habilidades (Cognitivas, psicomotoras, interpessoais, comunicacionais) que caracterizam o “ponto de partida” do estudante. Esse modelo pode se repetir para tantas habilidades quanto forem necessárias.

<b>Situação em que o estudante age</b>	<b>Ações do estudante</b> (cognitivas, psicomotoras, interpessoais, comunicacionais)	<b>Consequências ou decorrências da ação do estudante</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- que aspectos do ambiente internos, físicos e sociais o aluno considera para agir?</li> <li>- que aspectos da situação orientam a ação do aluno?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que o aluno é capaz de fazer em sala de aula?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que resultados produz para si mesmo?</li> <li>- que resultados produz no meio físico?</li> <li>- que resultados produz no meio social?</li> <li>- que resultados produz a curto, médio e longo prazo?</li> </ul>

**4. Dificuldades:**

*(Conhecimentos e capacidades cognitivas, psicomotoras, interpessoais, comunicacionais...)*

5. Processos metodológicos e avaliativos já realizados com resultados satisfatórios:

6. Outras informações relevantes (Se necessário, indicar de forma sucinta elementos de apoio oferecidos pela família, profissionais clínicos e outros atendimentos/tratamentos/encaminhamentos):

## II. ENCAMINHAMENTOS SUGERIDOS / ADAPTAÇÕES

### 1. ADEQUAÇÕES ORGANIZATIVAS: facilitam o processo educativo

- Organização dos agrupamentos de estudantes (*tamanho/homogeneidade/heterogeneidade*)
- Organização dos recursos didáticos
- Organização didática da aula
- Organização dos períodos definidos para as atividades previstas
- Organização do espaço físico e condições ambientais

Especificar/descrever:

---



---



---

### 2. ADEQUAÇÕES AOS OBJETIVOS: expectativas de aprendizagem

- Priorização de capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade.
- Priorização de objetivos conceituais, procedimentais ou atitudinais.
- Adequação de objetivos.
- Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos.

Especificar/descrever:

---



---



---

### 3. ADEQUAÇÕES AOS CONTEÚDOS: expectativas de aprendizagem

- Priorização de áreas, disciplinas, unidades de conteúdos ou tipos de conteúdos (garantindo a funcionalidade e as aprendizagens posteriores).
- Reformulação da sequência dos conteúdos (pormenorizando processos gradativos de menor à maior complexidade de tarefas, sequenciação de passos, ordenação das aprendizagens...)
- Retomada de determinados conteúdos, garantindo seu domínio e consolidação.
- Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos mais básicos e essenciais no currículo.
- Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos.

Especificar/descrever:

---



---



---

### 4. ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS: procedimentos didáticos

- Modificação de procedimentos / estratégias.
- Introdução de métodos, procedimentos e atividades alternativas e/ou complementares às previstas.
- Mudança no nível de complexidade das atividades (abstrações).
- Eliminação de componentes das atividades.

- Modificação da sequência da tarefa.
- Facilitação dos planos de ação.
- Adaptação dos materiais utilizados.
- Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.

Especificar/descrever:

---



---



---

5. ADEQUAÇÕES AVALIATIVAS:

- Adaptação e/ou modificação de técnicas, instrumentos, procedimentos e critérios.
- Introdução de critérios específicos de avaliação.
- Eliminação de critérios gerais de avaliação.
- Modificação dos critérios de promoção.

Especificar/descrever:

---



---



---

6. ADEQUAÇÕES À TEMPORALIDADE:

- Aumento do tempo previsto para o trato de determinados objetivos/conteúdos.
- Diminuição do tempo previsto para o trato de determinados objetivos/conteúdos.

Especificar/descrever:

---



---



---

7. Atividades extras a serem desenvolvidas (Atendimento individualizado pelo professor, Apoio Pedagógico, Monitoria, Recuperação...):

8. Trabalho de integração do(a) estudante com a turma (quando for o caso):

### III. PROGRAMA PEDAGÓGICO

Componente(s) Curricular(es): \_\_\_\_\_

Professor(es): \_\_\_\_\_

ADEQUAÇÕES / ADAPTAÇÕES		
Espaço Físico e Condições Ambientais	Em sala de aula	No contexto escolar
Recursos materiais/didáticos		
Metodologia e procedimentos didáticos		

#### INFORMAÇÕES GERAIS DA DISCIPLINA

Objetivos prioritizados no semestre: (comportamentos, habilidades/competências e saberes que o professor deseja que os estudantes desenvolvam com o término da disciplina)
- Objetivos da disciplina:
- Objetivos específicos (intermediários/pequenos passos)

Conteúdos prioritizados no semestre / Saberes a serem construídos:

Metodologias específicas: (condições de ensino que serão criadas para desenvolver os objetivos/conteúdos)

Avaliação:

Sugestões, encaminhamentos e observações gerais:

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Professor(es):

\_\_\_\_\_

Ciência CSP / NAPNE:

\_\_\_\_\_

Coordenador do Curso:

\_\_\_\_\_

Estudante e/ou responsável:

\_\_\_\_\_