Revista Transmutare
ISSN: 2525-6475

https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr

NAPNE e os desafios para uma educação inclusiva nos institutos federais

Vanilza Valentim dos Santos
Vanilza.v.satos@gmail.com
https://orcid.org/000-0001-9287-2938
Universidade Estadual de Maringá (UEM) Instituto federal do Paraná (IFPR), Paranavaí, Paraná, Brasil

Nerli Nonato Ribeiro Mori

nnrmori@uem.br
https://orcid.org/0000-0002-6798-5252
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

RESUMO

O atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial – EE tem avançado e alcançado novos espaços, e também garantido pelos dispositivos legais, como o direito à inclusão em todos os níveis de ensino em classes regulares, com direito a currículos, metodologias e recursos adequados às necessidades específicas de cada estudante. Na Rede Federal de ensino, a Lei n°13.409/2016 estabelece a reserva de vagas destinadas a esse público. Além do acesso, há as políticas de permanência através das ações de apoio e acompanhamento, desenvolvidas pelos Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Considerando as especificidades do público-alvo e o sistema escolar analisado, o nosso estudo pretende investigar os desafios para a inclusão nos cursos profissionalizantes do Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR) a partir da percepção dos coordenadores dos NAPNEs, de forma a identificar os avanços da área e as demandas ainda negligenciadas pelas políticas educacionais. A pesquisa é de caráter exploratório, de cunho qualitativo, associada ao estudo de campo. Para a coleta de dados utilizamos como instrumento um questionário (Google Forms), aplicado aos coordenadores do Napne de cada campus do IFPR, fundamentado na legislação educacional e nos documentos institucionais. Evidenciou-se que embora os avanços tenham se mostrado crescentes, ainda há muitos obstáculos, como: a formação inicial e continuada insuficiente, a falta de profissional da Educação Especial presente em todos os campi, e a quase ausência de uma cultura para uma educação de respeito às diferenças. O estudo mostra um avanço no que diz respeito à promulgação de legislações educacionais, entretanto, na prática, constata-se que ainda há muitos obstáculos a avançar, em aspectos tais como: formação, recursos humanos, tecnológicos e arquitetônicos, os quais promovam a inclusão efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Atendimento Especializado. Inclusão. Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas sobre a Educação Especial (EE) têm sido cada vez mais presentes no mundo acadêmico/científico, porém, embora a temática tenha ganhado espaço, ainda há muitos desafios a superar, a fim de proporcionar uma educação realmente inclusiva. Ao longo da história do sistema educacional, a educação para os estudantes com necessidades específicas nem sempre teve espaço garantido nos ambientes regulares.

As pesquisas demonstram que até meados do século XVIII, não há informações sobre uma educação pensada para esse público. As referências a respeito das deficiências eram explicadas por meio do misticismo e ocultismo, sem uma fundamentação cientifica para o desenvolvimento de ações e atendimentos a esses sujeitos. “A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental”. Assim, as pessoas com deficiências eram vistas como imperfeitas, sendo marginalizadas e excluídas do convívio social (Mazzotta, 2011, p.16).

O autor ainda discorre que as mudanças nesse cenário foram lentas e que alguns movimentos ganharam força no início do século XIX, visando propor medidas para o atendimento das pessoas com deficiências. As primeiras ações aconteceram principalmente na Europa, e foram se expandindo para outros países, inclusive para o Brasil.

Nesse período, no Brasil surgia timidamente a institucionalização da educação para os deficientes, por meio da reivindicação de alguns movimentos liberais. Essas manifestações não tiveram força a considerar que a própria educação geral ainda não era motivo de interesse pelo poder público. “O atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (Jannuzzi, 2012, p. 7).

No período imperial observa-se a criação de algumas instituições para a educação do deficiente, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e o Instituto dos Sudos-Mudos, em 1857. Essas propostas efetivaram-se através de ações oficiais e particulares, porém isoladas, refletindo o interesse, muitas vezes, das próprias pessoas com deficiência em busca de atendimento educacional adequado (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011).

Para Jannuzzi (2012), a Educação Especial no Brasil, desde os primórdios do período colonial, parte de duas vertentes, as quais ela denomina como médica pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, ligada ao campo médico, despertou o interesse dos profissionais para o atendimento básico de saúde dos deficientes e posteriormente observaram a importância da pedagogia e das atividades escolares no desenvolvimento desses sujeitos. Na vertente psicopedagógica os estudos pautam para além do diagnóstico, e adentra o princípio da psicologia.

Observa-se que a educação nesse período, em termos gerais, não era prioridade nas políticas de Estado, ao passo que a educação para os deficientes era ainda mais precária. O Brasil passa do domínio Imperial para a República e algumas

políticas são pensadas com o intento de uma organização para a educação regular e as poucas ações para os deficientes eram concretizadas por meio de instituições que atendiam os casos mais graves (Jannuzzi, 2012).

Mazzotta (2011, p. 28) periodiza as histórias da educação para os deficientes em dois grandes períodos, sendo “1854 a 1956 — iniciativas oficiais e particulares isoladas e, de 1957 a 1993 — iniciativas oficiais de âmbito nacional”. Nesse cenário, a Educação Especial seguiu a parte da Educação regular, e a inclusão da "educação de deficientes", da "educação dos excepcionais" ou da "educação especial" na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (Mazzotta, 2011, p.27).

A educação segregada foi predominante ao longo da história, “essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma forma viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana [...]” (Jannuzzi, 2012, p.56). Essa estruturação caminhou para uma nova organização, em um formato de integração do espaço, porém, em salas separadas, ou seja, escolas regulares com classes especiais. Esse movimento iniciou-se no Brasil a partir da década de 1970, intensificando-se nos anos 80, às margens das discussões sobre direitos sociais que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Glat, 2011; Uchoa, Chacon, 2022).

Esse modelo de integração parte da filosofia de “normalização”, o qual buscava oferecer aos alunos com deficiência acesso aos ambientes escolares menos restritivos possíveis. Nesse modelo, visava preparar os alunos para ingressarem nos espaços regulares, além de que a adaptação era centrada nas capacidades do aluno para ser integrado na classe comum, e a escola regular cabia educar aqueles com condições de acompanhar as atividades escolares, ou seja, sem a preocupação de atender as necessidades individuais (Glat, Blanco, 2007).

A perspectiva de uma educação inclusiva se estrutura ao final do século XX, a partir dos movimentos disseminados mundialmente pelas organizações internacionais como a UNESCO, em defesa de uma educação para todos, partindo da concepção de que o convívio em sociedade é um direito de todas as pessoas e a aprendizagem ocorre a partir da interação indivíduo/sociedade. Vale destacar que essas discussões são frutos da própria política de integração que evoluiu para as reflexões de inclusão (Glat, Blanco, 2007; Uchoa, Chacon, 2022).

Com a estruturação desse movimento, vale destacar que as pessoas com deficiências foram, recentemente, tendo os seus direitos reconhecidos pelas políticas e legislações educacionais, presentes nos documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008a; a Resolução n° 4, de 2009; o Decreto no 7.611, de 2011, e consolidando-se recentemente na promulgação da Lei de Inclusão n° 13.146 de 2015.

Considerando essa perspectiva, este estudo visa analisar os desafios para a inclusão desses estudantes nos cursos profissionalizantes do Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR), a partir da percepção dos coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) de

forma a identificar os avanços da área e as demandas ainda negligenciadas pelas políticas educacionais.

Partimos do pressuposto que refletir sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos profissionalizantes dos Institutos Federais, analisando as estratégias e competências do NAPNE, possibilitará avaliar e (re)avaliar as políticas, que contemplem as especificidades desses estudantes, sobretudo, pautadas na necessidade não apenas da formulação de legislações, mas também na definição de recursos para formação dos profissionais, contratação e aquisição de recursos tecnológicos e de infraestrutura adequada.

Para compreender melhor o cenário que enreda essa proposta, faz-se necessário reexaminar a trajetória que envolve a Educação Especial, analisando as principais mudanças na configuração do atendimento a esse público dentro da educação profissional de nível médio na Rede Federal Brasil, no âmbito que se compreende a criação dos Institutos Federais. O estudo apresenta, nos próximos tópicos, os avanços nas políticas educacionais, os procedimentos metodológicos da pesquisa que embasaram o texto e, por fim, discutiremos os principais resultados.

NAPNE E SEUS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

A Educação Especial numa perspectiva inclusiva enquanto política pública é relativamente recente. Mais precisamente a partir da década de 90 se intensificaram com os movimentos em âmbito internacional, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, em 1994. Esses eventos influenciaram diretamente os movimentos no Brasil e serviram como base para fundamentar as legislações e orientações educacionais, visando assegurar o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, além do acesso e a permanência ao sistema de ensino regular numa perspectiva inclusiva.

No Brasil, vale destacar que o movimento em prol da redemocratização endossou o discurso dos direitos sociais que se concretizou com a publicação da Constituição Federal de 1988. Entre os objetivos fundamentais presentes no artigo 3° evidencia-se que o inciso IV traz como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 11).

No que tange ao direito à educação, o artigo 205 da referida legislação traz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, o arcabouço legal foi se constituindo em busca de atender os estudantes respeitando as suas necessidades específicas. Entre as políticas instituídas vale mencionar a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994. Conceitua que o alunado da Educação Especial é aquele estudante que:

> por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (Brasil, 1994, p. 13).

O documento ainda pontua que a integração escolar desses estudantes deve ser um processo gradual e dinâmico que pode seguir de forma diferente, conforme as necessidades e habilidades dos alunos. “A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (Brasil, 1994, p.18).

A partir dessa política, entende-se que a integração escolar ocorre para aqueles estudantes que apresentam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares além dos demais estudantes. A análise nos permite concluir que a concepção adotada pela política não versa no atendimento e desenvolvimento do estudante a partir das suas necessidades, mas sim da capacidade deste em se adaptar ao sistema escolar. Portanto, a Política não visa uma reformulação das práticas educacionais, pois considera que cabe ao estudante acompanhar as práticas pedagógicas, enquanto o sistema escolar não tem o compromisso de assegurar metodologias adaptadas a esses estudantes, mantendo, assim, a padronização e homogeneização do sistema escolar.

A respeito da escola assegurar currículos, métodos e recursos específicos, foi preocupação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, no artigo 59, o qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996).

Embora esse movimento tenha se intensificado a partir da década de 1990, as políticas nacionais sobre a temática foram pouco expressivas nos primeiros anos, estabelecendo a Educação Especial como uma modalidade de ensino “preferencialmente” na rede regular.

Além disso, que as legislações do período buscassem assegurar uma educação para todos, porém, verifica-se que não estava pautada no ideário da inclusão. Já no início do século XXI foi publicado as Diretrizes Nacional Para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, apresentando na sua concepção uma educação inclusiva para esses estudantes, delegando aos sistemas de ensino

a responsabilidade em organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1996; Brasil, 2001).

Ao longo do século XX, observa-se o movimento em prol da Educação Especial, os avanços e retrocesso até alcançar a concepção de uma educação como sendo direito de todos. Nessa linha histórica vale destacar que a Educação Profissional também teve os seus avanços e retrocessos, a qual nem sempre esteve na pauta das políticas educacionais.

É notório que a Educação Profissional ganhou novos rumos com a reestruturação da Rede Federal, movimento esse que se iniciou nos anos 2000, mas intensificou-se com o movimento de expansão desenvolvido pelo MEC, entre 2002 a 2007. Esse movimento ganhou reforço com a publicação do Decreto de n° 5.154, de 2004, o qual reorganizou as diretrizes para a Educação Profissional, e possibilitou a integração do ensino médio à educação profissional.

Seguindo essa vertente, a política buscava construir uma nova proposta pedagógica para formação alinhada à ciência e ao mundo do trabalho, visando superar [...] a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia" (Moura; Garcia; Ramos, 2007, p. 6). Nesse contexto, as políticas de inclusão das pessoas com deficiências se fortalecem na Rede Federal de Educação Profissional, por meio do Programa TEC NEP, desenvolvido pela SETEC[1]. O programa tinha como "objetivo modificar o contexto das instituições da rede federal, disseminando conceitos, divulgando experiências, sensibilizando as comunidades escolares, para a questão das necessidades especiais" (Brasil, 2005, p. 11).

O TEC NEP estabeleceu a instituição dos Núcleos de Atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, tendo como base central o objetivo de desenvolver uma:

> cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais. Enfim, nós que somos membros do NAPNE, temos a função primeira de brigar, lutar, valorizar a educação inclusiva e fortalecê-la também. Para fazer isso temos três tipos de ações que podemos pensar: a curto, médio e longo prazo (Brasil, 2005, p. 14).

As ações que esse núcleo propõe se fortalecem no âmbito institucional, envolvendo diversos profissionais da educação em prol de uma educação inclusiva que proporcione o desenvolvimento dos estudantes respeitando as suas especificidades.

Esse movimento de expansão da Rede Federal consolidou-se com a criação dos Institutos Federais em 2008b, por meio da Lei n° 11.892. Nessa nova organização pedagógica idealizada pelos Institutos Federais, os NAPNEs foram se efetivando como um núcleo de referência para o desenvolvimento de ações inclusivas.

Evidencia-se que a trajetória da história da Educação Especial pautada no conceito de inclusão foi ao longo dos anos se consolidando e ganhando visibilidade no ensino regular, e se concretizando nos documentos legais, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, impactando diretamente no atendimento a esse público, trazendo como objetivo:

> assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

Nessa vertente, entende-se que a Educação Especial ganha um novo status nas políticas e organização educacional, assim como também amplia o público-alvo para além das pessoas com deficiências, trazendo os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação como sendo sujeitos integrantes da Educação Especial, os quais têm direitos a uma educação que assegure as suas especificidades.

Nessa conjuntura, a Educação Especial se fortalece sob a ótica da inclusão, os movimentos políticos acerca da Educação Profissional alcançam um novo patamar com a implantação e ampliação da Rede Federal, por meio da Lei 11.892/2008 que promoveu uma reforma no projeto político pedagógico alinhado a uma grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, com a criação dos Institutos FederaisI – IFs – (Brasil, 2008b).

Nesse cenário, o NAPNE se estruturou, tornando-se um núcleo presente em todas as unidades da Rede Federal. Estabelecendo-se como um núcleo de caráter consultivo e de assessoramento, tem uma composição multidisciplinar e visa promover e estimular uma cultura para educação inclusiva, voltada para convivência, respeito às diferenças, além de minimizar as barreiras educacionais, seja no âmbito arquitetônico, comunicacional e tecnológico.

As equipes multidisciplinares são formadas por docentes de diferentes áreas, técnicos administrativos (pedagogos, assistente social, psicólogos, Profissional de Apoio, Intérprete de Libras) que, num trabalho colaborativo, têm por intuito promover e estimular uma educação voltada para convivência e a inclusão.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo associada a estudo de campo, cujos dados possibilitam conhecer e refletir sobre a realidade

vivida em cada campus no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial. Tendo como objetivo analisar as percepções dos coordenadores dos NAPNEs a respeito da educação especial inclusiva no ensino regular e os seus desafios. O estudo teórico foi pautado na política para Educação Especial no âmbito nacional, aprofundando para as políticas internas do IFPR.

O estudo de campo se efetiva com a participação dos coordenadores dos NAPNEs de cada campus do IFPR. A participação dos profissionais ocorreu através da aplicação de um questionário on-line, via Google forms, com questões objetivas e subjetivas. Para a análise dos dados adotamos uma abordagem qualitativa.

Como já mencionado, os participantes da pesquisa são os coordenadores dos NAPNEs. Sendo assim, enviamos o questionário para 26 campi, via e-mail. O período de aplicação foi entre fevereiro a abril de 2023, onde contabilizamos 15 respostas. Os participantes são profissionais com diferentes formações docentes e/ou técnicos administrativos.

Tecemos uma reflexão acerca da Educação Especial alinhada à Educação Profissional numa perspectiva inclusiva. Para tanto, os estudos centram-se na ênfase do atendimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas na expectativa de uma formação profissional em todos os âmbitos sociais. Analisando os documentos e políticas que asseguram o direito dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi pensado para os profissionais atuantes nas coordenações dos Napnes de cada Campus. Composto por 15 questões de cunho objetivo e subjetivo, versam sobre a: identificação, formação, percepções sobre a inclusão no IFPR, recursos do Napne, profissionais atuantes, necessidades educacionais atendidas e protocolos para identificação dos estudantes.

O instrumento foi disponibilizado via e-mail institucional aos coordenadores dos 26 (vinte e seis) Campi com NAPNEs instituído no IFPR. Obtivemos o total de 57,6% de participantes. Sobre o tempo de atuação na Instituição, embora a instituição tenha mais de uma década da sua criação, apenas 1 dos coordenadores relatam trabalhar há mais de dez anos no IFPR, sendo que 43,8% atuam há menos de cinco anos na instituição.

A respeito da formação dos coordenadores identificamos que são profissionais de diferentes áreas como: docentes (Letras, Química, Filosofia, Física, Educação Física), técnicos (Pedagogos e Assistente Social). Seguindo a análise da formação, constatamos que 56,2% dos participantes relataram não terem formação/especialização na área da Educação Especial e apenas 43,8% têm formação na área.

Esses dados mostram que embora as leis e decretos determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores para educação inclusiva, ainda há

muito que avançar. Cruz e Glat (2014) mencionam que historicamente os cursos de Educação Física e Pedagogia são os cursos que mais se envolvem com a temática. Já as outras Licenciaturas tendem a centrar a temática numa única disciplina, como Libras, Prática Pedagógica em Educação Inclusiva ou Estágio Supervisionado.

Apenas recentemente a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação de 2015, definiu as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Estabelecendo que os cursos de inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura [...] deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares [...] conteúdos relacionados [à] Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial (Brasil, 2015).

No tocante aos principais desafios para a inclusão na percepção dos coordenadores versa sobre alguns pontos centrais como: estrutura, formação, falta de recursos humanos e técnicos. As falas dos docentes exemplificam os desafios encontrados nos seus campi. Entre esses desafios, vale destacar a "Falta do profissional de Atendimento Educacional Especializado"; pontuado pelos participantes. Embora Oliveira, Yaegashi e Ruiz (2019) sinalizem que dos 25 campi da época, apenas sete contavam com esse profissional, e que com o edital de concurso lançado em 2019 para contratação desse profissional esperava-se sanar esta questão, porém, as respostas dos participantes desta pesquisa demonstram que ainda não é uma realidade unânime nos campi do IFPR.

Outros pontos destacados são a: falta de uma equipe constituída; equipe Napne, constituída por comissão (servidores de diversos setores) sem uma atuação com carga específica no setor dificultam as ações. No quesito equipe, constata-se a ausência de uma equipe constituída, e a falta de uma carga horária específica para as ações do Napne, o que acaba sobrecarregando apenas o coordenador.

Um outro ponto refere-se à contratação de Profissionais temporários para facilitar atendimentos específicos dos estudantes, já que essas contratações se esbarram na burocracia que tarda a contratação de profissionais como cuidador/leitor, interprete de libras entre outros. Os participantes ainda destacam sobre as questões estruturais e arquitetônicas que nem sempre atendem às normas inclusivas. Por fim, exemplificamos as falas dos participantes sobre as questões relacionadas à formação dos docentes e profissionais: Resistencia dos docentes nas adaptações/adequações necessárias para que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem sem excluí-los do coletivo; Formação\Disposição dos docentes em desenvolver as ações inclusivas; Formações específicas e sensibilização pedagógica da comunidade acadêmica; Identificar estes estudantes precocemente e realizar os encaminhamentos necessárias para que o processo de ensino/aprendizagem seja adequado as suas capacidades e especificidades.

Evidencia-se a necessidade de formação continuada, a intensificação de ações que intenta a propagação de uma cultura de inclusão e respeito à diversidade. Menciona-se também a identificação precoce do estudante público-

alvo da Educação Especial, a fim de que sejam atendidos de imediato em suas necessidades.

A respeito dos recursos profissionais dos Napnes, destacamos algumas opções para os participantes sinalizarem, entre elas: equipe constituída; sala de atendimento; materiais adaptados; fluxo definido das atividades; professor AEE. Constatamos que apenas 40% dos participantes relatam ter uma equipe constituída. Sobre materiais adaptados e fluxo das atividades, 50% sinalizam ter acesso. Já em relação à sala para atendimento, o índice é maior (75%), e sobre o professor AEE, ainda não é unanimidade (62,5%).

Considerando que o NAPNE é um núcleo composto por uma equipe multidisciplinar, questionamos quais os profissionais que compõem e colaboram com as suas atividades. Os profissionais identificados foram: pedagogos, assistente social, coordenadores de cursos, coordenação de ensino, professores, psicólogos, técnicos administrativos e professor – AEE.

Há coordenadores os quais relatam que a Seção Pedagógica de Assuntos Estudantis (SEPAE) trabalha em conjunto quando necessário para atendimento das demandas. Destacam também que o NAPNE conta com a participação voluntários de docentes e técnicos administrativos que colaboram no planejamento e execução de ações relacionadas à inclusão de forma mais ampla, voltada a toda a comunidade escolar. Já o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas é realizado pela SEPAE, a qual possui equipe constituída, como também pela docente de Educação Especial que está lotada na Coordenação de Ensino. Enquanto isso, a coordenação do NAPNE auxilia e realiza atendimento aos estudantes e famílias, além de coordenar os trabalhos que devem ser desenvolvidos.

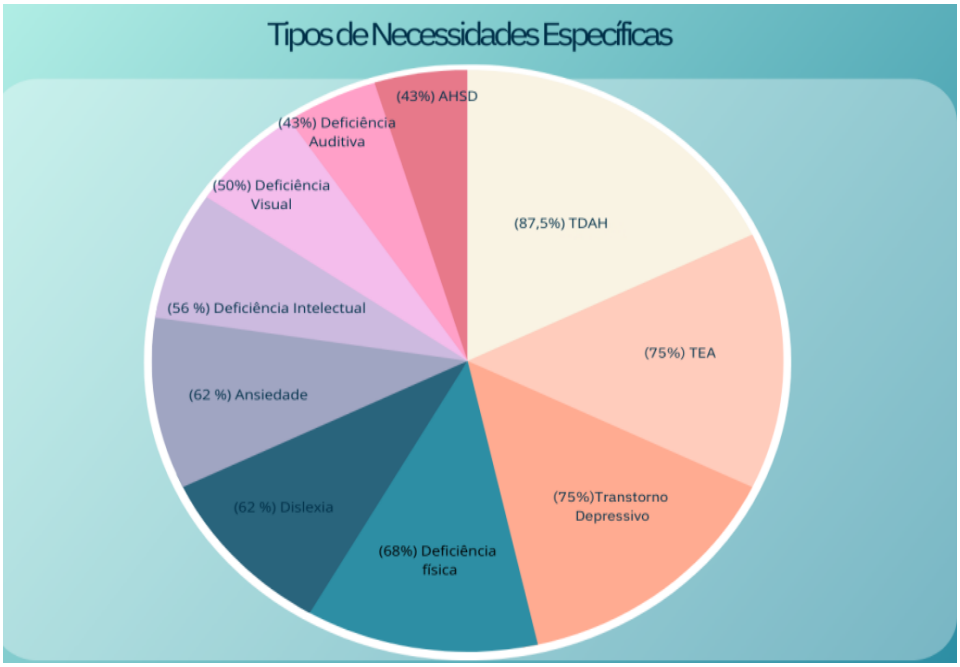
No tocante às atividades desenvolvidas pelos Napnes, os coordenadores destacam o acompanhamento aos estudantes com alguma necessidade educacional específica é 100%, e orientações aos docentes, 75%. Enquanto as questões sobre curso de formação mostraram 37,5%, e a elaboração e adaptação de materiais e metodologias 25%.

Sobre o quantitativo de estudantes com laudos protocolados nos Napnes, identificamos que dos 15 campus participantes, apenas um justificou que não possui o levantamento, pois estão em fase de mapeamento do público-alvo. Outro dado que observamos foi que em 20% dos campi, o número de alunos com laudos é maior que o número de alunos atendidos. Esse dado pode se justificar pelo fato de que muitos alunos são identificados pelos docentes e equipe pedagógica com algum indicativo e passam a ser acompanhados pelos Napnes.

Já em 26,6% dos Campus participantes, o número de alunos acompanhados e alunos com laudos protocolados são os mesmos. Por fim, constatamos que em 46,6% dos campi o número de alunos acompanhados pelos Napnes é maior que o de alunos com laudos. Ao todo contabilizamos 225 alunos com laudos protocolados e, ao mesmo tempo, os coordenadores relatam que os Napnes atendem ao todo 300 alunos com alguma necessidade específica nos 14[1] campi participantes.

A diferença entre os dados apresentados pelos coordenadores nas duas questões acima reflete a baixa identificação dos estudantes por meio de diagnósticos específicos, fato esse que pode ocorrer por diversos fatores, como falta de encaminhamento aos profissionais, dificuldades da família em realizar as avaliações, dificuldades momentâneas apresentadas pelos estudantes, entre outras.

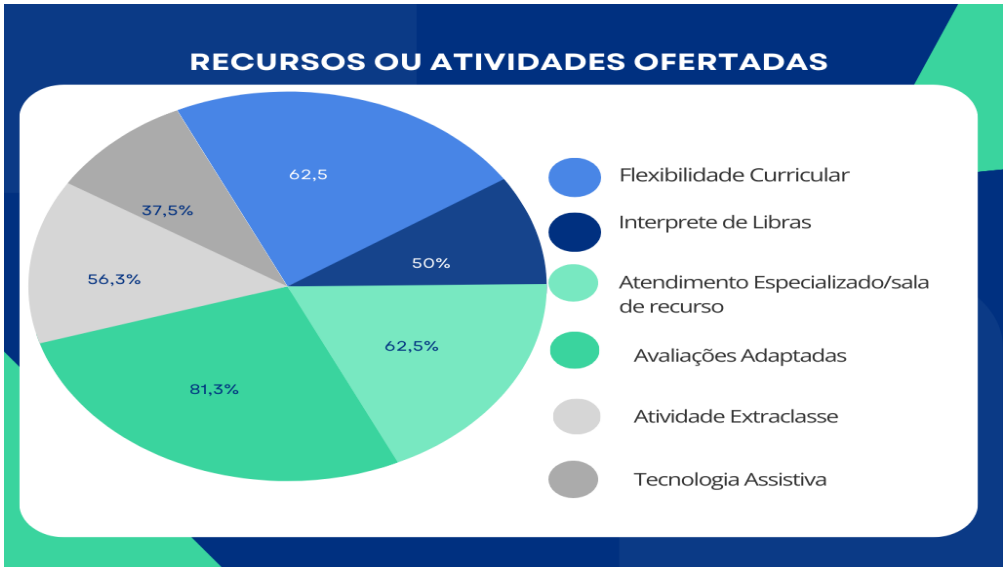
A respeito dos tipos de necessidades específicas identificadas nos campi, os coordenadores destacam algumas particularidades, considerando que o Napne tem essa concepção de inclusão para além das deficiências, incluímos as questões de transtornos de aprendizagens e psicológicos que podem implicar no processo de ensino aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Ao sistematizarmos os dados, constatamos que o maior índice se refere aos transtornos do neurodesenvolvimento como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já as deficiências são na área intelectual, visual e auditiva, e vale destacar os altos números de estudantes com transtorno depressivo e ansiedade. Por fim, destacamos os dados referentes aos estudantes com Altas Habilidades e/ou Superdotação.

Após identificar os tipos de necessidades educacionais específicas, buscamos verificar quais os recursos e ações ofertadas aos estudantes. Assim, o gráfico abaixo exemplifica as condições de atendimento a esses estudantes.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Entre as ações pontuadas com maior destaque pelos Coordenadores estão as avaliações adaptadas, seguido pela flexibilidade curricular, e atendimento especializado com sala de recurso. Pontos com baixa referência pelos Coordenadores: Enriquecimento curricular, Acessibilidade arquitetônica, Professor Educação Especial. Na opção Outros os participantes registraram que o enriquecimento curricular através de projetos de pesquisa e de extensão"; "adaptação curricular" e o "acompanhamento e conversas". Além de destacar a necessidade de cuidador para atender as demandas.

Por fim, questionamos os participantes a respeito do processo para identificação do público-alvo da Educação Especial em seus campi. A pergunta foi sistematizada da seguinte forma "Qual o processo utilizado para identificação dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos seus Campus?".

A questão era discursiva para que os Coordenadores pudessem descrever as suas experiências, assim, a nossa análise considera o discurso de cada participante. Na análise foi possível classificar as respostas em algumas categorias como: aplicação de questionários; avaliação; indicação dos docentes; laudos.

Os primeiros estudantes identificados são os que ingressam por meio das vagas reservadas as pessoas com deficiência conforme especificado pela Lei n.° 13.409 de 2016, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Considerando essa realidade os Coordenadores analisam as matrículas desse público e os insere na lista de alunos atendidos pelo NAPNE. Além desses alunos há os que os pais tendo o diagnóstico apresentam ao setor as avaliações com laudo médico, psicológico ou psicopedagógico no ato da matrícula, ou posteriormente.

Um dos fluxos descritos pelos Coordenadores segue por três canais:

> Os alunos chegam ao CONAPNE por três canais: I) Reitoria encaminha laudos dos alunos ingressantes por cotas PcDs no processo seletivo; 2) coordenação dos cursos encaminham o aluno ao CONAPNE após reuniões pedagógicas dos cursos; 3) o próprio aluno solicita atendimento. Em seguida o CNAPNE realiza entrevista com o estudante, com sua família, análise laudos de instituições de ensino anteriores (caso haja). A partir das informações levantadas é organizado um plano de adaptação curricular do estudante, documento que norteia as ações de adaptação. Todo este processo é conduzido por um fluxo aprovado por portaria.

A respeito da Aplicação de questionários, os Coordenadores mencionam que se trata de ações realizadas no início do ano letivo, através de "Questionário preenchido pelos calouros na SEPAE"; "Autodeclaração"; "Questionário Saúde e Aprendizagem".

> Matrícula; Formulário indicando se o estudante já passou por atendimento especializado nas escolas anteriores, se faz algum tipo de acompanhamento médico/terapêutico; SEPAE; Encaminhamento ao NAPNE; Encaminhamento ao serviço de atendimento psicológico; Encaminhamento ao docente de educação especial;
> No dia em que faz a matrícula o estudante é atendido pela equipe da SEPAE e responde um questionário de saúde e aprendizagem. Se neste questionário for identificado que o estudante possui alguma necessidade específica, ele e a família passam por uma entrevista mais detalhada sobre sua condição onde buscamos entender melhor suas queixas, diagnósticos, por quais profissionais passou ou é atendido e quais adaptações serão necessárias no IFPR para que o estudante inicie as aulas.

Observa-se que há um fluxo preestabelecido nos campi para identificação dos estudantes no ato da matrícula, ação desenvolvida pelo Napne em conjunto com a Seção Pedagógica de Assuntos Estudantis – SEPAE, a fim de identificar quem são esses estudantes, quais as suas necessidades e quais adaptações serão necessárias para o atendimento desse alunado.

Um outro meio utilizado para identificar esses estudantes, é através da observação dos docentes na sua prática pedagógica. Assim, denominamos como "Indicativo dos docentes" e nesse ponto os Coordenadores destacam a percepção subjetiva de servidores e docentes que encaminham ao Napne ou Sepae:

> Entrevistas com a família e estudante, demandas trazidas pelos docentes, Conselhos de Classe e reuniões de colegiados, Observação dos estudantes, além, é claro, dos estudantes que já ingressam no campus por meio das vagas para deficientes.
> Nos Conselhos de classe os docentes relatam o que perceberam e a SEPAE chama os estudantes e família para entender a situação, se perceber que necessita encaminha para o NAPNE. Este discute todos os meses sobre cada estudante, faz recomendações aos docentes em planilha com a identificação dos alunos. Quando o grupo percebe a necessidade, chama o estudante para uma entrevista, solicita laudos e relatórios pedagógicos das escolas anteriores. Encaminha para a professora de educação especial, que faz uma avaliação inicial da condição do estudante. O estudante passa a participar do AEE após essa avaliação.

Constata-se que a partir das observações dos docentes, a Sepae encaminha ao Napne e, partir das informações coletadas, são realizados os encaminhamentos

necessários para identificação das necessidades do estudante, através de entrevistas com o estudante e familiares, além da busca da vivência escolar do estudante em outras instituições escolares.

Outro fator mencionado foi a respeito da Avaliação. Embora esse dado tenha sido apresentado por apenas um Coordenador, vale destacar, já que se refere a uma ação importante e pouco realizada, a avaliação inicial multiprofissional pelo Campus para identificar esse alunado. Por fim, há os relatos em que os participantes descrevem que esse processo de identificação ainda se encontra em construção dessa forma as ações se baseiam em no processo de inscrições/matrículas do processo seletivo, indicativo no conselho de classe e demanda dos país.

Ainda, um outro fator também pontuado é que alguns campi não contam com professor especializado em Educação Especial, nem instrumentos para aplicação de testes pelo psicólogo, assim para identificação, buscam investigar o histórico do estudante, conversas com os responsáveis, que muitas vezes não apresentam laudos já existentes.

Em síntese, os participantes caracterizam como desafios pontos como: equipe profissional, formação, e políticas de inclusão. As respostas foram discursivas em que os participantes puderam expressar os seus anseios, desafios e estratégias para trabalhar com a inclusão.

Em relação à equipe profissional, foram pontuadas a falta do profissional para Atendimento Educacional Especializado; necessidade de contratação de profissionais para atendimento específico conforme as demandas; equipe multiprofissional incompleta. Sobre a Formação, mencionam a necessidade de formações continuadas que aborde as diferentes temáticas da Educação Especial e ações de sensibilização sobre o tema.

Já em relação às Políticas de Inclusão, os respondentes citam que as leis precisam ser mais condizentes com as demandas da Educação Especial, com políticas que promovam práticas educativas que envolvam a comunidade escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas dos participantes indicam que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva ainda não logrou êxito nos Institutos Federais; é uma temática que ainda tem muito a avançar. Consideramos que não cabe a uma instituição, mas sim a uma política nacional, pautada em investimentos voltados para a capacitação, construção de escolas com arquitetura inclusiva e contratação de profissionais que possam atender e acompanhar os estudantes conforme as suas especificidades.

No que diz respeito à equipe multiprofissional, ainda que ela esteja presente em cada campus, é muito restritivo o fato de ela contar com um único profissional

de cada área para atender toda a dinâmica pedagógica e administrativa do campus e, ainda, atuar em diversas comissões e núcleos. Assim, a equipe nem sempre tem condições adequadas para acompanhar os estudantes da Educação Especial, ficando muitas das ações a cargo apenas dos coordenadores.

Os resultados do estudo mostram que as políticas educacionais para os estudantes da EE têm avançado no tocante às pesquisas e legislações, porém há de se evidenciar que existem muitos obstáculos como a formação inicial e continuada insuficiente, e a quase ausência de uma cultura para uma educação de respeito às diferenças.

Constata-se nos documentos do IFPR um discurso pautado em um ideário de educação inclusiva em busca da superação dos obstáculos arquitetônicos, sociais e pedagógicos, porém, evidencia-se na pesquisa que na prática ainda há muito que avançar, para alcançar um atendimento inclusivo e efetivo nos diversos campi da instituição.

NAPNE and the challenges for inclusive education in federal institutes

ABSTRACT

Assistance for Special Education students has advanced and reached new heights, guaranteed by legal provisions, such as the right to inclusion at all levels of education in regular classes, with the right to curricula, methodologies and resources suited to the specific needs of each student. In the Federal Education Network, Law No. 13.409/2016 establishes the reservation of places for this public. In addition to access, there are permanence policies through support and monitoring actions, developed by the Centers for Assistance/Support for People with Specific Educational Needs (NAPNEs). Considering the specificities of the target audience and the school system analyzed, our study aims to investigate the challenges of inclusion in professional courses at the Federal Institute of Education of Paraná (IFPR) based on the perception of the NAPNE coordinators, in order to identify the advances in the area and the demands still neglected by educational policies. The research is exploratory, qualitative and associated with a field study. For data collection we used a questionnaire (Google Forms), applied to the Napne coordinators of each IFPR campus, based on educational legislation and institutional documents. It emerged that although progress has been made, there are still many obstacles, such as insufficient initial and continuing training, the lack of special education professionals on all campuses, and the near absence of a culture of education that respects differences. The study shows that progress has been made in terms of the enactment of educational legislation, however, in practice, it can be seen that there are still many obstacles to progress in aspects such as: training, human resources, technology and architecture, which promote effective inclusion.

KEYWORDS: Special Education. Specialized Assistance. Inclusion. Federal Institute.

NAPNE y los desafíos para una educación inclusiva en los institutos federales

RESUMEN

El atendimiento a los estudiantes público objetivo de la Educación Especial – EE ha avanzado y albergado nuevos espacios, garantizado por los dispositivos legales, como el derecho a la inclusión en todos los niveles de enseñanza en clases regulares, con derecho a currículos, metodologías y recursos adecuados a las necesidades específicas de cada estudiante. En la Red Federal de enseñanza, la Ley n°13.409/2016 establece la reserva de vagas destinadas a ese público. Además, hay las políticas de permanencia por medio de acciones de apoyo y acompañamiento, desarrolladas por los núcleos de Atendimiento/Apoyo a las Personas con Necesidades Especiales (NAPNEs). Llevando en cuenta las especificidades del público objetivo y el sistema escolar analizado, nuestro estudio tiene como reto investigar los desafíos para la inclusión en los cursos de profesiones del Instituto Federal de Educación de Paraná (IFPR) a partir de la percepción de los coordinadores de los NAPNEs, de modo a identificar los avances del área y las demandas todavía ignoradas por las políticas educacionales. La pesquisa es de carácter exploratorio, de cuño cualitativo, asociada al estudio de campo. Para la recolección de los datos utilizamos como instrumento un cuestionario (Google Forms), aplicado a los coordinadores del NAPNE de cada campus del IFPR, fundamentado en la legislación educacional y en los documentos institucionales. Se ha evidenciado que, aunque los avances se han demostrado crecientes, todavía hay muchos obstáculos como: la formación inicial y continuada insuficiente, la falta de profesionales de la Educación Especial presentes en todos los campus y la casi ausencia de una cultura para una educación de respeto a las diferencias. El estudio muestra un avance en lo que dice respecto a la promulgación de legislaciones educacionales, sin embargo, en la práctica, se ha constatado que todavía hay muchos obstáculos a superar en aspectos como: formación, recursos humanos, tecnológicos y arquitectónicos, los cuales promueven la inclusión efectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial. Atendimiento Especializado. Inclusión. Instituto Federal.

NOTAS

[1] Contabilizamos 14 campus dos 15 participantes, pois 1 dos coordenadores relatam que ainda não tem esse dado em seu campus, estão em fase de mapeamento das informações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 15 ag. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:11 ag. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso 23, ag. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 5.154, 23 julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 15 ag. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TEC NEP**: Educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005_.pdf Acesso em: 03 ag. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em 10 ag. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 10 ag. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 ag. 2023.

BRASIL, **Lei n° 13.409, de 28 dezembro de 2016**, Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm . Acesso em: 20 ag. 2023.

CRUZ. G. C.; GLAT. R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre **Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Salamanca: S. l., 1994. Disponível em: http://www.mec.gov.br Acesso em: 10 de abril 2023.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R. Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais: Processos Educacionais e Diversidade**.** Publicado em: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf. Acesso em: 13 julho 2023.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, D. H.; GARCIA, S.; RAMOS, M. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento-base**. Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesos em 20 ag. 2023.

OLIVEIRA, L. V.; YAEGASHI, S. F. R.; RUIZ, N. F. Educação profissional técnica e tecnológica no IFPR: a educação especial em questão. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba,

v. 21 n. 71, p. 1739-1765, out./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000401739 Acesso em: 10 ag. 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais. Acesso em: 22 de ag. de 2023.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V**.** Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277 . Acesso em: 31 ago. 2023.

Recebido: 23 mai 2024
Aprovado: 09 jul. 2024
DOI: 10.3895/rtr.v9n0.18051
Como Citar: SANTOS, V. V.; MORI, N. N. R. NAPNE e os desafios para uma educação inclusiva nos institutos federais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18051, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: XXX.

Correspondência:
Vanilza Valentim dos Santos
Vanilza.v.satos@gmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.