



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SABRINA ROHDT DA ROSA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES CAMPUS ITAPINA: UMA
PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS**

Salvador
2023

SABRINA ROHDT DA ROSA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES CAMPUS ITAPINA: UMA
PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS**

Projeto de Intervenção do curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Verônica Domingues Almeida
Coorientadora: Josiane Beltrame Milanesi

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Rosa, Sabrina Rohdt da.

Educação inclusiva no IFES, Campus Itapina [recurso eletrônico] : uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos / Sabrina Rohdt da Rosa. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Domingues Almeida.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Josiane Beltrame Milanesi.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação inclusiva. 2. Professores - Formação. 3. Transtornos de aprendizagem. 4. Deficiência do desenvolvimento. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Milanesi, Josiane Beltrame. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós - Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. IV. Título.

CDD 371. 9 - 23. ed.



**Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação**

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE **SABRINA ROHDT DA ROSA** DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos **11** dias do mês de **setembro** do ano de dois mil e **vinte e três** às 14 horas, reuniram-se de modo *on-line*, por meio do link <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/veronica-domingues-almeida> a banca examinadora composta pelas professoras doutoras, membro(s) externo(s) **FLÁVIA ROLDAN VIANA**, **JOSIANE BELTRAME MILANESI**, membro(s) interno(s) **SILVIA MARIA LEITE DE ALMEIDA** e **VERÔNICA DOMINGUESALMEIDA**, orientador/a, para analisar o percurso do trabalho de conclusão de curso intitulado **Educação inclusiva no IFES Campus Itapina: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos**. Após a discussão, a banca analisou o referido trabalho, chegando ao seguinte parecer: o texto apresenta os elementos necessários a um Projeto de Intervenção, conforme indicações do trabalho final do PPGCLIP-MPED. O trabalho possui tema relevante, implicações coesas com a instituição de pesquisa-intervenção e denota maturidade teórica nos diálogos estabelecidos entre tema, estudo documental e de campo. A proposta interventiva é exequível e contempla o planejamento e implementação de um programa para o acompanhamento colaborativo de discentes com transtornos funcionais específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Indica-se que o texto contextualize as características dos transtornos funcionais específicos abordados no trabalho e dialogue com as políticas públicas atualizadas que amparam a educação de modo amplo, não se limitando apenas aquelas destinadas ao escopo específico do trabalho. Foi sugerida a estruturação do Projeto Interventivo de modo mais detalhado quanto as estratégias de realização, vinculando-as aos instrumentos dispostos nos apêndices. O trabalho foi considerado aprovado e a banca encaminha que seja publicado em formato de artigos para periódicos e eventos e capítulos de livros, bem como em outros aportes coerentes com o campo da educação.

Documento assinado digitalmente
 VERONICA DOMINGUES ALMEIDA
Data: 11/09/2023 16:08:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA
Orientador/a

Documento assinado eletronicamente

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100.

Salvador. Bahia. Brasil. 3283-7272/7262. FAX. 3283-7292. E mail.pgedu@ufba.br.

ROSA, Sabrina Rohdt da. **Educação inclusiva no Ifes Campus Itapina**: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos, 2023. Orientadora: Verônica Domingues Almeida. 90 f. Trabalho de Conclusão – Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) FAGED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção se situa no âmbito temático da educação inclusiva vinculada à concepção de direitos humanos, visando garantir equidade e atendimento às diferenças existentes nas instituições de ensino, mais especificamente, no campus Itapina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Neste contexto, tem-se um crescente ingresso de alunos com transtornos funcionais específicos no ensino regular e necessidade de normatizações oficiais que garantam o atendimento a este público. Desta forma, frente a promulgação da Lei Federal nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, algumas problematizações foram levantadas: quais os índices de matrículas de estudantes com transtornos funcionais específicos de aprendizagem no Ifes? Quais discussões a instituição tem realizado, no sentido de garantir o amparo educacional mencionado na Lei nº 14.254/21? Existe alguma proposta pedagógica própria para o atendimento a esse público? Em caso positivo, como ocorre e quem realiza o atendimento educacional necessário? Como o Ifes está compreendendo essas demandas no âmbito da formação inicial docente? Diante desta contextualização, apresenta-se uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, com caráter interventivo, que teve por objetivo geral compreender o atendimento educacional de estudantes com transtornos funcionais específicos de aprendizagem matriculados no Ifes, campus Itapina, a fim de subsidiar a elaboração de uma proposta interventiva para que tal instituição atenda a Lei nº 14.254/2021. Para o alcance do objetivo, foi realizada uma análise documental, seguida da realização de entrevistas semiestruturadas e um grupo focal, além da aplicação de um questionário. Como resultados foi possível identificar que, até então, o Ifes não possui documentos norteadores para o atendimento específico à alunos com transtornos funcionais, bem como que a instituição atribui à Coordenação de Gestão Pedagógica o amparo ao docente e o atendimento aos alunos de um modo geral, alinhando a ocorrência de adaptações em tempo de avaliação da aprendizagem e adequação do uso de certos espaços como forma de atender a algumas especificidades apresentadas por esse público. Nesse escopo, compreendemos a atuação colaborativa do NAPNE, que foi evidenciada nas entrevistas, bem como levantamos sugestões dos alunos participantes, indicando a necessidade de um acompanhamento que ultrapasse as adaptações mencionadas, envolvendo atividades pedagógicas adaptadas, colaboração durante atividades avaliativas, a partir de aconselhamentos e ajudas específicas nos enunciados, incursão em monitorias orientadas com outros alunos, por meio de um acompanhamento pedagógico colaborativo, que perpassa a sua inclusão por um olhar singular e atento às suas especificidades, ao mesmo tempo em que interaja com toda a classe envolvendo demais alunos. A proposta de Intervenção, emergida da pesquisa, envolve a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos, bem como ações formativas no âmbito da inclusão escolar para graduandos do Ifes e profissionais da educação. Espera-se que os dados obtidos nesta investigação contribuam para o alargamento da concepção de educação inclusiva e inclusão, no Ifes, bem como ressoe como subsídio que garanta o atendimento da Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Transtornos funcionais específicos, Pesquisa interventiva.

ROSA, Sabrina Rohdt da. **Inclusive education at Ifes Campus Itapina**: a proposal for collaborative monitoring of students with specific functional disorders, 2023. Advisor: Verônica Domingues Almeida. 90 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Education) FAGED, Federal University of Bahia, Salvador, 2023

ABSTRACT

This Intervention Project is located within the thematic scope of inclusive education linked to the concept of human rights, aiming to guarantee equity and attention to differences existing in educational institutions, more specifically on the Itapina Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes). In this context there is a growing enrollment of students with specific functional disorders in regular education and the need for specific official norms that guarantee service to this public. In this way, in view of the enactment of Federal Law nº14.254, of November 30, 2021, some questions were raised: what are the enrollment rates of students with specific functional learning disorders at Ifes? What discussions has the institution been carrying out, in order to guarantee the educational support mentioned in Law nº 14.254/21? Is there any pedagogical proposal to serve this public? If so, how does it happen and who provides the necessary educational assistance? How is Ifes understanding these demands in the context of initial teacher training? Given this context, we present an applied research with a qualitative approach, with an interventional character, which had the general objective of understanding the educational service of students with specific functional learning disorders enrolled in Ifes, campus Itapina, in order to subsidize the elaboration of an interventional proposal for that such institution complies with Law nº 14.254/2021. In order to reach the objective, a document analysis was carried out, followed by semi-structured interviews and a focus group, in addition to the application of a questionnaire. As a result it was possible to understand that even Ifes does not have documents that guide the specific assistance to students with specific functional disorders and that it attributes to the Pedagogical Management Coordination support for teachers and assistance to students in general, adaptations during exams and adequacy of spaces have been shown to be a way to meet some of the specificities presented. Likewise, the collaborative work of the NAPNE to meet some specificities were evidenced in the interviews, and the students suggest, in addition to the adaptations mentioned, follow-up during the evaluation with advice and specific help in the statements, adapted evaluative activities, guided monitoring with other students and collaborative work, including it in a detailed look, when while interacting with other students in the classroom. The Intervention proposal involves proposing the elaboration of didactic resources suitable for the development of the learning of students with specific functional disorders, as well as training actions within the scope of school inclusion for Ifes graduates and education professionals. It is expected that the data obtained in this research guarantee subsidy for Ifes to comply with Law 14.254/2021.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Teacher Training, Specific functional disorders, Interventional research

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator
É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

(Trecho da música Metamorfose Ambulante – Raul Seixas)

Dedico à minha família...

*Meus filhos Otávio, Vitória e Valentina que são a essência do meu dia a dia.
Me provocam momentos explosivos, irritação, choros, mas, acima de tudo, me fazem me
sentir muito bem, quando com um bom dia, um abraço, um sorriso e um
“Eu te amo” enchem meu coração de alegria
e acalmam minhas dúvidas quanto a seguir em frente.
Evandro que, do jeitinho dele, tentou amparar as crianças
enquanto eu buscava me dedicar a este Projeto.
Meus pais, Florindo (in memoriam) e Jussara,
que me incentivaram a voar para longe.
Minhas irmãs Simone e Sibebe e meu irmão Fabiano que, mesmo de longe,
me incentivaram a prosseguir com meus objetivos.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Florindo (*in memoriam*) e Jussara, que me incentivaram a estudar e buscar novas experiências, mesmo tão distante deles.

Às minhas irmãs Simone, Sibeles e meu irmão Fabiano, que mesmo seguindo uma carreira diferente de todos os membros da família, me incentivaram a seguir adiante.

À Irene, que entrou em nossas vidas para tomar conta de todos nós e assumir responsabilidades, com tanta espontaneidade, sempre em busca do nosso bem-estar. E claro! Não posso deixar de agradecer por trazer a Maria junto, pois tive a oportunidade de ver crescendo e se desenvolvendo junto com meus filhos, enchendo nossos dias de muito carisma.

À minha amiga Kátia, que foi uma excelente parceira e aguçou meu interesse por pesquisas na área de educação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, que a partir do convênio com o MPED-UFBA permitiu meu aperfeiçoamento na área de educação.

À equipe do MPED-UFBA que me encantou com sua forma sensível e humanizada de fazer educação.

À minha coorientadora Josiane, que serviu como referência com sua sensibilidade e seu trabalho na Educação Especial, e que pacientemente me acolheu compartilhando ensinamentos para concretização deste trabalho.

À minha querida professora e orientadora Verônica que, com seu carisma, inteligência, compreensão e crítica me estimulou a sempre ver com um olhar diferente e minucioso as nuances da educação. Suas palavras de acolhimento e sua condução ao longo do percurso do mestrado depositavam em mim confiança para buscar o que sempre almejei, uma educação afetiva, integradora, que fortalece as responsabilidades de todos os educadores dentro de uma instituição de ensino. Sou muito grata a você!

Um agradecimento especial, também, à todos meus amigos e colegas de trabalho que trocaram experiências, aceitaram participar desta pesquisa, que acolheram minha família enquanto eu me dedicava ao mestrado e que atuaram de forma direta ou indireta para o êxito da minha formação.

Obrigada!

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Vista aérea do Ifes campus Itapina.....	33
Imagem 2: Etapas previstas para o Programa <i>Inclui Itapina</i>	58
Imagem 3: Etapas previstas para o Programa <i>Inclui Itapina</i>	72

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Análise dos regulamentos dos NAPNE e a oferta do AEE para alunos com transtornos funcionais específicos

Quadro 2 – Transtornos identificados nos laudos presentes na CGP

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CGEN	Coordenadoria Geral de Ensino
CGP	Coordenadoria de Gestão Pedagógica
DIREN	Diretoria de Ensino
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEE/EI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Projeto de Intervenção
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 A INCLUSÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO	31
2.1 TESSITURAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	32
2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
.....	40
3 ENSINO COLABORATIVO OU COENSINO	41
4 PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1 O IFES CAMPUS ITAPINA E O NAPNE	45
4.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES	47
4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	48
4.4 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	49
5 CENÁRIOS DA INCLUSÃO NO IFES	51
6. CONTEXTOS INCLUSIVOS NO CAMPUS ITAPINA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE	57
6.1 IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DO TRANSTORNO, ENCAMINHAMENTO DO EDUCANDO PARA DIAGNÓSTICO E APOIO TERAPÊUTICO ESPECIALIZADO NA REDE DE SAÚDE	57
6.2 APOIO EDUCACIONAL NA REDE DE ENSINO	60
6.2.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES	64
7 PROGRAMA <i>INCLUI ITAPINA</i>	69
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A	81
PROGRAMA <i>INCLUI ITAPINA</i> - UMA AÇÃO COMPLEMENTAR AO ENSINO	81
APÊNDICE B	87
RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO INICIAL	87
APÊNDICE C	89
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	89
APÊNDICE D	91
DIÁRIO DE CAMPO	91
APÊNDICE E	92
Minuta de Edital de seleção para colaboradores na Educação Inclusiva	92
APÊNDICE F	93
ROTEIRO DE GRUPO FOCAL PARA DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS	93

APÊNDICE G.....	95
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	95
APÊNDICE H.....	97
QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	97
APÊNDICE I.....	99
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	99
APÊNDICE J.....	101
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS.....	101
APÊNDICE K.....	103
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS.....	103
APÊNDICE L.....	105
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Diante do atual contexto educacional brasileiro, no qual a educação inclusiva é um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos e que visa garantir equidade e atendimento às pessoas em suas singularidades e diferenças, se torna necessário estabelecer diálogos entre distintos campos do conhecimento, a fim de reconfigurar os sentidos da educação, perante as transformações sociais contemporâneas. Além do estabelecimento de diálogos multidisciplinares, para que a inclusão seja exitosa, são necessários o envolvimento e a responsabilidade de concretização dos princípios inclusivos por diversos grupos sociais, entre eles, os governos nas três esferas, as famílias, pesquisadores/as, professores/as e outros/as profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o campo educacional.

Em Brasil (2001c) o conceito de escola inclusiva denota a uma nova postura da escola comum, em dispor em seu projeto pedagógico ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas diversas, capacitando seus educadores para oferecer educação de qualidade a todos, inclusive para os educandos com necessidades educacionais especiais. Porém, Rabelo (2012, p. 46) menciona que, especialmente, para os/as docentes, a inclusão escolar de estudantes, impõe grandes desafios, pois não encontram “[...] o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos, contribuindo, assim, com seu avanço acadêmico”.

Assim, considerando que toda pessoa com necessidades educacionais específicas¹ possui o direito de estudar em uma escola comum, compreende-se que a inclusão não significa, apenas, inserir os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas individualidades, mas significa prever a articulação da escola na reconfiguração de suas opções político-pedagógicas e formativas para atender às pluralidades de seu alunado.

¹ Necessidades específicas ou Necessidades educacionais específicas: refere-se no âmbito do Ifes, ao aluno PAEE (IFES, 2017). Necessidades educacionais especiais: refere-se aos educandos que durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b).

Tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar, dispositivos legais têm sido implantados, para que as instituições de ensino garantam que o ambiente escolar se torne um espaço de aprendizado para todos os alunos. Estes dispositivos legais, no que tange a perspectiva inclusiva da Educação Especial, serão mencionados no decorrer deste projeto.

Relevante mencionar que as nuances da educação inclusiva, não apenas voltada para o público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas, também, para estudantes com outros transtornos específicos de aprendizagem, têm impulsionado minha busca por qualificação. Sou graduada em Medicina Veterinária pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa (2011) e possuo, desde o ano de 2018, complementação pedagógica em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Também, concluí especialização em Educação do Campo pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2015) e me aperfeiçoei em avaliação educacional.

Quando fiz complementação pedagógica em Ciências Biológicas, durante o estágio, tive a oportunidade de acompanhar um estudante do curso técnico em zootecnia, integrado ao Ensino Médio, que possuía deficiência intelectual moderada. Durante o acompanhamento elaborava, juntamente com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), materiais lúdicos, pois ele tinha dificuldade de compreender e articular os conhecimentos que lhe eram ensinados na instituição escolar, no caso, o IFES. Um exemplo interessante dessa experiência ocorreu em um estudo sobre DNA, com esse estudante. Ele explicou que o DNA era como uma borboleta de asas abertas, se referindo a dupla hélice do DNA. A partir desse momento, passei a compreendê-lo com um olhar diferenciado, tentando identificar sua forma de percepção sobre o que lhe era ensinado. Após essa primeira experiência, passei a me envolver em outras atividades voltadas para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas, participando de orientação de trabalho de conclusão de curso e projetos de pesquisa relacionados à temática².² Mesmo diante de tantos desafios, sempre busquei o lado potencializador da educação inclusiva.

E nessa trilha de estudos prossegui, atualmente, como discente do curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Currículo,

² Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3103835165950160>

linguagens e inovações pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA). Diante da proposta do trabalho final do programa ser um Projeto de Intervenção (PI) e inovação pedagógica, escolhi o Ifes Campus Itapina como local de estudo, de pesquisa e de constituição do projeto, pois estou lotada nele e atuo como profissional da educação, assumindo a função de técnica administrativa educacional, no cargo de auxiliar de biblioteca, assim como, faço parte do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O PI, para Almeida e Sá (2021) trazem as problemáticas que dizem respeito ao contexto educacional do mestrando, proporcionando não apenas uma formação isolada do indivíduo, e sim uma reflexão crítica e coletiva sobre os contextos estudados.

Nesses percursos, ao aprofundar os estudos sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e seu público-alvo, me deparei com a impossibilidade de construir uma proposta interventiva voltada, também, para estudantes com transtornos funcionais específicos, uma vez que os documentos norteadores da Educação especial no Ifes, mencionam atendimento exclusivo a alunos PAEE, conforme legislação nacional vigente, o que não me deixou satisfeita com as possibilidades de intervenção que poderiam ser delineadas. Foi, então, que trouxe à tona para meu projeto de pesquisa questionamentos voltados para a educação inclusiva no Ifes e o atendimento específico do PAEE, passando a focar no direito à educação dos/as estudantes com transtornos funcionais específicos. Tais questionamentos partiram da ideia de que a educação inclusiva, quando mencionada, tende a ser vinculada, exclusivamente, à educação especial, que tem como público-alvo pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação, não abarcando estudantes que possuam transtornos de aprendizagem como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, disgrafia, entre outros.

Dessa forma, com o crescente ingresso de estudantes com transtornos funcionais específicos, no campus Itapina e, frente à promulgação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021), levantei, principalmente, as seguintes problematizações, visando um olhar compreensivo e propositivo sobre o fenômeno estudado: quais os índices de matrículas de estudantes com transtornos funcionais específicos de aprendizagem no Ifes? Quais discussões a instituição tem realizado, no sentido de garantir o amparo educacional mencionado na Lei nº 14.254/21?

Existe alguma proposta pedagógica específica de atendimento a esse público? Em caso positivo, como ocorre e quem realiza o atendimento educacional necessário? Como o Ifes está compreendendo essas demandas no âmbito da formação docente?

Diante da contextualização inicial da problemática, o objetivo geral deste estudo consistiu em elaborar uma proposta interventiva que contribua com a ampliação da perspectiva de educação inclusiva no Ifes, conforme a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, envolvendo a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos, bem como ações formativas no âmbito da inclusão escolar para graduandos do Ifes e profissionais da educação. Nessa linha, os objetivos específicos foram:

- a) Identificar as propostas do Ifes para atender a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021;
- b) Identificar quais transtornos funcionais específicos de aprendizagem se evidenciam no Campus Itapina;
- c) Identificar quais profissionais mediam os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos para esse público;
- d) Analisar as práticas pedagógicas utilizadas para garantir a permanência e o êxito desse público;
- e) Compreender as percepções de estudantes que possuem transtornos funcionais específicos de aprendizagem sobre o atendimento que recebem na instituição de ensino;
- f) Propor ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes e profissionais da educação do Ifes, envolvendo atividades com estudantes que possuem transtornos funcionais específicos de aprendizagem.

Devido ao caráter interventivo deste trabalho, para o alcance dos objetivos foi desenvolvida uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, que teve como metodologia inicial uma investigação exploratória que constou com análise documental, realização de grupo focal, entrevista semiestruturada e aplicação de questionários. As informações levantadas por tais dispositivos metodológicos, foram analisadas conforme a análise textual discursiva, inspirada em Moraes e Galiazi (2007) e serviram de subsídio para elaboração de uma proposta interventiva, voltada para a ampliação da perspectiva de educação inclusiva no Ifes, em atendimento a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021(BRASIL, 2021)³.

³ A proposta de pesquisa foi aprovada pelo Conselho de ética do IFES conforme parecer n. 5.794.354

Os estudos que subsidiaram este trabalho estão voltados para a concepção de inclusão, conforme a Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994 a), Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Mendes (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI) (BRASIL, 2008) e Oliveira (2021) e de formação docente conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, 2019), que serão apresentados e discutidos a seguir.

Destarte, este Projeto de Intervenção está estruturado, para além desta introdução, em seis capítulos. O capítulo intitulado “Inclusão escolar e o direito à educação” discorre sobre as tessituras da educação inclusiva no Brasil, apresentando os marcos legais que difundiram sobre o direito de educação e atendimento às singularidades e diferenças de cada indivíduo, até a promulgação da PNEE/EI que definiu o PAEE, e subsidiou um marco legal posterior que garantiu atenção somente a este público, deixando àqueles, com transtornos funcionais específicos, sem perspectiva de acompanhamento às suas especificidades. Ainda neste capítulo demonstra-se o que as leis tratavam sobre a formação inicial e continuada de professores para educação inclusiva. Em seguida, no capítulo seguinte, é feita uma discussão sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino que trata-se de um atendimento ao PAEE que vai além da sala de recursos multifuncionais. Buscando conceber novas formas de ensino e amparo educacional, o trabalho em colaboração pode promover a socialização e o desenvolvimento profissional. O terceiro capítulo discorre sobre o percurso metodológico descrevendo o Campus Itapina, o NAPNE, os sujeitos, os documentos, instrumentos de coletas de informação, assim como o método de análise dos dados envolvidos. Em “Cenários da inclusão no Ifes”, capítulo seguinte, são apresentados os resultados da análise dos documentos institucionais, onde elencou-se um recorte temporal dos Planos de Desenvolvimento Institucional, integrando-os às propostas institucionais documentadas, publicadas durante a vigência de cada plano. O quinto capítulo, “Contextos inclusivos no Campus Itapina: práticas pedagógicas e formação docente” apresenta a análise textual discursiva, tornando os Artigos mencionados na Lei 14.254, de 30 de novembro de 2001, a principal unidade de significado. Logo são descritas duas categorias analíticas principais: 1) identificação precoce do transtorno, encaminhamento do educando para diagnóstico e apoio terapêutico especializado

na rede de saúde; 2) apoio educacional na rede de ensino. Da segunda categoria analítica emerge a categoria adaptações curriculares. No último capítulo é apresentado o Programa *Inclui Itapina*, suas etapas de execução e equipe envolvida. Vale apontar que os Apêndices A ao E trazem o Programa *Inclui Itapina* e os documentos que nortearão o acompanhamento dos alunos, com destaque para o Apêndice A que apresenta a sistematização da proposta interventiva.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos (as) estudantes aprenderem e participarem dos processos e experiências educacionais juntos/as, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Este movimento está articulado às discussões que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos nas escolas para que se ajustem aos princípios inclusivos da educação. Nesse escopo, Andrade (2020 apud OLIVEIRA, 2021, p. 18) indica que a educação inclusiva parte de cinco princípios:

[...] primeiro que todas as pessoas têm direito ao acesso à educação, segundo todos aprendem, terceiro o processo de aprendizagem de cada pessoa é único, quarto a convivência no ensino regular beneficia todo mundo e quinto a educação inclusiva é para todos [...].

Seguindo a essa compreensão é possível afirmar que a inclusão escolar se insere em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que aborda a complexa relação dicotômica de igualdade/ diferença e inclusão/ exclusão nos processos de democratização da educação. Espera-se que as sociedades democráticas se pautem na igualdade de oportunidades, porém conforme afirma Mantoan et al. (2006, p. 16) “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”. Nessa linha, a mesma autora (2006, p. 17) descreve:

A inclusão, como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena é uma denúncia ao que Hannah Arendt chamou de ‘abstrata nudez’, pois é inovação incompatível com a abstração das diferenças para chegar a um sujeito universal. Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

É nesse contexto que igualdade e diferença se tornam valores indissociáveis para que a ideia de equidade seja contextualizada nas circunstâncias históricas que

produziram a exclusão dentro e fora da escola. A diferença propõe o conflito, pois é necessário organizar-se a partir do desconhecido; todavia, não é possível instaurar igualdade de condições, sem levar em conta as diferenças. Para que as desigualdades sociais, incluindo os contextos de exclusão, sejam atenuados, instaurando a condição de igualdade de possibilidades nas escolas, o padrão homogeneizador, ainda presente no modelo escolar atual, deve ser superado. Sendo assim, a partir da construção dos sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada, implicando em uma mudança estrutural e cultural, para que as especificidades dos/as estudantes sejam atendidas. E como a educação inclusiva tem sido abordada nas instituições de ensino no Brasil? Se há ainda um modelo escolar homogeneizador, como tem se discutido a formação dos professores para atender as pluralidades existentes nos espaços escolares? Essas respostas serão traçadas a seguir a partir da discussão da organização da educação inclusiva no Brasil e a formação docente em seu âmbito legal.

2.1 TESSITURAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos debates contemporâneos sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem apresentado inúmeros desafios na busca por soluções que respondam à questão do acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas nas instituições escolares.

No campo das políticas voltadas para a educação inclusiva, o percurso do Brasil se iniciou com a publicação da Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu Art. 88 tratava sobre a inclusão de excepcionais⁴ no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade. Em 1971, foi promulgada uma nova LDB, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que extinguiu o Art. 88 da Lei anterior, porém trouxe no Art. 9º, a garantia do tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação, aos estudantes com deficiência física ou mental, aos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. A LDB de 1971 não mencionava a integração desse grupo de estudantes à rede regular de ensino. O reconhecimento da Educação como um direito garantido a todos e um dever da

⁴ Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual (SASSAKI, 2002).

família e do Estado, só aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que em seu art. 206, inciso I, assegurou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção, abrangendo assim, a Educação Especial.

O ideário de escola para todos emergiu na década de 1990, com o advento da Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994 a). Mendes (2006) concorda que a Declaração de Salamanca foi o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, na qual, a partir de então, ganhou terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. Vale ressaltar que os conceitos de “Escola inclusiva” e “Escola para todos” se diferem conforme apresentado por Miranda apud Tonini (2019, p. 11), com base nos movimentos mundiais, mais especificamente, no movimento de inclusão em Portugal:

[...] a 'Escola Inclusiva' teve como foco principal a defesa de direitos e de respostas educativas eficazes para os alunos com necessidades educacionais especiais significativas que até meados dos anos oitenta do século vinte, estiveram excluídos do ensino regular das escolas. Quanto ao conceito de “Escola para Todos”, se refere à educação para todos, que está de acordo com os fundamentos da Declaração de Salamanca que, além de considerar as crianças com necessidades educacionais especiais e as superdotadas, inclui as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados [...]

Assim como em Portugal, a escola inclusiva no Brasil se volta, principalmente, para a Educação Especial, que teve seu foco de atendimento alterado conforme contexto social e mundial das políticas vigentes e que, atualmente, abrange estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo a palavra inclusão um termo polissêmico que, na esfera educacional, está associado a ampliação de acesso à escola regular para uma população diversa, é importante ressaltar que existem documentos norteadores, de atendimento à pessoas com necessidades específicas, que mencionam, além do PAEE vigente, o atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros transtornos funcionais específicos.

Os dispositivos legais, da última década do século XX, fortaleceram a Educação Especial com uma perspectiva inclusiva. Isso se confirma em 1994, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994b, p. 19). Contemplavam esse grupo, as pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e altas habilidades (superdotados). A educação inclusiva do século XX, trouxe um debate integral sobre a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e escolas de educação especial, com promulgações de legislações que garantiam o direito à educação, para contemplar as necessidades de todos de forma igualitária, nas escolas regulares. Vale ressaltar que nas primeiras décadas do século XXI, esse debate permaneceu.

Em 09 de janeiro de 2001 foi promulgada a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação objetivando a inclusão de estudantes com necessidades especiais para a aprendizagem. A referida Lei afirma (BRASIL, 2001, p. 54): "[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir na construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana". Entre as diretrizes indica:

[...] A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. Entre outras características dessa política, **são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País** [...] (BRASIL, 2001, p. 55, grifos meus).

Neste mesmo período, em 2002, ocorreu a Instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). No seu Art. 6º, parágrafo 3º, contempla a formação docente voltada para a atenção à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades de estudantes com necessidades educacionais especiais. Tais diretrizes indicavam a formação de professores/as para atender as pluralidades nas instituições de ensino e propiciaram um debate amplo

sobre questões culturais, sociais, econômicas e de desenvolvimento do indivíduo que se torna professor/a.

Foi divulgado em 2004, pelo Ministério Público, o documento “O Acesso de Alunos com Deficiências às Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004a), o qual apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos. Também, no mesmo ano, o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004b) estabeleceu normas e critérios para promoção da acessibilidade. Visando acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais e constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos(as) estudantes, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou, em 2008, a PNEE/EI, que definiu o PAEE, atualmente estabelecido. Considerando a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passou a constituir a proposta pedagógica das escolas. Segundo o mesmo documento, tanto o público-alvo, como, outros casos, “[...] os quais constituem os transtornos funcionais específicos, a educação especial deverá atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes” (Brasil, 2008, p.15). A partir da referida política, os demais documentos norteadores da Educação Especial, ratificam as categorias do PAEE a ser atendido, e não mencionam como se dará a articulação da Educação Especial e o ensino comum.

Como é possível constatar, o delineamento da Educação Especial vem sendo aprimorado no decorrer dos anos e, hoje, possui políticas estabelecidas que, inclusive, delimitam o seu público. Nesse contexto questiono: a Educação Especial na perspectiva inclusiva deve ser voltada, apenas, para o PAEE, sendo que também é instruída para orientar o ensino comum quanto ao atendimento das necessidades educacionais de alunos com transtornos funcionais específicos? Essa não seria uma postura excludente, já que historicamente englobava um atendimento especializado a um público específico e com a vigência da PNEE/EI este público foi delimitado? Onde está inserido o acompanhamento daqueles estudantes da área das condutas típicas que em 1994, através da Política Nacional da Educação Especial, foram inseridos na discussão da Educação Especial no ensino regular e hoje não fazem parte do PAEE? Tais perguntas se justificam diante ao que está instituído.

Segundo a PNEE/EI são considerados/as estudantes com deficiência àqueles/as que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; os/as estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, àqueles/as com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e estudantes com altas habilidades/superdotação. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. A partir dessa política, toda a legislação que envolve Educação Especial na perspectiva inclusiva passou a ter como foco as pessoas público-alvo estabelecidas excluindo os estudantes com transtornos funcionais específicos.

Abrindo espaço para novas discussões acerca do atendimento a outras dificuldades de aprendizagem, entra em vigor em 2021, a Lei nº 14.254 (BRASIL, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos/as com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. A partir desta lei, o poder público se obrigou a desenvolver e manter programas de acompanhamento integral para esse público, assegurando apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado na rede de saúde. Os sistemas de ensino devem garantir meios de incluir tais estudantes, o que envolve acesso à informação, formação continuada e articulação intersetorial para os/as docentes, a participação das famílias, o atendimento em área multidisciplinar de saúde, acompanhamento da assistência social e outras políticas públicas.

Desse modo, para incluir, não basta integrar o aluno no ensino regular comum. Entre todas as ações necessárias, é preciso garantir à instituição de ensino e aos docentes as possibilidades de execução de suas ações pedagógicas, a partir de formação inicial e continuada para a educação inclusiva. A formação docente deve proporcionar a capacidade de percepção das diferenças dos alunos e suas aprendizagens, o que discuto, a seguir.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente é um tema amplamente discutido na contemporaneidade. A partir de diferentes concepções, indo daquelas que entendem a formação como acúmulo de saberes e domínio de técnicas até a ideia de processo experiencial vinculado à vida, o debate vem sendo estabelecido em diferentes intensidades e encaminhamentos (ALMEIDA, 2010). Neste trabalho, diante de sua natureza propositiva, o foco no debate sobre formação docente está vinculado aos textos de políticas públicas nacionais sobre o referido campo.

De acordo com a Resolução CNE/ CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, as orientações inerentes a formação docente abrangeram o ensino visando o aprendizado do/a estudante; o acolhimento à diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; e uso de inovações pedagógicas. Orienta também que para aquisição de conhecimentos exigidos seja propiciado debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, que contemplem diversidade e especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

Já, a Resolução CNE/ CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em consonância com a Resolução anterior, propõe a formação de professores pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, reconhecendo as especificidades do trabalho docente que conduzem a práxis pedagógica mediante a relação da teoria e prática, levando-se em conta os ambientes heterogêneos dos espaços escolares, conduzindo os egressos à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças. Neste documento, é previsto que nos currículos, sejam conteúdos específicos ou interdisciplinares relacionados a Educação Especial. Considerando que este documento norteador foi promulgado após a PNEE/EI, vale ressaltar que não define o público a ser discutido, o que amplia os fundamentos e metodologias a serem abordadas, não limitando-se a um público-alvo previamente definido.

Em um recorte atual, focando exclusivamente no texto da Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, destaca-se que a formação de professores abrange competências gerais que garantem aprendizagens essenciais aos estudantes, “[...] quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral” (BRASIL, 2019, p. 2).

Além das competências gerais, a formação inicial está organizada em competências específicas, divididas em três dimensões fundamentais, que de modo interdependente se integram e se complementam na ação docente, as quais são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. No que tange a educação inclusiva, estas dimensões implicam no processo escolar, pois contestam práticas tradicionais centradas no professor, buscando compreender, conhecer, entender e valorizar as diferentes identidades e necessidades dos estudantes.

Essas implicações se dão, pois em relação ao conhecimento profissional, o docente deve ter domínio do conteúdo e saber como ensiná-lo, conhecer os estudantes e como aprendem, assim como reconhecer o contexto de vida deles, e conhecer a estrutura do sistema educacional. Diante dessa abrangência do conhecimento profissional, a interlocução entre o conhecer o estudante e saber como ensiná-lo o leva para a competência da prática profissional de planejar para efetiva aprendizagem, avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e habilidades. E, por fim, o engajamento profissional compromete-se com a aprendizagem do aluno, partindo do pressuposto de que todos são capazes de aprender, e que o docente deve articular com as famílias e a comunidade, e participar do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos.

Em relação a Educação Especial, a Resolução do CNE/CP n.º 2/ 2019 (BRASIL, 2019), traz as temáticas que deverão ser tratadas, relacionadas a “[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, p. 07) e que as licenciaturas voltadas especificamente para a Educação Especial, devem estabelecer para cada modalidade da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado conforme as

diretrizes instituídas nesta Resolução e nas Diretrizes curriculares Nacionais desta modalidade, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Observa-se que ao longo do documento não há menção direta ao PAEE. O documento aborda sobre o estudo de temas relacionados a pessoas com deficiência, mas também com necessidades especiais, não especificando quais seriam essas. Fazendo alusão ao que o texto apresenta sobre educação inclusiva e o olhar sobre a forma que cada aluno tem de aprender, compreende-se que Educação Especial está com um viés mais abrangente a outras especificidades que venham a surgir ao longo do percurso escolar.

Considerando que a inclusão educacional é um processo gradativo e em constante transformação, a formação de professores/as torna-se um compromisso das instituições de ensino para que o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias se efetivem, garantindo a transformação das práticas de ensino, desencadeando uma educação de qualidade aberta às diferenças.

Para Hashizume e Alves (2022) discutir legislações e formas especializadas de promover a educação inclusiva passa por agir para além da educação, quando traz o/a estudante para o protagonismo na situação de aprendizagem, dialogando e discutindo sobre questões da realidade a partir do prisma coletivo, mediando a relação entre cidadão, instituições e Estado. O plano de formação deve servir para que os/as professores/as se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar, relacionadas a elaboração e implantação de propostas e práticas de ensino, que atendam as características de seus estudantes, incluindo aquelas evidenciadas por eles/as com necessidades educacionais especiais. Essas evidências serão possíveis se o professor vivenciar os processos de discussão e tornar-se reflexivo e crítico frente aos contornos atuais do espaço que atua. Desse modo,

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações dos cursos de pedagogia (PRIETO, 2006, p. 58).

Conhecer saberes dos/as professores/as, bem como projetar formas de conceber o conhecimento almejado, aproximando o conteúdo de formação às suas expectativas e necessidades, é essencial para a formulação de políticas de formação continuada pelos sistemas de ensino. Para Prieto (2006) não é possível mudar as práticas dos/as professores/as sem que eles/as estejam conscientes de suas razões e benefícios, tanto para os/as alunos/as, para a escola e para o sistema de ensino, quanto para seu desenvolvimento profissional.

3 ENSINO COLABORATIVO OU COENSINO

Buscando conceber novas formas de ensino e amparo educacional, o trabalho em colaboração pode promover a socialização e o desenvolvimento profissional. Para Damiani (2008), na colaboração, o trabalho é negociado coletivamente, os membros de um grupo se apoiam, visando objetivos comuns, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Trazendo o viés da educação inclusiva, que para garantia de atendimento a alunos com necessidades específicas, é necessário um trabalho multidisciplinar, o uso da colaboração torna-se necessária para que as práticas sejam efetivas.

Considerando que este trabalho visa uma proposta interventiva onde está sendo discutida a relação da Educação Especial na perspectiva inclusiva com o atendimento a alunos com transtornos funcionais específicos, sugere-se um trabalho colaborativo usando os pressupostos do ensino colaborativo. No projeto interventivo, explanado no último capítulo, o trabalho colaborativo não será efetivado com a atuação do professor da Educação Especial em sala de aula, mas sim por estudantes de graduação, que atuarão juntamente com docentes do ensino regular comum, propondo estratégias que concebam um amparo educacional a alunos com transtornos funcionais específicos.

O Ensino Colaborativo ou Coensino consiste em um trabalho de parceria entre o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial, que ocorre no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular. Este modelo de serviço, iniciado na década de 1980, nos Estados Unidos, conforme indicam

Capellini e Zerbato (2019) envolve a prestação de serviço de apoio, no qual o professor do ensino comum e o professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Os documentos normativos norte-americanos garantem a presença do educador especial em sala de aula, para a implementação do plano de Educação Individualizado (PEI) de cada aluno (HERNANDEZ, 2013), enquanto, no Brasil, a PNEE/EI pressupõem que o AEE ocorra em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no período contraturno.

Mendes et al (2018) afirmam que o Coensino suscita mudanças na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em

número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas que possam dar suporte à escolarização dos alunos PAEE, a inserção de recursos materiais e humanos na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos. No ensino colaborativo não há uma hierarquia entre os profissionais envolvidos. Há a participação plena de ambos, embora de formas diferentes, já que o professor de ensino comum é responsável pelo conteúdo que será ensinado e o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo. Os “coprofeßores” devem se comprometer com a ideia de que todos são “nossos alunos” e não há “os meus e/ou os seus estudantes”.

Para efetividade do ensino colaborativo alguns estudiosos do assunto (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018; CAPELLINI, ZERBATO, 2019) apontam fatores importantes para o desenvolvimento da parceria entre professor de ensino comum e Educação Especial, entre eles: tempo para planejamento comum, afim de idealizar, adaptar, avaliar em conjunto e definir as responsabilidades do trabalho a ser realizado; flexibilidade, como um dos aspectos mais importantes, em que tanto a administração escolar como os professores devem ser flexíveis para trabalharem em colaboração; correr riscos, uma vez que cada aluno apresenta características individuais e diferentes modos de aprender, que demandam a realização de novas metodologias e atividades; definição de papéis e responsabilidades para evitar discórdias e possibilitar igual responsabilidade nas conquistas acadêmicas de todos os alunos; compatibilidade, buscando filosofias e metodologias de ensino que combinem entre os professores atuantes; habilidades de comunicação, buscando oportunidades de diálogo, saber ouvir e falar até a obtenção de uma proposta comum; suporte administrativo de uma gestão escolar atuante nos momentos de superação de obstáculos, da criação e efetivação de possibilidades favoráveis à inclusão de estudantes; e formação dos profissionais para que ampliem, reconstruam e possibilitem novas formas de ação para dar conta do desafio da inclusão. Observa-se que o trabalho colaborativo propõe uma ação coletiva para planejar, assumir os resultados, (re)organizar e (re)estabelecer práticas pedagógicas, (re)estruturar as concepções de ensino configurando um novo cenário de trabalho docente que potencializa o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, atendendo suas singularidades.

O ensino colaborativo, como uma alternativa de serviço do apoio especializado à escolarização dos estudantes PAEE,

exige mudanças estruturais ao longo e médio prazo, dentro da organização do ensino nas escolas comuns e tempo para construção do trabalho, mas exige acima de tudo, mudanças no direcionamento das políticas públicas para atuação do professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p. 84).

Considerando o ensino colaborativo, uma alternativa de serviço que vai ao encontro dos princípios inclusivos da educação, é necessária a implementação de políticas públicas e investimentos em recursos que deem suporte para o desenvolvimento do trabalho de atuação conjunta dos coprofessores, como o fornecimento de formação inicial e continuada de qualidade aos profissionais da educação geral e especializada. Há publicações que demonstram a aplicação do ensino colaborativo em escolas brasileiras, e que apresentam aspectos exitosos, e evidenciam a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre os profissionais da educação, bem como a preparação efetiva do professor da educação especial. Entre estas publicações tem-se alguns autores: Vilaronga e Mendes (2014), Buss e Giacomazzo (2019).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Levando em consideração a natureza deste estudo, bem como seu caráter interventivo, que busca problemáticas curriculares do cotidiano escolar que estimulam discussões e ações, ele se insere na perspectiva da pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, amparada por autores como Gerhardt e Silveira (2009) e Lombardi, Ávila e Paula (2021). Conforme indica o MPED/UFBA em seu projeto político pedagógico, a pesquisa deve gerar uma proposta de intervenção que [...] não significa uma imposição; ao contrário, coloca-se como a expressão de uma conversa na escola e da escola com aquilo que está posto em termos de reformas, da tensão daquilo que está posto na sociedade” (ALMEIDA; SÁ, 2021, p. 942). Assim, a investigação não é entendida como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervenção diretamente na realidade estudada.

No presente estudo, foi realizada inicialmente uma pesquisa exploratória para a elaboração de um diagnóstico sobre como ocorre o atendimento de estudantes com transtornos funcionais específicos no Ifes, bem como, quais são as perspectivas do Ifes em relação a formação inicial de docentes no âmbito da educação inclusiva. Juntamente com este levantamento, fez-se uma análise nos regulamentos gerais dos NAPNES, a partir da pesquisa nos portais de acesso dos trinta e oito Institutos Federais (IF) do Brasil afim de verificar se alunos com transtornos funcionais específicos recebem ações de apoio e acompanhamento mediadas pelo AEE. Nesta etapa da investigação, foram analisados os seguintes documentos do Ifes: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013; PDI 2014-2019; PDI 2019/2 a 2024/1; Resolução 55, de 2017, do Conselho superior do Ifes; Relatórios de gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos de 2019 e 2020, Relatórios de gestão do Ifes de 2008 até 2021 e projetos pedagógicos dos cursos das Licenciaturas, dos *Campi* amostrados, para identificar como o tema é abordado.

Com a finalidade de complementar informações da análise documental, foi realizado um grupo focal, envolvendo a Pró reitoria de assuntos estudantis, entrevistas semiestruturadas, envolvendo profissionais da educação do Campus Itapina e aplicação de questionários com do ensino técnico integrado ao ensino médio que possuem transtornos funcionais específicos.

A diversidade de dispositivos de pesquisa foi necessária devido ao campus Itapina ofertar cursos em período integral e, assim, devido aos horários de trabalho de cada profissional da educação, bem como à rotina dos/as estudantes, não foi possível reuni-los para a realização de um grupo focal, como ocorreu com a Pró-reitoria. Após algumas tentativas de organizar um momento com a presença dos sujeitos da pesquisa, optou-se por variar os dispositivos, mantendo a vinculação direta deles com os objetivos propostos no estudo.

Este escopo metodológico deu subsídios para a elaboração deste Projeto de Intervenção, pautado em uma proposta de ampliação da perspectiva inclusiva no Ifes- campus Itapina, com base na Lei nº 14.254/ 2021. Tal proposta envolve a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos e ações formativas no âmbito da inclusão escolar para graduandos do Ifes e profissionais da educação.

Como posto, o Campus estudado foi o de Itapina, pois além de ser o meu *locus* de atuação profissional, ele oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio em turno integral, e cursos superiores de áreas afins aos ofertados pelos cursos técnicos, que favorecem a proposição deste projeto interventivo. A escolha por cursos ofertados em período integral é relevante ao PI, pois, a ocupação da carga horária dos/as estudantes para atendimento a componentes curriculares obrigatórios, pode dificultar a dinamização de atendimentos individuais para aqueles com transtornos funcionais específicos. Já, a escolha de cursos superiores em áreas afins e da licenciatura em pedagogia, potencializam o conhecimento em áreas específicas aliadas a contribuição do fazer e saber pedagógico das licenciaturas, favorecendo a elaboração dos recursos didáticos sugeridos nessa proposta.

A execução do projeto deu-se após aprovação pelo comitê de ética do Ifes, conforme parecer n. 5.794.354. Os dados obtidos foram percorridos através da análise textual discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2007), englobando os processos de unitarização, categorização e elaboração do metatexto, descritos posteriormente.

4.1 O IFES CAMPUS ITAPINA E O NAPNE

O IFES Campus Itapina, originário da Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL), está situado no município de Colatina, a 147 Km de distância de Vitória –

ES. Por estar distante a 39,7km de Minas Gerais, recebe muitos alunos deste Estado, abrangendo principalmente as cidades de Aimorés, Ipanema e Mutum, assim como, alunos de municípios capixabas, localizados no entorno.

Imagem1: Vista aérea do Ifes campus Itapina



Fonte: <https://itapina.ifes.edu.br/index.php/o-campus-itapina>

Oferece cursos Técnicos integrados ao ensino médio, Subsequente, de Graduação e Pós-graduação. Os cursos de Agropecuária, Zootecnia e Tecnologia de Alimentos compreendem os técnicos profissionalizantes ofertados em período integral; Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Pedagogia, na modalidade Superior. O Campus é Polo presencial do curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas, ofertado pelo Cefor. Ressalta-se também que o Campus oferta internato masculino e feminino para os cursos técnicos integrados.

Buscando promover práticas educacionais voltadas para relações étnico raciais e de educação inclusiva, desenvolver a política cultural e, atuar na formação da cidadania socioambiental o Campus Itapina possui, respectivamente, os seguintes órgãos colegiados: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de

Arte e Cultura (NAC) e Núcleo de Educação Ambiental e Agroecologia (NEAA). Para este trabalho saliento a atuação do Napne nesta instituição.

O NAPNE é um órgão colegiado, vinculado à Diretoria de Ensino (DIREN), regido pela Resolução nº 55/2017 do Conselho Superior do Ifes, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, e pela Resolução nº 19/2018, que altera a anterior. Tem por finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, a permanência e a saída com êxito de seus cursos. No Campus Itapina, foi criado em 08 de maio de 2008, e atualmente é composto por uma equipe multidisciplinar entre as quais estão professores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, intérpretes de LIBRAS, técnicos administrativos, assistentes de alunos, assistente social, psicólogo, e alguns alunos, dos cursos superiores ofertados pelo Campus, que atuam como monitores e estagiários. Os profissionais envolvidos atuam em diferentes áreas do Campus, com o intuito de ofertar apoio em diversas áreas que forem necessárias ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculado. Desde sua criação, o Napne tem acompanhado alunos com diferentes tipos de necessidades especiais como: deficiência intelectual; deficiência auditiva moderada e severa; espectro de autismo (Síndrome de Asperger); síndrome de Irlen; deficiência física; deficiência visual; dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

4.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES

A perspectiva que fundamenta este trabalho apresenta as relações que se estabelecem, tendo como referência diferentes indivíduos que compõem o contexto educacional. Desta forma, diferentes sujeitos foram abordados, a fim de traçarmos para quem, por quem e como se dá o atendimento à alunos com transtornos funcionais específicos no Ifes.

Inicialmente, buscando identificar como o Ifes recebe estudantes com transtornos funcionais específicos e quais ações englobam esse público, buscamos a Pró-reitoria e membros da equipe da Diretoria de Assuntos Estudantis para

realização de Grupo Focal. Essa abordagem visou identificar se há um levantamento sobre os/as alunos/as com transtornos funcionais específicos no Ifes, se há questionamentos sobre o atendimento desse grupo e se o Ifes tem discutido a estrutura de uma política de acompanhamento, para atender a Lei nº 14.254/ 2021. No grupo focal participaram três profissionais da educação e serão mencionados no texto como PRAS.

Outro grupo investigado, a partir de entrevistas semiestruturadas, foi composto por diferentes profissionais do campus Itapina, envolvendo o/a pedagogo/a, psicólogo/a, coordenador/a geral de ensino e NAPNE, representado pelo coordenador e professor de AEE. Esta fase visou compreender se havia estudantes com transtornos funcionais específicos matriculados; como e por quem são atendidos; e se há uma política no campus sobre o atendimento desse alunado.

Nove alunos/as identificados/as com transtornos funcionais específicos foram convidados, por livre adesão, juntamente com seus familiares, em caso de menores de idade, para responderem a um questionário, com vistas a identificação dos transtornos que eles possuem, se recebem algum acompanhamento no Ifes e de que forma e, se caso não recebem, se gostariam de receber acompanhamento próprio. Seis responderam ao questionário. Ainda, visou identificar qual a percepção desses sujeitos sobre o que é inclusão e se eles se sentem incluídos no campus em que estão matriculados.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental, como percurso metodológico, visou traçar como se efetivaram as discussões sobre a educação inclusiva no Ifes para o público com transtornos funcionais específicos, mencionados no presente trabalho.

A análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013; 2014-2019; 2019/2 a 2024/1 visou encontrar quais elementos foram discutidos para subsidiar o fortalecimento da educação inclusiva. A escolha pelos relatórios integrados de gestão de 2008 a 2021 objetivava, traçar um panorama do Resultado da gestão de ensino, no que tange assuntos estudantis relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva. A análise dos Relatórios de gestão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e regulamentos referentes ao atendimento de alunos/as com necessidades educacionais específicas teve a

finalidade de verificar se a educação inclusiva do Ifes evidencia algum atendimento além do PAEE.

4.4 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que propicia, na pesquisa qualitativa, a análise do conteúdo e do discurso. Sendo no presente trabalho, utilizados como recursos metodológicos, a análise documental, de grupos focais, entrevistas e questionários, tal abordagem traz elementos de compreensão e interpretação dos dados obtidos. Estes elementos compreendem os processos de unitarização, categorização e produção do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2007). A Análise Textual Discursiva, como descreve Moraes (2003, p. 192):

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007) o processo de unitarização é a primeira fase da análise e implica examinar os textos em seus pormenores. A segunda fase é a categorização, que envolve construir relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as, resultando em categorias. A terceira e última fase é a construção do metatexto que é a compreensão dos conhecimentos existentes numa nova combinação, examinando o tema com um olhar mais abrangente.

A unitarização separa o texto em unidades de significados, que por si mesmas, podem gerar outras unidades, conforme se dá a interlocução teórica e as interpretações feitas pelo/a pesquisador/a. A articulação dos significados semelhantes, permite a categorização que podem gerar vários níveis de categorias de análise. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 118):

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se

desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Todo esse processo recursivo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos, que nortearão a análise e reflexão dos dados obtidos.

5 CENÁRIOS DA INCLUSÃO NO IFES

Ao longo dos anos o Ifes vem indicando em seus documentos institucionais que a educação inclusiva requer planejamento e organização da instituição para atender a diversidade dos/as discentes em suas necessidades específicas. Visando verificar a projeção do Ifes no cenário educacional, com ênfase na educação inclusiva, elencou-se um recorte temporal dos Planos de Desenvolvimento Institucional⁵, integrando-os às propostas institucionais documentadas, publicadas durante a vigência de cada plano.

No âmbito dessa análise, destaca-se que o PDI (2009 a 2013) define que:

A inclusão escolar implica a inserção de todos, sem distinção. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, pois prevê que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou etnia, por suas condições emocionais, socioeconômicas, éticas, físicas, linguísticas e sensoriais. As condições necessárias para o acesso, permanência e sucesso desses discentes nos cursos do Ifes é compromisso da Instituição como garantia de educação de qualidade e cidadania para todos ” (IFES, 2009, p. 132).

Deste modo, compreende-se que a dificuldade de aprendizagem, ocasionada por transtornos de aprendizagem (distúrbios neurobiológicos) ou por dificuldades pedagógicas, constitui uma condição necessária para que o Ifes garanta o acesso, permanência e êxito desses/as estudantes. Porém, em uma análise mais ampla do documento, é possível verificar que não é apresentado um plano de promoção e atendimento especializado aos estudantes com transtornos funcionais específicos ou àqueles com dificuldades de aprendizagem. Assim, apesar de, nesse período, o Ifes indicar que “[...] a inclusão escolar implica na inserção de todos [...]”, o fato de não possuir um plano que implementasse as condições de promoção da inclusão, denota uma prática excludente, pois a instituição não demonstrou os meios em suas ações político-pedagógicas para atender às pluralidades do seu alunado.

⁵ Plano de desenvolvimento institucional: é um documento institucional que projeta a atuação do Ifes no cenário educacional, definindo seus rumos, seus programas, objetivos e metas, por um período de 5 anos. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) compreende um dos capítulos deste documento, e apresenta as principais concepções que norteiam o ensino, pesquisa e extensão.

No que tange à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o referido PDI prevê a abrangência de atendimento da PNEE/EI, definindo o público-alvo e a articulação da Educação Especial com o ensino regular comum, orientando às necessidades educacionais de alunos/as com transtornos funcionais específicos, bem como reforçando a necessidade do apoio técnico-pedagógico especializado e do apoio financeiro, conforme previstos no Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Tal Decreto dispõe sobre o AEE, reforçando, mais uma vez, que os documentos norteadores da Educação Especial na perspectiva inclusiva do Ifes se remetem, exclusivamente, a um público estabelecido, deixando à margem um grupo outro, heterogêneo, de estudantes que necessitam, também, de atendimento apropriado, gerando os mesmos questionamentos iniciais, de como será o trabalho articulado da educação especial com o ensino regular orientando para o atendimento do público com transtornos funcionais específicos?

Ainda nesse recorte, o Ifes remete-se a expressão “necessidades educacionais especiais”, referenciando a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994 a), em alusão a todas as pessoas cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou dificuldade de aprendizagem. Acrescenta, ainda, que “[...] muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento do seu processo de escolarização” (BRASIL, 1994a, p.19). Sendo assim, as necessidades educacionais especiais remetem-se a necessidades específicas que alguns estudantes poderão apresentar no seu percurso escolar e que requerem ações e recursos pedagógicos que deverão ser organizados institucionalmente e ofertados de forma complementar ao ensino. Com isso, cabe o questionamento: se as necessidades educacionais especiais fazem alusão a todas as pessoas que em algum momento experimentam dificuldades de aprendizagem, porque os planos de ações voltam-se, apenas para o PAEE?

Entre as ações para promover a inclusão no Ifes, a primeira foi a criação do Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), tendo como objetivo principal a “[...] busca do cumprimento do princípio da equidade, de condições de acesso e permanência para discentes com necessidades educacionais especiais e da política de inclusão social de diferentes segmentos da sociedade (IFES, 2009, p. 86). A atuação do NAPNEE, com nova nomenclatura –

Núcleo de atendimento à pessoas com necessidades específicas (NAPNE), se evidencia no PDI (2014 a 2019) e será discutida posteriormente.

No PDI seguinte (2014 a 2019) a educação inclusiva é mencionada na concepção de Educação Especial junto com temas relacionados à educação, diversidade e inclusão, sendo conceituada e amparada legalmente pelos mesmos documentos mencionados no PDI anterior. Reforça, ainda, que o PAEE é o mencionado no Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e que para o Ifes, seria primordial a garantia do acesso, permanência e êxito para esses estudantes. Nesse recorte temporal, do documento em questão, observa-se que o termo necessidades educacionais especiais é substituído por necessidades educacionais específicas ou necessidades específicas, o qual é conceituado na Resolução do Conselho Superior, nº 34, de 09 de outubro de 2017 (IFES, 2017), que institui diretrizes operacionais para atendimento a alunos/as com necessidades específicas no Ifes, equiparando o termo “Aluno com Necessidades Específicas” ao previsto em legislação educacional, por aluno “Público Alvo da Educação Especial”.

Como supracitado, uma das ações do Ifes para garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com necessidades específicas, foi a criação do NAPNE como uma comissão responsável por articular as ações inclusivas nos *Campi*. O NAPNE é um órgão colegiado, vinculado à Diretoria de Ensino (DIREN), regido pela Resolução nº 55/2017 (IFES, 2017) do Conselho Superior do Ifes, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de discentes com necessidades específicas. Tem por finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, a permanência e a saída com êxito de seus cursos.

Considerando que o NAPNE não é um setor e, desse modo, é composto por “comissões⁶”, não há profissionais efetivos direcionados especificamente para atuação, o que implica diretamente na fragilização das ações, mesmo diante dos intensos esforços das equipes atuantes em promover, de fato, a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Perinni (2017, p. 7), em uma

⁶**Comissões:** compreende um grupo de pessoas para exercer determinadas funções. No caso do NAPNEE, a comissão que o compõe é nomeada por meio de Portaria do Diretor Geral de cada campus, como composição diversificada, admitindo representantes de toda comunidade escolar (docentes, técnicos-administrativos, discentes e seus familiares e sociedade civil organizada).

investigação sobre as ações dos NAPNEE dos campi Itapina e Santa Tereza identificou que:

[...] no olhar das equipes e dos coordenadores do NAPNE, muitos têm sido os desafios e as barreiras para a construção do processo de inclusão de estudantes com NEE no Ifes e destacam como maiores entraves a ausência de disponibilidade orçamentária e de recursos humanos específicos para o NAPNE.

O mesmo estudo menciona entre os principais desafios apresentados para inclusão:

[...] a falta de profissionais especializados, que se deve ao fato de liberação do código de vaga e da legislação que não permite uma contratação temporária; formação docente que pode carregar consigo, em alguns casos, o desconhecimento das políticas de inclusão e das ações necessárias para assegurar o direito de todos a educação; a formação da equipe que atua no NAPNE, pois como dito anteriormente, os membros do NAPNE são profissionais de diversas áreas e nem todos têm o conhecimento profundo das demandas da educação que se pretende inclusiva, apesar de atuarem com muito afinco nessa empreitada (PERINNI, 2017. p. 118).

Ressalta-se que a falta de profissionais especializados está indicada, também, no relatório de gestão de 2020, denotando ser, ainda, uma problemática para os *Campi*. Com isso nos perguntamos: com o aumento paulatino do ingresso de alunos/as com necessidades específicas, conforme Relatório⁷ de gestão da educação especial na perspectiva inclusiva do Ifes (IFES, 2021) e tendo em vista a atuação do NAPNE no atendimento direto aos educandos/as, não seria oportuno repensar a estrutura organizacional das equipes que o compõe? Não seria o caso de emergir a constituição de uma coordenadoria de apoio às pessoas com necessidades específicas, composta por multiprofissionais atuando com carga horária integral de atendimento, os quais poderiam também garantir o trabalho articulado da Educação Especial orientando para o atendimento aos transtornos funcionais específicos? Compreende-se que essas são questões pertinentes para serem analisadas pelo Ifes.

⁷ No ano de 2021, os NAPNE do Ifes identificaram 418 alunos com necessidades específicas. Esse número representa um crescimento de 18,4% em relação ao ano de 2020 (IFES, 2021).

Compreendendo a necessidade de unificação da política de acessibilidade do Ifes, foi instituído, ainda, o Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (FONAPNE). Tal fórum se constitui como um órgão de natureza consultiva, com caráter interdisciplinar, que agrega profissionais que atuam nos NAPNE de cada campus e na Pró-reitoria de Ensino e que atua nas políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão. Entre as atribuições do FONAPNE estão a elaboração de documentos que norteiam as ações dos NAPNE, “[...] visando à unificação de diretrizes, funcionamento, composição e procedimentos dos Núcleos no Ifes, bem como ao acompanhamento da implementação de tais documentos, de sua avaliação e reformulação, quando ela se fizer necessária (IFES, 2014, p. 46)”.

Assim como no quinquênio anterior, o PDI (2014-2019) menciona a Declaração de Salamanca, afirmando que ela:

[...] conclama seus signatários – o Brasil é um deles – a refletir sobre as práticas educacionais vigentes. Busca-se, por um lado, combater as atitudes discriminatórias e, por outro, adotar práticas de Educação Inclusiva. Para isso, as instituições educacionais são impulsionadas a promover formas de acessibilidade, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais ou programáticas (IFES, 2014, p. 45).

Analisando esse documento, surge a questão: se a instituição tem por objetivo promover acessibilidade atitudinal, comunicacional, metodológica, porque os documentos norteadores do Ifes não trazem menção específica em relação a um atendimento diferenciado para estudantes que possuem transtornos funcionais específicos? Nesse recorte, em momento algum, esse grupo de discentes é mencionado.

O PDI (2019 a 2024) menciona no campo do projeto político institucional o conceito de Educação Especial na perspectiva inclusiva e o fortalecimento de ações desenvolvidas na condução dos assuntos estudantis sobre temas relacionados à inclusão, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos e de diversidade e gênero. Para fortalecer a educação inclusiva, “[...] considera que todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas, também, condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas” (IFES, 2019, p. 70). Apesar de tais indicações, as ações político-pedagógicas têm

sido voltadas, apenas ao PAEE, não especificando o trabalho articulado da educação especial e a orientação ao atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos o que nos leva a perguntar: como discutir a adequação de práticas para um público que não está sendo contemplado pelos documentos institucionais? O estado do Espírito Santo prevê a Lei nº 11.076/19, que garante a adaptação de atividades pedagógicas para alunos/as com laudos de TDAH garantindo assentos destinados em locais distantes de elementos que possam provocar distrações, bem como adaptações em tempo e local diferenciados para execução de avaliações e a elaboração de metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, que considerem as especificidades deste alunado. Nem mesmo essa Lei é mencionada, neste documento oficial do Ifes.

A ressignificação de currículos e práticas poderia partir da elaboração e efetivação de políticas de formação de servidores (docentes e técnicos) e o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão, como mencionados em todos os PDI aqui descritos e, também, a partir de uma releitura dos documentos oficiais que, em um primeiro momento, descrevem sucintamente a possibilidade da presença de estudantes com transtornos funcionais específicos na instituição; assim, é importante que toda política inclusiva seja revisitada, aperfeiçoada e atualizada. Novas percepções e marcos legais orientam para a elaboração de novos conceitos ou formas de atuação e a existência de diferentes contextos reafirma a presença de fragilidades e a necessidade de garantia de atendimentos que não propiciem somente o acesso, mas, também, a permanência e o êxito desse público “invisível”. Se há evidências da presença de estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino e não há, no Ifes, documentos que norteiam o atendimento direcionado específico a esse público, como a aprendizagem escolar deles pode ser garantida?

A análise textual discursiva dos dados levantados no grupo focal, nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários⁸ evidenciam esse atendimento nos cenários de inclusão efetivados no Ifes, todavia, a partir da prática pedagógica. Vejamos a seguir.

⁸ Seguindo ao acordo de anonimato, as análises dos dados levantados serão identificadas por: PRAS – grupo focal realizado com servidores atuantes na Pró-reitoria de assuntos estudantis; PEI – entrevista semiestruturada feita com profissionais da educação do campus Itapina; ESTUDANTE – questionário aplicado com discentes que possuem transtornos funcionais específicos do campus Itapina.

6. CONTEXTOS INCLUSIVOS NO CAMPUS ITAPINA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A partir do recorte da Lei 14.254, de 30 de novembro de 2001, que subsidiou a elaboração desta proposta interventiva, relacionando-a às entrevistas, grupo focal e questionários, assim como a análise documental traçando as discussões da educação inclusiva no Ifes, executou-se a análise textual discursiva.

A primeira fase da análise, a unitarização, trouxe ferramentas que produziram significados, à medida que a Lei 14.254, era assimilada aos padrões legais e vivências da comunidade escolar do Ifes. Os Artigos mencionados na referida Lei tornaram-se a principal Unidade de significado, dando origem a duas Categorias analíticas principais: 1) identificação precoce do transtorno, encaminhamento do educando para diagnóstico e apoio terapêutico especializado na rede de saúde; 2) apoio educacional na rede de ensino.

6.1 IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DO TRANSTORNO, ENCAMINHAMENTO DO EDUCANDO PARA DIAGNÓSTICO E APOIO TERAPÊUTICO ESPECIALIZADO NA REDE DE SAÚDE

Os transtornos funcionais específicos, considerados transtornos de neurodesenvolvimento, sem diagnóstico e encaminhamento adequado, são fatores que interferem diretamente na aprendizagem e contribuem para que os/as estudantes tenham suas possibilidades de aprendizagem plena mitigadas. Os transtornos de neurodesenvolvimento, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) se manifestam no início do desenvolvimento, predominantemente antes da criança ir para escola, e podem acarretar prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Sendo assim, a identificação precoce do transtorno propicia um acompanhamento integral, assim como uma organização de estruturação e atendimento que visam suprir as necessidades desse indivíduo.

Considerando que o Instituto Federal atua com alunos do Ensino Médio, adultos em cursos Subsequentes e de Educação de Jovens e Adultos, e de nível superior, a identificação de alunos com transtornos funcionais se dá, muitas vezes,

no momento do ingresso nos cursos, quando apresentam laudos já estabelecidos. Também podem ocorrer no decorrer do curso, pois os/as alunos/as estão em acompanhamento, para diagnóstico de algum transtorno ou, muitas vezes, pela percepção de desempenho acadêmico insatisfatório e encaminhamento desses estudantes para avaliação inicial. Estes diagnósticos tardios, fragilizam a educação destes alunos, pois acarretam o desenvolvimento de estratégias compensatórias que, muitas vezes, desencadeiam sentimentos de fracasso e afetam sua motivação em conseguir o êxito na instituição de ensino. Para os entrevistados a identificação do estudante com transtornos de aprendizagem na instituição é variada e o encaminhamento é multissetorial:

Muitas vezes chega através do laudo. A família trás. A família já tem um mínimo de conhecimento do assunto. Então quando tem a matrícula ela já traz... Senão eu vejo muito de dentro da sala de aula para fora, o professor verificar que tem alguma coisa, e não está andando muito bem com aquele aluno. E aí procura saber. Ou por atitudes dele, ou pela avaliação. Ou trato com outros alunos. Então por isso que falo que temos professores que são muito sensíveis. Às vezes é isso. Observam e passam para CGP. **(PEI 1)**

Às vezes o aluno já chega com o laudo o que facilita, é mais fácil, mas as vezes tem as situações de alunos que tem alguma questão que apresentam determinados tipos de comportamento, de os alunos começar a repetir de ano, não acompanhar... eu pessoalmente, acho difícil essa identificação, pra você separar entre a dificuldade que é do nosso público que não tem base, daquele que tem um transtorno. **(PEI 2)**

De um modo geral eu vejo que o aluno é encaminhado para o setor de psicologia... É como se fosse assim: esse aluno está dando problema, ele tá tendo crise de ansiedade, ele tá inquieto em sala, isso todos os alunos, não só os com TDAH. Então manda lá para psicóloga que ela vai dar um jeito neste aluno. **(PEI 2)**

Identificar o que compromete a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo não é uma tarefa fácil e exclusiva do docente. Demanda equipe multiprofissional e um olhar atento para identificar se os comprometimentos são momentâneos ou permanecem ao longo do seu percurso escolar. Adaptações a mudanças de ambientes, de hábitos, de rotina, ou até mesmo dificuldades de base, a partir da defasagem de aprendizado na aquisição de algumas competências, porém sem causa evidente, são fatores que influenciam na capacidade de

aprendizagem dos alunos. Quando propostas são elaboradas buscando amenizar dificuldades apresentadas, porém elas permanecem, uma investigação mais ampla deve ser realizada, para identificar se há algum transtorno, garantindo atendimento e tratamento adequado para cada especificidade. Como amparo ao docente o Ifes possui a CGP, que também garante o acompanhamento aos alunos em seu percurso escolar.

O Regimento interno dos Campi do Ifes (IFES, 2016) apresenta, entre as inúmeras competências atribuídas à CGP, mencionada pelos educadores nas entrevistas, “ acompanhar os alunos no percurso de sua formação, dando-lhes a devida assistência e orientação para o seu melhor desenvolvimento acadêmico” (IFES, 2016, p.28). Este acompanhamento se dá com uma rede de colaboradores que constituem a família, docentes, coordenadores de cursos e coordenação de atendimento multidisciplinar (CAM). A CAM, responsável por desenvolver ações preventivas e garantir atendimento inicial aos estudantes nos assuntos de promoção social, tem o setor médico e psicológico como referência, e junto com a CGP discute e desenvolve atividades para o acompanhamento de alunos que exigirem assistência diferenciada. Desta forma, observa-se que o Ifes, diferentemente das redes municipais e estaduais, propicia, inicialmente, encaminhamento do educando para diagnóstico e apoio terapêutico especializado na rede de saúde, por profissionais que já atuam como servidores da instituição.

No Ifes hoje, nós temos uma equipe multidisciplinar, nós temos a própria figura do NAPNE. Quando chega no Campus, quando chega no conselho de classe, chega no pedagogo... esse aluno é isso, ele não faz, ele não acorda, ele chega no final, ele não responde, fala na lata, é mal-educado, aí no nosso caso, vamos tentar encaminhar para o psicólogo, conhecer a família. A gente tenta entender como é que está acontecendo. Agora você imagina numa escola onde a gente não tem essas figurinhas ali, dentro da unidade de ensino. Então se torna muito mais difícil esse trabalho. **(PRAS 1)**

Eu fui entender a história da rede de apoio um pouco mais aprofundada, no Ifes. Porque na rede estadual a gente não tinha uma equipe multiprofissional, por exemplo. E vai saber, até a gente acionar esta rede de apoio... Mais tem o CAPS⁹. Até você descobrir isto, que tem esta rede de apoio, o menino já formou, já saiu da escola. Então, querendo ou não, ainda nossa instituição, mesmo que não seja o ideal, a gente ainda tem onde recorrer. Se de tudo o campus não tiver um psicólogo,

⁹ CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

uma assistente social, ainda tem a figura da reitoria, que pode estar ajudando, tentando dar um encaminhamento, uma ajuda ao Campus. **(PRAS 3)**

Ressalta-se que para o encaminhamento e apoio terapêutico especializado é importante a atuação e aceitação da família, uma vez que a instituição de ensino atuando sozinha torna-se frágil. Brasil (2021) menciona que a educação básica, com apoio da família e dos serviços de saúde existentes devem garantir cuidados e proteção aos educandos com transtornos de aprendizagem garantindo seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Tem coisas além da nossa condição de Instituição. Coisas que precisavam funcionar da porta para fora. E quem não tem... trava muitas situações. **(PRAS 2)**

Inclusive com a rede de apoio e a família, porque eu vejo o trabalho como uma composição quando a gente tem o estudante com TDAH... Precisa ter família, precisa ter escola sim, precisa ter toda uma rede de apoio. Muitas vezes dependendo do contexto familiar ele não tem condições de pagar um terapeuta, ele não tem condições de fazer uma consulta com psiquiatra, e aí precisa do sistema público. **(PRAS 1)**

O encaminhamento aos profissionais da saúde ultrapassa os oferecidos pelo Ifes , pois, muitas vezes, eles são, neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos. Para Frederico Neto (2015) a relação entre os campos da educação e saúde ainda é incipiente, pois envolve profissionais de áreas diversas, em que, cada um com seus saberes e práticas, tem uma percepção específica da situação apresentada, definida pela sua formação que, muitas vezes, é generalista e dialogam pouco com outros setores. Desta forma, a importância das discussões entre multiprofissionais, garante elaboração de metodologias adequadas que possam contribuir para o processo de aprendizagem do educando.

6.2 APOIO EDUCACIONAL NA REDE DE ENSINO

Conforme previsto na Lei 14.254 / 2021 (BRASIL, 2021), o apoio educacional na rede de ensino compreende uma das características do programa de acompanhamento integral para educandos com transtornos de aprendizagem. Em seu Art. 3º menciona que o acompanhamento específico direcionado às dificuldades

de alunos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem serão realizados “[...] pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território” (BRASIL, 2021). Considerando que PNEPE/EI como política pública que menciona o trabalho articulado da Educação Especial orientando para o atendimento no ensino regular comum, desses alunos em questão, assumiria a responsabilidade da garantia do apoio educacional mencionado, juntamente com demais educadores? Sendo a sala de recursos multifuncionais, um espaço dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), poderia ter sua função ampliada para atender necessidades específicas de alunos com transtornos funcionais específicos? Buscando identificar se há um amparo educacional aos alunos com transtornos funcionais específicos através de ações de apoio e acompanhamento mediadas pelo AEE fez-se uma análise nos regulamentos gerais dos NAPNE , a partir da pesquisa nos portais de acesso dos trinta e oito Institutos Federais (IF) do Brasil.

No levantamento realizado nos regimentos gerais dos NAPNE, dos 38 IF do Brasil, identificou-se que vinte e cinco (25) IF mencionam o AEE para este público enquanto oito (8) garantem atendimento apenas para o PAEE. Três (3) mencionam que o atendimento será garantido as pessoas com necessidades específicas, porém não definem quem é este público e não foram encontrados regulamentos de dois institutos federais. A TABELA 1 apresenta os dados discorridos acima. Com base neste levantamento, observa-se que a maioria dos NAPNE dos IF, acompanham e atendem alunos com transtornos funcionais específicos.

Quadro 1: Análise dos regulamentos dos NAPNE e a oferta do AEE para alunos com transtornos funcionais específicos

Institutos Federais que mencionam AEE para os transtornos funcionais específicos
Instituto Federal de Alagoas, Instituto Federal Baiano, Instituto Federal da Bahia, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Amapá, Instituto Federal do Amazonas, Instituto Federal do Acre, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal da Paraíba, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Instituto Federal do Sul de Minas, Instituto Federal Sul Riograndense, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Maranhão, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Instituto Federal de Rondônia, Instituto Federal de São Paulo, Instituto Federal do Pará,

Instituto Federal de Tocantins, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Instituto Federal do Sergipe
Institutos Federais que não mencionam AEE para os transtornos funcionais específicos
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal de Roraima, Instituto Federal do Espírito Santo, Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal de Brasília, Instituto Federal do Ceará, Instituto Federal Fluminense
Regulamentos que não definem quem são as pessoas com necessidades específicas
Instituto Federal de Pernambuco, Instituto Federal do Piauí, Instituto Federal do Mato Grosso
Não foram encontrados regulamentos específicos do NAPNE
Instituto Federal do Paraná, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Fonte: Elaboração da autora

Esse resultado reforça que, mesmo a PNEE/EI definindo um público-alvo, os alunos com transtornos funcionais específicos estão sendo acompanhados e recebem atendimento educacional especializado orientando para as necessidades educacionais especiais desses alunos. Assim como, ela menciona:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 9)

Mesmo que não haja dados em censo escolar, é evidente a presença de alunos com transtornos funcionais específicos nos Institutos Federais, sendo atendidos pelo AEE, reafirmando a necessidade de discussões da flexibilização nos marcos legais que envolvem o trabalho desenvolvido pelos profissionais do AEE. No Ifes não está sendo diferente.

O NAPNE da Instituição atendia TDAH, dislexia e assim por diante... Hoje só de forma colaborativa... o que eles puderem ajudar, se eles tiverem disponíveis, eles vão ajudar. Em relação também a formação, tudo que for em relação a este tipo de aluno, a gente questiona formas de tratar este aluno, que documentos a gente pode fornecer diferenciado, se é um exercício, prova, eu acho que eles sempre estão muito dispostos a ajudar neste sentido. De ajudar em relação a formação. Se eu precisar de alguma coisa e questionar formas

diferentes ou como eu devo agir, eu acho que eles sempre estão muito dispostos. E colaborativo também, pois igual eu falei, a gente teve aluno com dislexia... eu combinava... horário dessa aluna fazer prova, com o NAPNE, dentro do espaço do NAPNE, e eu tinha pelo menos com a aluna alguém que ajudasse ela na execução da prova, lendo a prova. **(PEI 1)**

Rodando em um Campus específico... me reuni com os núcleos e a coordenadora do núcleo... perguntei: “quantos alunos você tem?” Tem tantos! Aí eu disse: “Nossa, tem tantos alunos no Núcleo?”. E eu perguntei: “quais são as necessidades específicas que vocês estão trabalhando?” 10 com TDAH. **(PRAS 1)**

Observa-se que este público está presente e a educação especial está atuando de forma colaborativa, mesmo que não mencionado na Resolução 55/2017, pois até então os NAPNE são vistos como a equipe de referência para orientar o atendimento destes educandos. Assim como o FONAPNE tem sido a equipe técnica consultiva para elaboração de propostas de acompanhamento aos alunos com transtornos funcionais específicos.

A gente também tem que fazer decisões políticas. Alguns recortes são feitos com base na legislação que a gente tem amparo... tem o Decreto 7611 que traz o recorte do público da educação especial... desamparados nós não estamos. Não estamos abarcando ali nos nossos regulamentos esse público mais extenso? Não estamos. Mas isso é uma decisão técnica. Não é uma decisão unilateral... é uma decisão do corpo técnico da instituição. A gente tem o fórum, o Fonapne, então assim, essas discussões são feitas constantemente ali naquele grupo, e assim, tem uma decisão que é técnica e política, do que a gente dá conta de fazer, enquanto uma comissão. **(PRAS 2)**

Esta relação da instituição buscar nas equipes que atuam com os alunos PAEE, muitas vezes, está relacionada ao próprio histórico da Educação Especial no Brasil, que, em 1994, com a Política Nacional da Educação Especial, tinha como alunado os chamados portadores de necessidades educativas especiais que eram os “[...]portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994b, p.12). A nomenclatura condutas típicas, fazia referência aos alunos que apresentavam distúrbios de comportamento referindo-se a “ manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no

desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994b, p.12). Nos quadros neurológicos uma das condutas apresentadas era a falta de atenção e hiperatividade, característica, hoje, evidenciada nos laudos de TDAH presentes nas instituições de ensino.

Segundo o PDI 2019/2 – 2024/1, o Ifes segue a definição da Educação Especial apresentada na PNEE/EI e considera “ que todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas” (IFES, 2017, p.70). Isto reforça, que reflexões acerca da atuação do profissional da Educação Especial, com alunos com transtornos funcionais específicos podem garantir a construção de um trabalho efetivo com a adoção de metodologias específicas que garantirão o êxito do educando. O profissional da Educação Especial possui saberes específicos e práticas contextualizadas que o capacitam para o atendimento aos alunos com necessidades específicas. Portanto sua articulação com o docente da sala de aula comum visa a disponibilização de um serviço que promove o uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantia da participação dos alunos nas atividades escolares

Como apresentado nesta categoria, os alunos com transtornos funcionais são mencionados, não fazem parte do censo escolar, e estão presentes no Ifes assim como no Campus de estudo. Já foi demonstrada a inexistência de documentos que amparem o atendimento a estes alunos pelo próprio NAPNE do Ifes, mas como supracitado eles necessitam de amparo para garantia da permanência e êxito. Mas qual o perfil deste alunado? Será que se sentem amparados ou querem adaptações que os auxiliem no progresso escolar? A partir dos questionários, realizados com estes alunos podemos conhecê-los melhor para a garantia de algumas adaptações, conforme descrito na categoria “adaptações curriculares” criada a partir da categoria “apoio educacional na rede de ensino”.

6.2.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Como já mencionado, não há um instrumento de levantamento do quantitativo de alunos com transtornos funcionais no Ifes, uma vez que eles não fazem parte do censo escolar. Para responderem ao questionário, proposto na metodologia deste trabalho, no ano de 2022 foi realizado o levantamento dos alunos com laudo no Campus Itapina, junto à CGP. Foram identificados nove alunos com laudo, todos com TDAH. Além do TDAH alguns alunos apresentavam outras condições clínicas, conforme descritos no QUADRO 2.

Quadro 2 – Transtornos identificados nos laudos presentes na CGP:

EDUCANDO	TRANSTORNO MENCIONADO
Estudante 1	TDAH
Estudante 2	TDAH, Transtorno de humor e Transtorno de ansiedade generalizada (TAG)
Estudante 3	TDAH
Estudante 4	TDAH e TAG
Estudante 5	TDAH e Transtorno Bipolar Tipo II
Estudante 6	TDAH e Dislexia
Estudante 7	TDAH, Dislexia, Disgrafia e Transtorno de Ansiedade Social (Fobia Social)
Estudante 8	TDAH
Estudante 9	TDAH e dislexia

Fonte: Elaboração da autora

Observa-se que a complexidade da presença de múltiplos transtornos nos espaços escolares, exige a participação multidisciplinar de profissionais, atuando para garantia do sucesso escolar. Estes alunos apresentados fazem acompanhamento terapêutico rotineiro, uso de medicamentos e exigem algumas adaptações em sala de aula e em atividades escolares para desempenharem com maior eficiência o que é proposto. Sua presença no Campus é datada de muitos anos, com singelas adaptações para garantia de resultados satisfatórios. Isso pode ser notado considerando o que disseram profissionais da educação do campus Itapina, em entrevista:

No Ifes a gente não tem esse levantamento. Pode ser que os NAPNE, a equipe do pedagógico e do Campus até faça, mas institucionalmente a gente não tem. **(PRAS 1)**

Estou no Campus desde 2010... Eu acho que desde sempre a gente teve estes alunos em sala de aula... O NAPNE da Instituição atendia TDAH, dislexia e assim por diante. **(PEI 1)**

Eu estou desde fevereiro de 2012, faço 11 anos agora, e desde que eu entrei aqui já tinham estes alunos, mas com menos laudos... estes alunos sempre existiram. Eles desde sempre estão aí... não sei o nível de sucesso que eles tiveram, ao longo dos anos, como que isso era feito. Talvez antigamente pelos cursos técnicos daqui serem mais práticos eles tivessem mais sucesso, do que no modelo que a gente tem hoje... É muita sala de aula, muito slide, aquela coisa que para quem tem déficit de atenção é terrível. **(PEI 2)**

Os discursos narrados nas entrevistas confirmam a presença de alunos/as com transtornos funcionais específicos e demonstram a importância do acompanhamento e das adaptações necessárias para melhorar o desempenho acadêmico. As discussões sobre os avanços da inclusão de discentes com transtornos funcionais específicos nos espaços escolares, envolvendo adaptações de materiais e espaços adequados são abrangentes. A fala do “PEI 2” corrobora com essas adaptações exemplificando com a metodologia empregada anteriormente em cursos técnicos, por meio de atividades pedagógicas mais práticas. Entendemos que utilizar métodos e técnicas de estudos em aulas integradas, baseadas em experiências de campo, além de potencializar o ensino profissionalizante, podem projetar a inclusão, pois permitem a autonomia, independentemente das capacidades e habilidades dos/as discentes envolvidos/as.

No questionário aplicado aos alunos/as com laudos, dois responderam que recebiam algum atendimento específico no campus, o que incluía o aumento no tempo das provas e o acompanhamento para estudos. Entre os/as quatro alunos/as que afirmaram não receber esse atendimento, três responderam que gostariam de receber tais encaminhamentos e orientações. No escopo deste questionário, não elencamos questões que definiam porque o aluno estava recebendo adaptações. A pergunta estruturada era: “Você recebe algum atendimento específico no Ifes?” e “Qual atendimento”. Entre as sugestões dadas por eles em relação aos tipos de atendimento, mencionaram: possuir maior tempo para execução de avaliações; receber acompanhamento durante avaliação com aconselhamentos e ajudas específicas nos enunciados; receber atividades avaliativas adaptadas; e, possibilitar a realização de atividades pedagógicas e avaliações em um local reservado. Percebe-se que, na visão dos/as discentes, grande parte dos encaminhamentos e

orientações que desejam/precisam receber estão relacionados ao sistema de avaliação e não a metodologia para a aprendizagem. Também, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012) , que fundamenta a definição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata da questão da profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e afirma que:

[...] faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência. (BRASIL, 2012, p.21)

Essa dilatação curricular, alinhada com a ampliação do tempo máximo de integralização do curso, conforme aponta o Regulamento da Organização Didática, poderia servir, também, aos estudantes com transtornos funcionais específicos.

Em um ambiente escolar como o do Campus Itapina que, além de oportunizar o Ensino Médio, proporciona ensino profissionalizante em tempo integral, é possível afirmar, com veemência, que estudantes com laudos que não se enquadram no escopo do PAEE, demandam um acompanhamento mais específico para atender a heterogeneidade de suas necessidades educacionais. Esses encaminhamentos são respaldados, também, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que afirma:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, 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 aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. Como se vê, trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para

atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001a, p.14-15).

O olhar minucioso sobre o aprendizado de cada aluno e suas conquistas, permite reconhecer a individualidade de cada estudante. Não é tarefa fácil, ainda mais em salas lotadas, com aproximadamente 35 a 40 alunos e a formação generalizada dos docentes ali presentes. Nos cursos profissionalizantes estes docentes são bacharéis e licenciados e poucos contêm formação na área de Educação Especial.

Pasinato (2021) analisou o currículo lattes de 68 docentes do campus Itapina para verificar a formação inicial e continuada, com foco na educação inclusiva. Em sua análise foi possível observar que 88,2% não apresenta formação inicial e/ou continuada na área educacional e que isso se justifica, principalmente, devido à hiperespecialização dos saberes dos/as professores/as em suas áreas de formação inicial. A maioria dos currículos apresenta inúmeros cursos de aprimoramento na área específica em que o/a docente é graduado/a, todavia, não denotam aperfeiçoamento no campo da educação, que a área em que atuam profissionalmente, na maior parte, em dedicação exclusiva. Além desse cenário, muitas vezes, os/as docentes não encontram “[...] o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos, contribuindo, assim, com seu avanço acadêmico” (RABELO, 2012, p. 46). Dessa forma, é importante que o professor não atue sozinho. É importante a rede de apoio com profissionais qualificados, que garantam a abertura de práticas educativas com potencial inclusivo a todos.

Analisando esse contexto de inserção aleatória de práticas pedagógicas adaptadas para as necessidades específicas de alunos/as com transtornos funcionais, bem como o da formação de docentes insuficiente no campo da educação inclusiva é que foi delineada um Projeto de Intervenção, intitulado Incluir Itapina a fim de contemplar as necessidades desse público, bem como efetivar o que indica a Lei nº 14.254/21.

7 PROGRAMA INCLUI ITAPINA

Considerando que o Ifes Campus Itapina possui estudantes com transtornos funcionais específicos e não há uma política específica de atendimento à este público, surgiu a presente proposta de intervenção para elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem e ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes do Ifes. Devido a oferta de cursos técnicos em período integral, optou-se pelo trabalho colaborativo em sala de aula, no qual os alunos graduandos, atuando como colaboradores, realizarão uma parceria com os docentes do ensino regular comum, mediando o atendimento aos alunos e garantindo um olhar mais atento ao aluno com transtorno de aprendizagem.

Vale salientar que durante a execução de um projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC que está em andamento no IFES, até agosto de 2023, proposto por mim, como parte da proposta interventiva aqui mencionada, perguntou-se aos alunos com transtornos funcionais específicos pesquisados, se tinham interesse em ter a presença de um acompanhante em aula para auxiliá-los diretamente nas dificuldades apresentadas. Apenas um aluno mencionou interesse. Os demais não querem um atendimento direto em sala de aula, apenas em programas de monitorias orientadas a outros alunos. Mas afirmam que a presença de um colaborador em sala de aula atendendo a ele e os demais alunos, seria aceito, desde que ele não fosse exposto diante de suas dificuldades.

O trabalho colaborativo, aqui mencionado, envolve um grupo multidisciplinar, composto por estudantes de graduação e profissionais da educação, que atuarão na constituição de encaminhamentos pedagógicos específicos, planejando, definindo e executando estratégias para o alcance dos resultados esperados, conforme descrito no APÊNDICE A. Diante da oferta de cursos técnicos em período integral, será possível realizar um acompanhamento colaborativo em sala de aula, no qual os/as graduandos/as, atuando como colaboradores, realizarão uma parceria com os/as docentes do ensino regular comum, bem como com profissionais da educação que atuam no setor pedagógico e no NAPNE, mediando o atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos, favorecendo um olhar mais atento para eles/as.

Para execução do programa “*Inclui Itapina*” será necessário articular o trabalho pedagógico dos/as docentes com a atuação dos/as graduandos/as colaboradores/as, que será feito por equipe multidisciplinar composta por pedagogos/as, psicólogos/as, assistentes sociais e a equipe do NAPNE, para juntos e de modo colaborativo, construir estratégias pedagógicas, diante das especificidades apresentadas por cada educando/a.

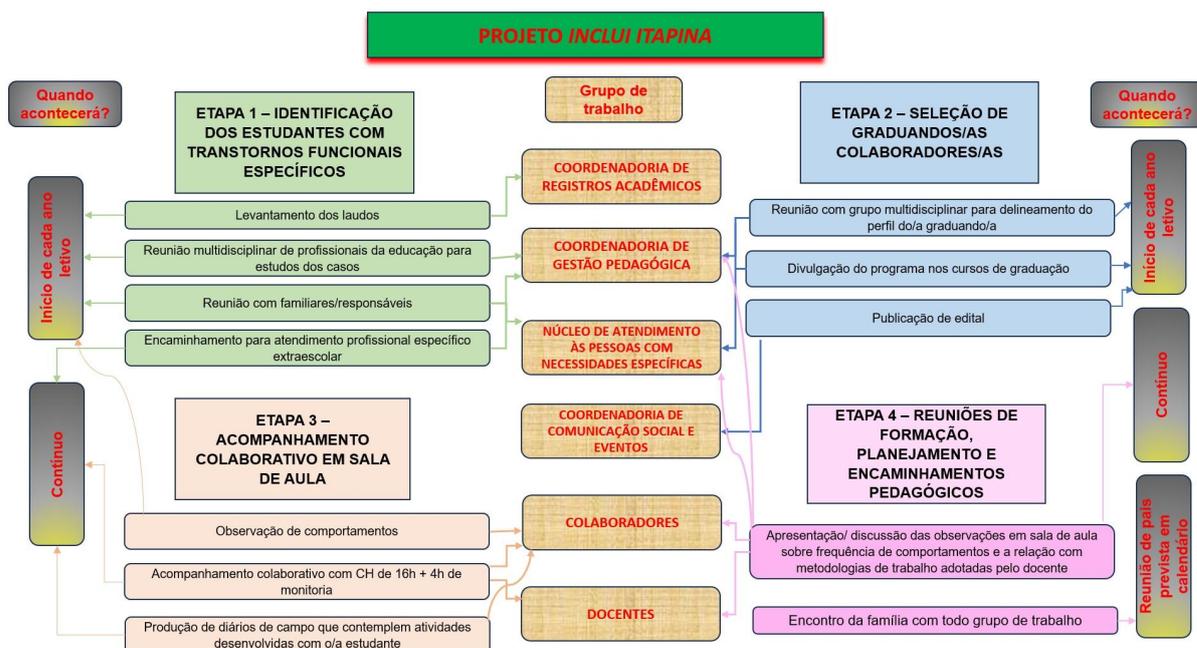
Para tanto, será necessário, também, o desenvolvimento de ações formativas no âmbito da educação inclusiva, que envolvam os/as graduandos/as colaboradores/as, bem como os/as docentes. Tais ações acontecerão no decorrer da execução do trabalho colaborativo, aliando teoria e prática, conforme indicado por Paulo Freire (1997). A compreensão de Freire sobre teoria e prática e a sistemática inter-relação entre elas, apresentada como práxis pedagógica, define bem a importância dos espaços de formação e de aprimoramento da capacidade de transformação social e de construção de conhecimento para que a educação inclusiva, realmente, se efetive.

O envolvimento de graduandos/as de áreas afins aos cursos técnicos ou de licenciaturas, como colaboradores/as do programa, se efetiva como proposta formal de ensino, em prol do aprimoramento de seus estudos no âmbito técnico da área afim, bem como a ampliação do escopo da formação na docência, quando for o caso. Os cursos superiores ofertados pelo Campus, mencionam em seus projetos pedagógicos, que o egresso poderá desenvolver e atuar em atividades de ensino. Quando a eles é ofertado a oportunidade de atuarem em áreas do ensino que envolvem um olhar diferenciado às singularidades de um indivíduo, e os diferentes contextos que englobam o ambiente escolar, oferta-se a oportunidade da capacidade de desenvolvimento crítico perante as complexidades apresentadas no campo profissional. A participação dos graduandos no trabalho colaborativo, complementa sua formação pois ofertam capacidade de comunicação e integração entre indivíduos, levam a compreensão da necessidade de contínuo aprimoramento de suas competências, bem como possibilita o desenvolvimento da responsabilidade pela própria formação.

As etapas de execução da ação ocorrerão em quatro momentos, que se interligam a medida que as ações vão sendo aplicadas: i. identificação de estudantes com transtornos funcionais específicos ii. seleção de graduandos/as que

atuarão como colaboradores; iii. acompanhamento colaborativo em sala de aula; iv. reuniões de formação, planejamento e encaminhamentos pedagógicos. Essa configuração pode ser acessada no fluxograma abaixo

Imagem 2: Etapas previstas para o Programa *Inclui Itapina*



Fonte: elaboração da autora

Como supracitado, o reconhecimento e a identificação de alunos com transtornos funcionais específicos, é um fator primordial para o reconhecimento de sua individualidade como estudante. Este acompanhamento permite conhecer suas potencias e fragilidades para que recursos didáticos possam ser criados em prol do êxito escolar. Desta forma a primeira etapa consiste na identificação dos estudantes com transtornos funcionais específicos.

Nesta etapa, primeiramente realizada no ato da matrícula, será identificado se o aluno possui algum transtorno funcional específico. A Coordenadoria de registros acadêmicos buscará com a família informações sobre a presença de laudos e encaminhará para CGP que, juntamente com equipe multidisciplinar, analisará os casos e solicitará reunião com familiares para tratarem sobre as especificidades do estudante, conforme APÊNDICE B. No reconhecimento das especificidades do aluno, serão identificados quais áreas do conhecimento ele tem maior afinidade e

quais apresenta maior dificuldade, e inicialmente nessas áreas serão realizadas observações, para identificar frequência de comportamentos em relação a metodologia utilizada, e horário de aula, como descrito no APÊNDICE C. Entre estes comportamentos serão identificados, por exemplo, se ele interage com colegas, se mostra interesse ou inquietação, se distrai-se facilmente, se interage nas atividades propostas questionando-as e executando-as, se apresenta indisciplina e se sente sonolência. As observações da frequência de comportamentos, serão discutidas com a equipe multidisciplinar e o docente, e servirão de subsídio para elaboração de recursos metodológicos que interfiram na recorrência, quando estão prejudicando o aluno, ou potencializem quando garante o êxito do aluno.

Após a identificação do aluno, para sequência de observações em sala de aula e acompanhamento efetivo, será realizada a seleção dos monitores que atuarão como colaboradores juntamente com o docente conforme Minuta de edital sugerido no APÊNDICE E. Os colaboradores, além da atuação em sala de aula, garantirão aos alunos com transtornos funcionais específicos, momentos extraclasse para organização e orientação de estudo. Os colaboradores selecionados, serão instruídos sobre principais características dos transtornos funcionais específicos, para que tenham o entendimento de quais metodologias podem ser aplicadas, contribuindo assim, para o encaminhamento adequado conforme suas especificidades.

Todos os trabalhos executados serão registrados em diários de campo, APÊNDICE E, para posterior análise do desempenho acadêmico do aluno, juntamente com o docente, proporcionando a orientação e execução de propostas que permitam maior atenção ao aluno assistido. Nas reuniões pedagógicas, que ocorrem duas vezes por semestre, conforme previsto em calendário acadêmico, esses alunos serão discutidos, e suas potências e fragilidades serão apresentadas. Para dar visibilidade às ações de inclusão ocorridas ao longo do semestre, assim como um momento de troca de experiências entre alunos com transtornos funcionais específicos e seus familiares, juntamente com a equipe multidisciplinar envolvida, na reunião de pais prevista em calendário escolar, será organizado um momento de partilha de (rel)ações a fim de vincular e estreitar vivências que potencializam a inclusão nos espaços escolares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta interventiva explicitada neste trabalho foi construída com a intenção de atender uma demanda que o Ifes tem recebido: a inclusão para a formação educacional plena de discentes com transtornos funcionais específicos. Considerando que se trata de uma inovação pedagógica, há uma problemática emergente que necessita um olhar que a inovação se consolide, ou seja, é importante que todos os envolvidos compreendam a sua natureza processual. Sendo um processo, é importante o acolhimento em conjunto com professores, técnicos administrativos, núcleos de atendimentos a alunos, família e os próprios alunos.

A proposta tem um viés inclusivo, pois é voltada para o atendimento a alunos com transtornos funcionais específicos. Quando, ao longo do trabalho, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é mencionada, não há a intenção de transferir para ela a responsabilidade de um trabalho exclusivo para este público que não é o PAEE. Porém, ao mencioná-la objetivamos ter a Educação Especial como aliada no acompanhamento desses alunos, juntamente com os demais membros da comunidade escolar. Mas por que trazer a Educação Especial se sabemos que suas habilidades e competências não estão vinculadas diretamente ao público estudado neste Projeto de Intervenção? Mencionamos, pois, as habilidades e competências do profissional de educação especial estão ligadas a explorar diferentes materiais, trazer soluções de problemas voltados para atividades cotidianas, utilizar recursos tecnológicos, intervir em aspectos relacionados a comportamentos considerados inadequados, garantir afetividade da proposta curricular e a socialização dos discentes, bem como instruir o contexto escolar ao qual o PAEE está vinculado. Sendo assim, diante destas aptidões, o trabalho com alunos com transtornos funcionais específicos poderia ser potencializado tendo a Educação Especial como aliada.

No Ifes, os docentes e outros profissionais que atuam em cargos de atendimento às necessidades de alunos estão aptos a essa atuação de acordo com sua formação, generalista. Como supracitado por Pasinato (2018), 88,2% dos docentes do Campus Itapina, não apresentam em seus currículos formação inicial e continuada na área de educação. Sua formação está voltada, especificamente, à área ao qual se graduaram, em muitos casos bacharelados, e não à função docente

que ocupam. É a práxis pedagógica que tem garantido sua formação para a docência. Alguns buscam meios para adaptarem aos novos desafios encontrados em sala de aula e capitaneiam apoio em recursos humanos para auxiliá-los, como exemplo, a equipe da Coordenadoria de Gestão Pedagógica; todavia, mesmo tal equipe muitas vezes, tem dificuldades de atendê-los devido a especificidade da demanda ou, até mesmo, devido ao quantitativo deficitário de profissionais que lá atuam. Desta forma, observa-se que a presença da qualificada equipe da Educação Especial no trabalho articulado de atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos, contribuiria muito para a efetividade da inclusão, conforme nesta proposta anunciada.

Como também apresentado no decorrer deste trabalho, sabemos que a equipe da Educação Especial está representada pelo NAPNE, que é composto por “comissões”, o que fragiliza ações de inclusão mais efetivas devido a indisponibilidade orçamentária e de recursos humanos.

Todavia, a presença de alunos com transtornos funcionais específicos no Ifes e, mais especificamente, no campus Itapina, é tão incontestável como a necessidade de garantir-lhes um amparo educacional. Da mesma forma, há a Lei 14.254/2021 garantindo a esse público o atendimento de suas necessidades específicas. Sendo assim, um trabalho coletivo, efetivaria o atendimento e poderia vir a ampliar a oferta dos recursos humanos.

Buscando garantir subsídios para o Ifes atender a Lei em questão, os dados obtidos nesta pesquisa, serviram como base para elaborar a Proposta Interventiva *Inclui Itapina* que fortalece a importância do trabalho colaborativo, no qual, a partir de ações conjuntas entre a comunidade escolar, inserindo nesse contexto inclusivo alunos de graduação, busca-se propiciar um atendimento prioritário que garanta a permanência e êxito de alunos com transtornos funcionais específicos, bem como propõe ações formativas diante da prática pedagógica, para todos os envolvidos.

Para mim, enquanto pesquisadora de uma problemática do meu *lócus* de trabalho, percebi que trazer a discussão do atendimento a alunos com transtornos funcionais específicos, entre meus colegas, gerou um movimento reflexivo e crítico sobre ações que precisam ser tomadas. Entre as maiores dificuldades mencionadas para este fim, estão o quantitativo, efetivo, de recursos humanos e a falta de formação específica para atender a este público. Assim, a proposta de um projeto

interventivo como este que o Ifes, em parceria com o MPED-UFBA, proporcionou, fez com que a comunidade escolar se integrasse na construção de um trabalho de educação inclusiva, atuando como protagonistas da proposta de intervenção. Desta forma, verifico que a efetividade deste projeto pode ser promissora, uma vez que foi construído pela comunidade acadêmica à qual estou inserida e que está potencializando o (re)pensar de regulamentações que garantam o amparo educacional exigido pela legislação nacional para todos os alunos em suas necessidades

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da rede municipal de ensino de Salvador. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11866/1/Dissertacao_Veronica%20Almeida.pdf. Acesso em 25 de jul. 2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Tessituras curriculares inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. In: **Revista E-curriculum**, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448> Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional da Educação Especial. Brasília: a Secretaria, 1994b. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 02**, de 11 de setembro de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018.

BRASIL.Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador

Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5296**, de 02 de dezembro de 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008 . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 02 de ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. Rev. bras. educ. espec. 25 (4) • Oct-Dec 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>. Acesso em: 26 de ago. de 2023.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. O que é ensino colaborativo. 1.ed. São Paulo: Edicon, 2019.

DAMIANI, Magda Floriani. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista** (31), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLVyx/?lang=pt#>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

FREDERICO NETO, Francisco ; Cardoso, Andréa Cristina; Kaihami, Harumi Nemoto; Osternack, Kátia; Stump, Gabriela Viegas; Petlik, Marina Emiko Ivamoto; Barbieri, Carolina Luísa Alves. Criança com dificuldade de aprendizagem: o processo de construção de uma guia de encaminhamento de alunos com queixas escolares a serviços de saúde. **Rev. psicopedagogia**. Vol.32 no.98 São Paulo, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000200006&script=sci_abstract. Acesso em: 26 de maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 18 de jul. 2023.

LOMBARDI, Maria Rosa; ÁVILA, Maria Auxiliadora; PAULA, Maria Angela Boccara de (org.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-pvL2USUnQYjvuOCn7X5uAUk5IKFZUQx/view>. Acesso em 18 de jul. 2023.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. In: **DELTA 38** (1), 2022. P. 1 – 18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203>. Acesso em 21 jul. 2022.

HERNANDEZ, Stephen J. Collaborations in special education: its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US- China Education Review B*, v.3, n.6, p. 480-498, 2013.

IFES. **Plano de desenvolvimento institucional do Ifes 2009-2013**. Vitória. 2009. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/noticias/pdi_2009_2013.pdf. Acesso em 21 ago. 2022.

IFES. **Plano de desenvolvimento institucional do Ifes 2014/2-2019/1** Vitória. 2014. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em 21 ago. 2022.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 55**, de 19 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

IFES. **Plano de desenvolvimento institucional do Ifes 2019/2-2024/1** Vitória. 2019. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em 21 ago. 2022.

IFES. **Relatório de gestão: educação especial na perspectiva inclusiva**. 2020. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_Educac%C3%A7%C3%A3o_Especial_na_perspectiva_inclusiva_2020_1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5.ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33. Set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2018.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, n.02. Vol. 9. 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Marielle Graciano de. **Educação Inclusiva**: A importância e os desafios da inclusão da criança e do adolescente com deficiência no ensino regular. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2021, 40 p. Disponível em:

https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/986/1/Marielle%20Graciano%20Ode%20Oliveira_0010529.pdf. Acesso em: 20/06/2022.

PASINATO, Débora Franquini. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da formação dos docentes no Instituto Federal Do Espírito Santo Campus Itapina**. TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, 2021.

PERINNI, SANANDREIA TOREZANI. **Do direito à educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes. 2017, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848> Acesso em: 17 abr. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas da educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5.ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos: UFSCAR, 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2022.

TONINI, Andrea. Prefácio. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na**

perspectiva da educação inclusiva. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. p. 9-12.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESDOC: Digital Library, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 01/09/2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 de ago. de 2023.

APÊNDICE A

PROGRAMA INCLUI ITAPINA - UMA AÇÃO COMPLEMENTAR AO ENSINO

Autora: Sabrina Rohdt da Rosa

Coautora: Dr^a Verônica Domingues Almeida

1 RESUMO DA PROPOSTA

Para implantação de uma educação inclusiva é preciso o reconhecimento de que existem muitas dificuldades a serem enfrentadas pelo sistema de ensino; por isso é necessário aprimorar práticas pedagógicas para potencializar a inclusão, incluindo daqueles alunos com transtornos funcionais específicos, a fim de oferecer uma educação de qualidade para todos.

A compreensão de Paulo Freire sobre teoria e prática e a sistemática inter-relação entre elas, apresentada como práxis pedagógica, define bem a importância dos espaços de formação e o aprimoramento da capacidade de transformação social e de construção de conhecimentos, para que a educação inclusiva realmente se efetive. Considerando que o Ifes, Campus Itapina, possui estudantes com transtornos funcionais específicos e não há uma política específica de atendimento à este público, o presente programa visa promover uma ação complementar ao ensino para elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem deles, bem como ofertar ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes do Ifes, através do trabalho colaborativo.

É proposto que os colaboradores, grupo composto por alunos dos cursos superiores, realizem uma parceria colaborativa com a equipe multidisciplinar, envolvendo docentes e técnicos em educação mediando o atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos, em sala de aula, auxiliando nos estudos e organização dos conteúdos trabalhados, garantindo um olhar mais atento a eles. Esta proposta não colocaria os discentes que possuem transtornos de aprendizagem em evidência, pois os demais estudantes dos cursos técnicos também estariam envolvidos nas ações colaborativas.

2 JUSTIFICATIVA

Em 30 de novembro de 2021, entrou em vigor a Lei 14.254 que prevê o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Considerando que o Ifes não possui uma política de atendimento a este público e que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) atua exclusivamente com o Público-alvo da Educação Especial, se faz necessário criar e implementar ações complementares ao ensino que garantam um amparo educacional aos alunos com transtornos de aprendizagem.

Dessa forma, a presente proposta, voltada para um trabalho colaborativo, justifica-se pela necessidade de promoção de ações que elaborem recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem, bem como estabeleça ações formativas no âmbito da inclusão escolar para os profissionais da educação e discentes de cursos superiores para efetivar, de fato, a inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem, no Campus.

Compreende-se que a inclusão não significa, apenas, inserir os educandos com necessidades específicas na classe comum, ignorando suas necessidades singulares, mas, sim, significa prever a articulação da escola na reconfiguração de suas opções político-pedagógicas para atender às pluralidades de seu alunado. Dessa forma, inserir docentes e alunos, não somente aqueles com transtornos de aprendizagem, em espaços formativos, promove uma amplitude de ressignificação da relação com os outros, garantindo, assim, um processo inclusivo satisfatório.

3 OBJETIVOS

- Identificar alunos com transtornos funcionais específicos matriculados no Campus Itapina;
- Atuar de forma colaborativa com docentes, em sala de aula, observando aspectos da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos;
- Dialogar com os docentes sobre os aspectos observados, visando a elaboração de adaptações que atendam as demandas apresentadas pelo aluno observado;

- Acompanhar em horários extra classe, metodologias de estudo que amparem um melhor entendimento dos conteúdos, garantindo o êxito deste público;
- Ofertar acompanhamento em avaliações ou atividades que demandem adaptações em tempo e local apropriados para execução;
- Promover ações de formação sobre educação inclusiva para graduandos e profissionais da educação do Campus Itapina

4 PLANEJAMENTO

Para consolidar esta ação complementar ao ensino, vinculada aos cursos técnicos e superiores ofertados no Campus Itapina, a carga horária da equipe executora será semanal, sendo para os graduandos 10 (dez) horas de atividades em sala de aula e 6 (seis) horas em atendimento de monitoria e para os servidores 4 horas semanais. Os horários de atendimento serão adaptados conforme horários do público, que serão alunos dos cursos técnicos do Campus que possuem transtornos funcionais específicos. Para garantia de um atendimento próprio para eles serão executadas 4 etapas:

- **Etapa 1: IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS**

Compreende a identificação de alunos com laudo e suas respectivas séries e turmas as quais estarão vinculados. Nesta etapa, também poderão ser identificados alunos com comportamentos similares que serão encaminhados para avaliação de profissionais da rede de saúde, a fim de identificar se possuem ou não algum transtorno de aprendizagem. A etapa 1 compreende, ainda, a realização de um encontro com as famílias para identificar o percurso escolar dos alunos, conforme documento próprio elaborado para este fim, descrito no APÊNDICE B;

- **Etapa 2: SELEÇÃO DE GRADUANDOS/AS COLABORADORES/AS**

Compreende os processos de inscrição e seleção de alunos dos cursos superiores que irão atuar, colaborativamente, na proposta de acompanhamento de discentes com transtornos funcionais específicos. A seleção se dará conforme edital próprio, descrito no APÊNDICE E

Etapa 3: ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO EM SALA DE AULA

Compreende a observação do aluno com transtornos funcionais específicos em sala de aula, conforme APÊNDICE C, para relacionar a frequência de comportamentos, diante à metodologia empregada pelo docente. As observações ocorrerão durante 2 semanas consecutivas e em períodos de avaliações. Entre estes comportamentos serão identificados, por exemplo, se ele interage com colegas, se mostra interesse ou inquietação, se distrai-se facilmente, se interage nas atividades propostas questionando-as e executando-as, se apresenta indisciplina e se sente sonolência.

Servirão para subsidiar a elaboração das metodologias de ensino, reduzindo frequência de comportamentos que possam vir a prejudicar a aprendizagem. Esta etapa prevê, ainda, o atendimento em horários específicos para elaboração de planos de estudo e orientações complementares aos conteúdos propostos em sala de aula. As metodologias empregadas para os alunos com transtornos funcionais específicos serão encaminhadas de acordo com suas respostas e modos de aprendizagem.

Etapa 4: REUNIÕES DE FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS

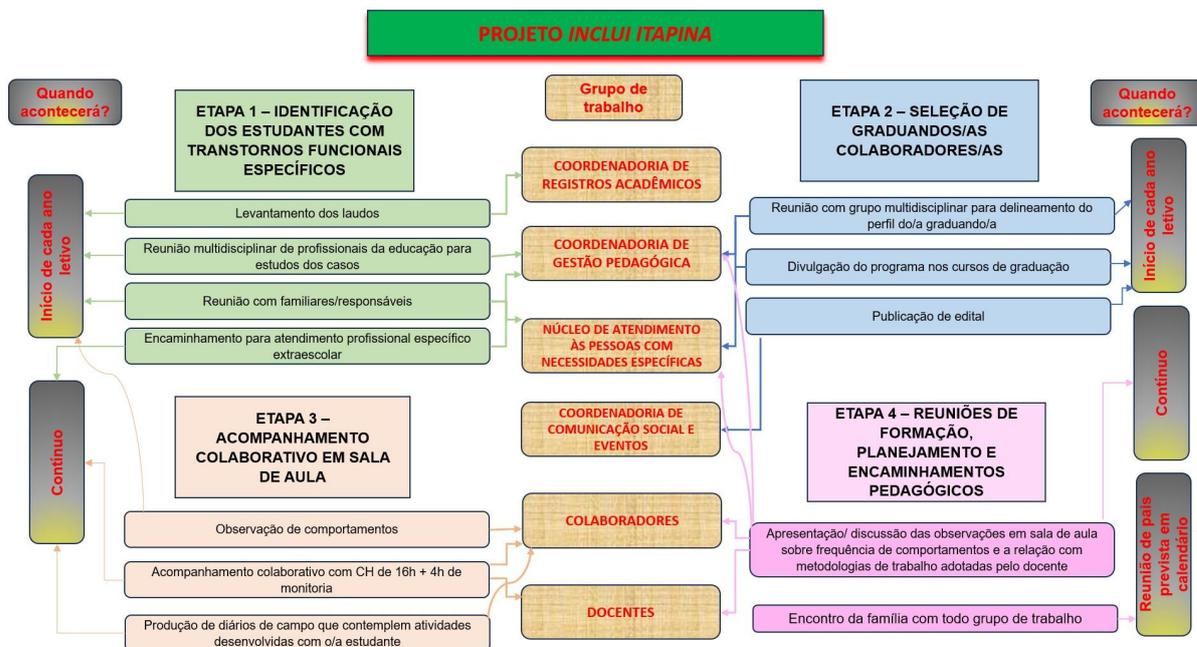
Prevê a apresentação/ discussão das observações em sala de aula sobre frequência de comportamentos e a relação com metodologias de trabalho adotadas pelo docente. Esta etapa envolve toda a equipe multidisciplinar envolvida no acompanhando dos discentes.

Para dar visibilidade às ações de inclusão ocorridas ao longo do semestre, assimcomo um momento de troca de experiências entre alunos com transtornos funcionais específicos e seus familiares, juntamente com a equipe multidisciplinar envolvida, na reunião de pais prevista em calendário escolar, será organizado um

momento de partilha de (rel)ações a fim de vincular e estreitar vivências que potencializam a inclusão nos espaços escolares.

Estas etapas estão sistematizadas no fluxograma, a seguir:

Imagem 3: Etapas previstas para o Programa Incluir Itapina



Fonte: elaboração das autoras

Como posto, o acompanhamento dos alunos será registrado em diários de campos criados para descrever as observações realizadas. A avaliação das atividades será realizada conforme proposta do docente em sala de aula e ante aos encontros sistemáticos de formação. Quanto aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, será dada ênfase a áreas do conhecimento que os alunos apresentam maiores dificuldades.

5 INFRAESTRUTURA E RECURSOS FINANCEIROS

- Sala de aula para atividades extra classe;
- Materiais de expediente necessários para elaboração de recursos didáticos facilitadores da aprendizagem;
- Bolsa de estudo para os colaboradores;
- Refeições para colaboradores voluntários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação do Programa *Inclui Itapina*, espera-se que alunos que possuem transtornos funcionais específicos recebam amparo educacional, conforme suas necessidades educacionais específicas, assim como crie uma esfera de acolhimento para os profissionais da educação que atuam com tais discentes, visando ampliar a qualidade da execução de um trabalho mais efetivo de acompanhamento a este público. Para os alunos graduandos, a participação como colaboradores, complementa sua formação, pois oferta o possibilidades de desenvolvimento de potencialidades como capacidade de comunicação e integração entre indivíduos, compreensão da necessidade de contínuo aprimoramento de suas competências, bem como possibilita o desenvolvimento da responsabilidade pela própria formação.

APÊNDICE B

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO INICIAL

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1.1 Nome: _____

1.2 Matrícula: _____

1.3 Curso: _____ 1.4 Turma: _____

1.5 Data de nascimento: _____ 1.6 Idade: _____

1.7 Nome dos responsáveis: _____

1.8 Telefones de Contato: Pai: () _____ Mãe: () _____

Aluno: () _____ Outro responsável: () _____

1.9 Transtorno apresentado: _____

1.10 Faz medicação de uso contínuo: () Sim () Não Qual (is) _____

1.11 Frequenta serviços de Apoio? (CAPS, APAE, Psicólogo, Psiquiatra...):
() Sim () Não Qual (is)? _____

Dias e horários: _____

1.12 Documentos apresentados:

() Laudos () Histórico escolar () Outros: _____

2. CONHECENDO O ALUNO E SEU CONTEXTO FAMILIAR

2.1 Dados sobre a família e desenvolvimento do aluno: (nascimento, desenvolvimento, presença de irmãos, mora com quem, profissão responsáveis, conflitos, responsabilidades...)

3. PERCURSO ESCOLAR

3.1 Motivos de escolha do curso: _____

3.2 Dados relevantes sobre escolarização: (descrever o processo, principais dificuldades, pontos positivos e negativos)

3.3 Já frequentou serviços de apoio especializados na escola?

() Não

() Sim

Descrever pontos positivos e negativos: _____

3.4 Tem interesse de apoio especializado no Ifes?

() Não

() Sim. Descreva como: _____

3.5 Quais potencialidades do aluno em relação ao processo de ensino aprendizagem?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome do aluno: _____

Data: _____

Início da observação (horas): _____ Fim da observação: _____

Componente Curricular: _____

Conteúdo trabalhado: (descrever o conteúdo trabalhado, se foi novo ou é continuação de algum já iniciado):

Metodologia trabalhada: (descrever se foi aula em slides, utilizando livro didático, atividade avaliativa, apresentação de trabalho e outras metodologias utilizadas em aula):

Observação: Considere que cada aula tem 50 minutos. Considere a indicação de frequência a cada 12 minutos (aproximadamente).

	OBSERVAR	INDICAÇÃO DE FREQUÊNCIA			
		Nunca (0)	Um pouco (1)	Frequente (2)	Muito frequente (3)
1.	Distrai-se facilmente				
2.	Irrita-se facilmente				
3.	Está sempre agitado				
4.	Atento por curtos períodos de tempo				
5.	Discute / argumenta com o professor				
6.	Discute / argumenta com os				

	colegas				
7.	Fala em excesso				
8.	É retraído				
9.	Interrompe os outros sem autorização				
10.	Mexe muito os pés e as mãos e mexe-se ainda que sentado no lugar				
11.	Precisa de acompanhamento para executar as tarefas				
12.	Só presta atenção quando é uma coisa que lhe interessa				
13.	Distraído e com tempo de atenção curto				
14.	Evita, tem relutância ou tem dificuldade em empreender tarefas que exigem um esforço continuado				
15.	Tem dificuldade em esperar sua vez para se manifestar em aula				
16.	Comunica ao se ausentar de sala				
17.	Suas atitudes provocam irritações nos demais integrantes da sala				
18.	Fica frustrado quando não consegue executar o que foi proposto em aula				

Legenda: Nunca (0); Um pouco (1); Frequente (2); Muito frequente (3) – Adaptação da Escala Connors para Pais (Keith Connors, PhD., 1997; Tradução e adaptação A.R.Rodrigues)

Observações: Caso você observe algo diferente e que é repetitivo em sala de aula, porém não contempla os campos de Observação apresentados, descreva aqui:

APÊNDICE E

MINUTA DE EDITAL DE SELEÇÃO PARA COLABORADORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Da Colaboração na Educação Inclusiva, e da Vigência

A atividade de colaborador na educação inclusiva, ocorrerá de modo presencial e remoto, dependendo da especificidade do acompanhamento. A colaboração consiste em atuar com uma equipe de multiprofissionais, principalmente os docentes do ensino regular comum, nas propostas pedagógicas, planejando, definindo e executando estratégias para o alcance de resultados satisfatórios para os alunos com transtornos funcionais específicos. O colaborador acompanhará estudantes com transtornos de aprendizagem em sala de aula e em espaços extraclasse destinados a orientação de estudos e acompanhamento nos estudos, execução de provas e atividades que requeiram tempo e local diferenciados. A vigência de atuação como colaborador é semestral, e o desligamento, renovação ou reposição de colaboradores ficará à cargo do Proponente da Ação Complementar.

2. Dos Requisitos do colaborador

- 2.1 O candidato deverá estar matriculado em curso superior no Ifes Campus Itapina;
- 2.2 Apresentar rendimento acadêmico superior à 70% na disciplina da vaga à qual pleiteia ser Colaborador;
- 2.3 Demonstrar interesse pela temática da educação inclusiva e afinidade para execução da atividade a ser desempenhada.

3. Das inscrições

4. Da Seleção

5. Dos resultados

6. Das funções e atribuições do Colaborador na educação inclusiva

7. Das disposições finais

APÊNDICE F

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL PARA DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

1º ETAPA:

Inicialmente será apresentado o curta TDAH – Histórias reais conforme link abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU

A apresentação do vídeo tem por objetivo demonstrar um exemplo de transtorno funcional específico, no caso o TDAH. A partir dos rótulos apresentados pelos atores, espera-se que os envolvidos reflitam se o que foi apresentado está distante do que ocorre nos espaços escolares.

2º ETAPA:

- Apresentar, para reflexão, um trecho da Obra Outros Sujeitos, Outras pedagogias de Miguel Arroyo

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

São os movimentos populares por escola, as mães reivindicando a escolinha para seus(suas) filhos(as) crianças ou os jovens e adultos exigindo cursos da EJA. É o movimento docente exigindo outros tratos para seu trabalho, para a educação. Às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico (ARROYO, 2004).

Essa presença foi observada em várias análises e pesquisas. De alguma forma o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas teria nos desviado dos sujeitos da ação social. Nos anos de 1980 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca: Trazer os sujeitos de volta. Até os títulos das obras se referem a sujeitos. O que pode significar reconhecer essa presença de sujeitos na cena social e pública para o repensar pedagógico?

Outras Pedagogias interrogando as teorias pedagógicas

Que indagações trazem esses Outros Sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos são Outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e escolar.

Fonte: Outros sujeitos, outras pedagogias (2012)

- Apresentar a Lei 14.454 de 30 de novembro de 2021.

3º ETAPA:

Mencionar a presença dos transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino, como menção a outros sujeitos e outras pedagogias e realizar o questionário.

Aplicação do Questionário:

- 1) Há algum levantamento feito pelo Ifes sobre o quantitativo de alunos com transtornos funcionais específicos nos *Campi*? ()SIM()NÃO
- 2) Os *Campi* procuram a Diretoria de Assuntos Estudantis para esclarecimentos sobre o Amparo Educacional aos alunos com transtornos de aprendizagem, em busca de metodologias que efetivem o atendimento deste alunado?
- 3) Frente a promulgação da Lei 14.254/21 como vem sendo feita, no IFES, a inclusão de estudantes com transtornos funcionais específicos?
- 4) É considerado viável pensar em alternativas que aliem inclusão, formação inicial docente e acompanhamento colaborativo?

APÊNDICE G

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

1º ETAPA:

Inicialmente será apresentado o curta TDAH – Histórias reais conforme link abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU

A apresentação do vídeo tem por objetivo demonstrar um exemplo de transtorno funcional específico, no caso o TDAH. A partir dos rótulos apresentados pelos atores, espera-se que os envolvidos reflitam se o que foi apresentado está distante do que ocorre nos espaços escolares.

2º ETAPA:

- Apresentar, para reflexão, um trecho da Obra Outros Sujeitos, Outras pedagogias de Miguel Arroyo

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

São os movimentos populares por escola, as mães reivindicando a escolinha para seus(suas) filhos(as) crianças ou os jovens e adultos exigindo cursos da EJA. É o movimento docente exigindo outros tratos para seu trabalho, para a educação. Às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico (ARROYO, 2004).

Essa presença foi observada em várias análises e pesquisas. De alguma forma o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas teria nos desviado dos sujeitos da ação social. Nos anos de 1980 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca: Trazer os sujeitos de volta. Até os títulos das obras se referem a sujeitos. O que pode significar reconhecer essa presença de sujeitos na cena social e pública para o repensar pedagógico?

Outras Pedagogias interrogando as teorias pedagógicas

Que indagações trazem esses Outros Sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos são Outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e escolar.

Fonte: Outros sujeitos, outras pedagogias (2012)

- Apresentar a Lei 14.454 de 30 de novembro de 2021.

3º ETAPA:

Mencionar a presença dos transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino, como menção a outros sujeitos e outras pedagogias e realizar o questionário.

- 1) No Campus, há alunos com transtornos funcionais específicos matriculados?
- 2) Se sim, quais e desde quando estes alunos tem procurado a instituição?
- 3) O Ifes tem garantido algum atendimento específico a estes estudantes?
- 4) Se sim, de que forma?
- 5) Há acompanhamento da assistente social e psicólogo para estes alunos?
- 6) Como este aluno é identificado? Normalmente apresenta o laudo ou é identificado em sala de aula e encaminhado para acompanhamento?
- 7) A quem o aluno procura quando chega na Instituição para apresentar o laudo?
- 8) É possível citarem possibilidades de alternativas para a inclusão desses alunos?
- 9) É viável pensar em alternativas que envolvam a formação inicial para o acompanhamento colaborativo desses alunos? Por quê?

APÊNDICE H

QUESTIONÁRIO ALUNOS

Idade: _____

Sexo: _____

Curso: _____

Série: _____

1. Você tem algum dos transtornos abaixo mencionados:

() Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

() Dislexia

() Disortografia

() Disgrafia

() Discalculia

() Outro. Qual? _____

2. Você recebe algum atendimento específico no Ifes?

() Sim () Não

3. Se você marcou SIM na pergunta 2, responda esta questão. Qual é o atendimento específico que você recebe no Ifes?

4. Se você marcou NÃO na pergunta 2, responda esta questão. Gostaria de ter um atendimento específico no Ifes?

() Sim. Dê uma sugestão de como seria este atendimento:

() Não

5. Para você, o que é inclusão?

6. Você se sente incluído no Campus que estuda?

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. Rodovia BR-259, s/n - Zona Rural, Colatina - ES, 29717-000. Telefone: (27) 3723-1200.

Eu, Sabrina Rohdt da Rosa, servidora do Campus Itapina, e minha orientadora Verônica Domingues Almeida, professora da Universidade Federal da Bahia o/a convidamos para participar da pesquisa intitulada “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Você foi selecionado por ser um profissional da educação que atua no IFES-Campus Itapina (local onde o estudo será realizado) e, desta forma, poderá contribuir com sua percepção sobre o atendimento e acompanhamento de alunos com transtornos funcionais específicos e a educação inclusiva. Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras, ou mesmo com o Ifes. Com a promulgação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) este trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta interventiva para que o Ifes atenda a referida Lei, envolvendo a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos e ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes de licenciaturas do Ifes. A pesquisa terá como metodologia inicial uma pesquisa exploratória, envolvendo análise documental que será complementada pelo grupo focal. Sendo assim, sua participação consistirá em apresentar informações, para melhor compreensão sobre a educação inclusiva de alunos com transtornos funcionais específicos, apresentando informações sobre a existência destes nos Campi; quais são atendidos; por quem e como; se há alguma política interna de acompanhamento; e se há a participação dos alunos das licenciaturas ofertadas pelo Campus no atendimento colaborativo destes alunos. Solicitamos sua autorização para gravação em vídeo e áudio o momento do grupo focal, para facilitar a transcrição dos dados obtidos. Informamos que se eventualmente houver menção a nomes, estes serão substituídos por nomes fictícios, na transcrição, impossibilitando a identificação da pessoa. O procedimento não causará danos algum à integridade do participante e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Porém, caso ocorra, segundo Art.19, parágrafo 2º, da Resolução 510/2016 da Comissão Nacional de ética em pesquisa (CONEP), “o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano, resultante da sua participação na pesquisa, tem direito a assistência e buscar indenização”. Ao participar desta pesquisa, o momento da discussão grupal pode gerar estresse ou alguma emoção. Se isto acontecer, as pesquisadoras darão uma pausa, retomando a discussão somente quando os integrantes do grupo focal sinalizarem que poderão prosseguir. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da educação inclusiva. O tempo de guarda dos dados desta pesquisa serão de 5 anos, após o encerramento da pesquisa. As dúvidas que possam surgir antes e durante o curso da pesquisa, em relação ao tema, ou qualquer outra questão relacionada a mesma, serão respondidas pelas pesquisadoras. Os resultados obtidos, na pesquisa, serão divulgados, em

formato acessível ao grupo pesquisado, através dos Repositórios da Universidade Federal da Bahia e Instituto Federal do Espírito Santo, conforme os respectivos endereços eletrônicos: <https://repositorio.ufba.br/> e <https://repositorio.ifes.edu.br/>. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sabrina Rohdt da Rosa RG: 8079238484 Rua: Rod. BR 259, KM 70 Zona Rural – Colatina - ES Telefone: 27-992463400; Verônica Domingues Almeida, Email: veedomingues@gmail.com.

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Declaro que estou ciente que o projeto interventivo é requisito do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia em Convênio com o Ifes Campus Nova Venécia e a pesquisa será realizada de novembro de 2022 a março de 2023. Declaro também que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação neste estudo. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFES, encarregado da avaliação ética dos projetos que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa e fica sediado na Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255 - Telefone: 27 3357-7518, E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h.

Colatina, _____ de 2022.

Assinatura do participante Assinatura das pesquisadoras

APÊNDICE J

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Título da pesquisa: Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. Rodovia BR-259, s/n - Zona Rural, Colatina - ES, 29717-000. Telefone: (27) 3723-1200.

Eu, Sabrina Rohdt da Rosa, servidora do Campus Itapina, e minha orientadora Verônica Domingues Almeida, professora da Universidade Federal da Bahia o/a convidamos para participar da pesquisa intitulada “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Você foi selecionado por ser membro da Diretoria de assuntos estudantis do Ifes e, desta forma, poderá contribuir com sua percepção sobre o atendimento e acompanhamento de alunos com transtornos funcionais específicos e a educação inclusiva. Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou mesmo com o Ifes. Com a promulgação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) este trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta interventiva para que o Ifes atenda a referida Lei, envolvendo a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos e ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes de licenciaturas do Ifes. A pesquisa terá como metodologia inicial uma pesquisa exploratória, envolvendo análise documental que será complementada pelo grupo focal. Sendo assim, sua participação consistirá em apresentar informações, para melhor compreensão sobre a educação inclusiva de alunos com transtornos funcionais específicos, apresentando informações sobre a existência de um levantamento estatístico do número de alunos com transtornos funcionais específicos nos *Campi*; se há questionamentos sobre o atendimento deste público pelos *Campi* e se há a discussão da estrutura de uma política de atendimento, para atender a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Solicitamos sua autorização para gravação em vídeo e áudio o momento do grupo focal, para facilitar a transcrição dos dados obtidos. Informamos que se eventualmente houver menção a nomes, estes serão substituídos por nomes fictícios, na transcrição, impossibilitando a identificação da pessoa. O procedimento não causará danos algum à integridade do participante e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Porém, caso ocorra, segundo Art.19, parágrafo 2º, da Resolução 510/2016 da Comissão Nacional de ética em pesquisa (CONEP), “o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano, resultante da sua participação na pesquisa, tem direito a assistência e buscar indenização”. Ao participar desta pesquisa, o momento da discussão grupal pode gerar estresse ou alguma emoção. Se isto acontecer, as pesquisadoras darão uma pausa, retomando a entrevista somente quando os integrantes do grupo focal sinalizarem que poderão prosseguir. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da educação inclusiva. O tempo de guarda dos dados desta pesquisa serão de 5 anos, após o encerramento da pesquisa. As dúvidas que possam surgir antes e durante o curso da pesquisa, em relação ao tema, ou qualquer outra questão relacionada a mesma, serão respondidas pelas pesquisadoras. Os resultados obtidos, na pesquisa, serão divulgados, em

formato acessível ao grupo pesquisado, através dos Repositórios da Universidade Federal da Bahia e Instituto Federal do Espírito Santo, conforme os respectivos endereços eletrônicos: <https://repositorio.ufba.br/> e <https://repositorio.ifes.edu.br/> . Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sabrina Rohdt da Rosa RG: 8079238484 Rua: Rod. BR 259, KM 70 Zona Rural – Colatina - ES Telefone: 27-992463400; Verônica Domingues Almeida, e-mail: veedomingues@gmail.com.

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Declaro que estou ciente que o projeto interventivo é requisito do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia em Convênio com o Ifes Campus Nova Venécia e a pesquisa será realizada de novembro de 2022 a março de 2023. Declaro também que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação neste estudo. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFES, encarregado da avaliação ética dos projetos que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa e fica sediado na Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255 - Telefone: 27 3357-7518, E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h.

Colatina, _____ de 2022.

Assinatura do participante Assinatura das pesquisadoras

APÊNDICE K

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS

Título da pesquisa: Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. Rodovia BR-259, s/n - Zona Rural, Colatina - ES, 29717-000. Telefone: (27) 3723-1200.

Eu, Sabrina Rohdt da Rosa, servidora do Campus Itapina, e minha orientadora Verônica Domingues Almeida, professora da Universidade Federal da Bahia o/a convido para participar da pesquisa intitulada “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Você foi selecionado por ser aluno do Curso técnico integrado ao ensino médio e necessitar de atendimento adequado à sua necessidade específica, garantindo o desenvolvimento de sua aprendizagem. Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou mesmo com o Ifes. Com a promulgação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) este trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta interventiva para que o Ifes atenda a referida Lei, envolvendo a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos e ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes de licenciaturas do Ifes. A pesquisa terá como metodologia inicial uma pesquisa exploratória, envolvendo análise documental que será complementada pelo questionário. Sendo assim, sua participação consistirá em apresentar informações, visando identificar o transtorno funcional específico que você possui, se recebe algum acompanhamento no Ifes e de que forma e, se caso não recebe, se gostaria de receber acompanhamento próprio. Também, espera-se identificar qual sua percepção sobre o que é inclusão e se você se sente incluído no campus em que está matriculado.

Solicito sua autorização para responder, por livre adesão, o questionário apresentado. Informamos que se eventualmente houver menção a nomes, estes serão substituídos por nomes fictícios, impossibilitando a identificação da pessoa. O procedimento não causará danos algum à integridade do participante e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Porém, caso ocorra, segundo Art.19, parágrafo 2º, da Resolução 510/2016 da Comissão Nacional de ética em pesquisa (CONEP), “o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano, resultante da sua participação na pesquisa, tem direito a assistência e buscar indenização”. Ao participar desta pesquisa, as perguntas podem gerar estresse ou alguma emoção. Se isto acontecer, a pesquisadora dará uma pausa, retomando o questionário somente quando você sinalizar que poderá prosseguir. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da educação inclusiva. O tempo de guarda dos dados desta pesquisa serão de 5 anos, após o encerramento da pesquisa. As dúvidas que possam surgir antes e durante o curso da pesquisa, em relação ao tema, ou qualquer outra questão relacionada a mesma, serão respondidas pelas pesquisadoras. Os resultados obtidos, na pesquisa, serão divulgados, em formato acessível ao grupo pesquisado, através dos Repositórios da Universidade Federal da Bahia e Instituto Federal do Espírito Santo, conforme os respectivos endereços eletrônicos: <https://repositorio.ufba.br/> e <https://repositorio.ifes.edu.br/> . Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar

suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sabrina Rohdt da Rosa RG: 8079238484 Rua: Rod. BR 259, KM 70 Zona Rural – Colatina - ES Telefone: 27-992463400; Verônica Domingues Almeida, e-mail: veedomingues@gmail.com.

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Declaro que estou ciente que o projeto interventivo é requisito do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia em Convênio com o Ifes Campus Nova Venécia e a pesquisa será realizada de novembro de 2022 a março de 2023. Declaro também que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação neste estudo. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFES, encarregado da avaliação ética dos projetos que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa e fica sediado na Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255 - Telefone: 27 3357-7518, E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h.

Colatina, _____ de 2022.

Assinatura do participante Assinatura das pesquisadoras

APÊNDICE L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS

Título da pesquisa: Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. Rodovia BR-259, s/n - Zona Rural, Colatina - ES, 29717-000. Telefone: (27) 3723-1200.

Eu, Sabrina Rohdt da Rosa, servidora do Campus Itapina, e minha orientadora Verônica Domingues Almeida, professora da Universidade Federal da Bahia convidamos seu/sua filho/a para participar da pesquisa intitulada “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Ele/a foi selecionado/a por ser aluno do curso técnico integrado ao ensino médio e necessitar de atendimento adequado à sua necessidade específica, garantindo o desenvolvimento de sua aprendizagem. Desde já esclarecemos que a participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de deixa-lo participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo nem a você e nem a seu filho. Com a promulgação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) este trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta interventiva para que o Ifes atenda a referida Lei, envolvendo a proposição da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com transtornos funcionais específicos e ações formativas no âmbito da inclusão escolar para estudantes de licenciaturas do Ifes. A pesquisa terá como metodologia inicial uma pesquisa exploratória, envolvendo análise documental que será complementada pelo questionário. Sendo assim, a participação de seu filho consistirá em apresentar informações, visando identificar o transtorno funcional específico que ele possui, se recebe algum acompanhamento no Ifes e de que forma e, se caso não recebe, se gostaria de receber acompanhamento próprio. Também, espera-se identificar qual a percepção de seu filho/ a sobre o que é inclusão e se ele se sente incluído no campus em que está matriculado.

Solicitamos sua autorização, para seu filho/a responder, por livre adesão, o questionário apresentado. Informamos que se eventualmente houver menção a nomes, estes serão substituídos por nomes fictícios, impossibilitando a identificação da pessoa. O procedimento não causará danos algum à integridade do participante e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Porém, caso ocorra, segundo Art.19, parágrafo 2º, da Resolução 510/2016 da Comissão Nacional de ética em pesquisa (CONEP), “o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano, resultante da sua participação na pesquisa, tem direito a assistência e buscar indenização”. Ao participar desta pesquisa, as perguntas podem gerar estresse ou alguma emoção. Se isto acontecer, a pesquisadora dará uma pausa, retomando o questionário somente quando você sinalizar que poderá prosseguir. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da educação inclusiva. O tempo de guarda dos dados desta pesquisa serão de 5 anos, após o encerramento da pesquisa. As dúvidas que possam surgir antes e durante o curso da pesquisa, em relação ao tema, ou qualquer outra questão relacionada a mesma, serão respondidas pelas pesquisadoras. Os resultados obtidos, na pesquisa, serão divulgados, em formato acessível ao grupo pesquisado, através dos Repositórios da Universidade Federal da Bahia e Instituto Federal do Espírito Santo, conforme os respectivos endereços eletrônicos: <https://repositorio.ufba.br/> e

<https://repositorio.ifes.edu.br/> . Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sabrina Rohdt da Rosa RG: 8079238484 Rua: Rod. BR 259, KM 70 Zona Rural – Colatina - ES Telefone: 27-992463400; Verônica Domingues Almeida, e-mail: veedomingues@gmail.com.

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo a participação de _____, CPF nº _____ para responder o questionário referente à pesquisa “Educação inclusiva e formação inicial docente no Ifes: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.”. Declaro que estou ciente que o projeto interventivo é requisito do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia em Convênio com o Ifes Campus Nova Venécia e a pesquisa será realizada de novembro de 2022 a março de 2023. Declaro também que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação neste estudo. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFES, encarregado da avaliação ética dos projetos que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa e fica sediado na Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255 - Telefone: 27 3357-7518, E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h.

Colatina, _____ de 2022.

Assinatura do participante Assinatura das pesquisadoras