



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA  
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE  
NACIONAL – PROFEPT**

**FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS**

**INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE  
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO**

Porto Velho - RO  
2025

FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS

**INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE  
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do *campus* Porto Velho Calama – IFRO, na Linha de Pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica EPT.

Macroprojeto 4: Organizações e Memórias em EPT.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosa Martins Costa Pereira

Porto Velho - RO  
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Santos, Franciele Nogueira dos.  
Inclusão e história oral: experiências dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IFRO em Porto Velho / Franciele Nogueira dos Santos. - Porto Velho, 2026.  
245 f.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Martins Costa Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2026.

1. NAPNE. 2. História oral. 3. Inclusão escolar. 4. Memória institucional. I. Pereira, Rosa Martins Costa (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Miria Santana Veiga, CRB-11/898



INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA  
Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS

**INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE  
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

**APROVADO(A) EM: \_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Martins Costa Pereira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)  
Presidente – Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma Rodrigues de Souza Fausto  
Membro interno – ProfEPT-IFRO

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Xênia de Castro Barbosa  
Membro interno – IFRO

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luanna Freitas Johnson  
Membro externo – UNIR



INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS

**INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE  
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

**APROVADO EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Martins Costa Pereira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)  
Presidente – Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma Rodrigues de Souza Fausto  
Membro interno – ProfEPT-IFRO

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Xênia de Castro Barbosa  
Membro interno – IFRO

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luanna Freitas Johnson  
Membro externo – UNIR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

**ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT APRESENTADA PELA DISCENTE: FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS**

No dia 19 de dezembro de 2025, às 15 horas, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* (<https://meet.google.com/dfg-qjex-sua>), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente **Franciele Nogueira dos Santos**, denominada "INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO". A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira; Profa. Dra. Ilma Rodrigues de Souza Fausto; Profa. Dra. Xênia de Castro Barbosa e Profa. Dra. Luanna Freitas Johnson. Após a apresentação da dissertação pela discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

( X ) Aprovado  
( ) Reprovado.

Ficou estabelecido o prazo de 90 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Porto Velho, 19 de dezembro de 2025.

**Presidente:** Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira - Campus Porto Velho Zona Norte/ProfEPT/IFRO

**Membro Interno Titular:** Profa. Dra. Xênia de Castro Barbosa - Campus Porto Velho Calama

**Membro Externo:** Profa. Dra. Ilma Rodrigues de Souza Fausto, IFRO - Campus Ji-Paraná

**Membro Externo Titular:** Profa. Dra. Luanna Freitas Johnson - UNIR

**Mestranda:** Franciele Nogueira dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Martins Costa Pereira, Professor(a) - EBTT**, em 19/12/2025, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Professor(a) - EBTT**, em 19/12/2025, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa, Professor(a) - EBTT**, em 22/12/2025, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUANNA FREITAS JOHNSON, Usuário Externo**, em 29/12/2025, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2876641** e o código CRC **0D7B07D4**.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

#### Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto

#### IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Franciele Nogueira dos Santos
Produto/Processo Educacional:	CARTILHA DO NAPNE DO IFRO EM PORTO VELHO
Dissertação:	INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO
Orientador (a):	Prof. Dra. Rosa Martins Costa Pereira
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica – EPT.
Linha de Pesquisa:	Organização e Memórias de Espaços pedagógicos em EPT
Macroprojeto	Macroprojeto 4 - História e memórias no contexto da EPT

#### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

<input checked="" type="checkbox"/>	PTT1: Material didático/instrucional
<input type="checkbox"/>	PTT2: Curso de formação profissional
<input type="checkbox"/>	PTT3: Tecnologia social
<input type="checkbox"/>	PTT4: Software/Aplicativo
<input type="checkbox"/>	PTT5: Evento Organizados
<input type="checkbox"/>	PTT6: Relatório Técnico
<input type="checkbox"/>	PTT7: Acervo
<input type="checkbox"/>	PTT8: Produto de comunicação
<input type="checkbox"/>	PTT9: Manual/Protocolo
<input type="checkbox"/>	PTT10: Carta, mapa ou similar

#### CRITÉRIOS

		Sim
<b>Aderência</b>	À projeto de pesquisa	X
	À linha de pesquisa do Programa	X
	Área de concentração do Programa	X
	Ao macroprojeto	X
<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X

#### IMPACTO

<input checked="" type="checkbox"/>	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade
<input type="checkbox"/>	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade
<input type="checkbox"/>	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

**IMPACTO - DEMANDA**

<input checked="" type="checkbox"/>	Demanda espontânea
<input type="checkbox"/>	Demanda contratada
<input type="checkbox"/>	Demanda por concorrência (ex. Edital)

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

<input type="checkbox"/>	Experimental
<input type="checkbox"/>	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
<input checked="" type="checkbox"/>	Solução de um problema previamente identificado

**ABRANGÊNCIA TERRITORIAL**

<input type="checkbox"/>	Local
<input type="checkbox"/>	Regional
<input type="checkbox"/>	Nacional
<input checked="" type="checkbox"/>	Internacional

**INOVAÇÃO**

<input type="checkbox"/>	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)
<input type="checkbox"/>	Médio teor inovativo
<input checked="" type="checkbox"/>	Baixo teor inovativo
<input type="checkbox"/>	Sem inovação aparente

**COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)**

<input checked="" type="checkbox"/>	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
<input checked="" type="checkbox"/>	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
<input checked="" type="checkbox"/>	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
<input checked="" type="checkbox"/>	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

**APLICABILIDADE**

<input type="checkbox"/>	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
<input type="checkbox"/>	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

**ESTÁGIO DA TECNOLOGIA**

<input checked="" type="checkbox"/>	Piloto/protótipo
<input type="checkbox"/>	Em teste
<input type="checkbox"/>	Finalizado/implantado
<input type="checkbox"/>	Não se aplica

**ACESSO**

<input type="checkbox"/>	PE sem acesso.
<input type="checkbox"/>	PE com acesso via rede fechada.
<input type="checkbox"/>	PE com acesso público e gratuito.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

**PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT**

A Cartilha do NAPNE do IFRO em Porto Velho apresenta experiências com a finalidade de promover a reflexão sobre o processo de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), a partir da trajetória de atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nos campi Porto Velho Calama e Zona Norte. Ainda que a pesquisa tenha sido realizada em duas unidades, a cartilha pode ser utilizada como base para a construção de trajetórias de outros Napnes da Instituição com o objetivo de contribuir na consolidação deste núcleo e no fomento de práticas inclusivas.

Até 255 caracteres

**DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT**

Buscou-se valorizar a memória institucional, fortalecer o compromisso com a educação inclusiva e contribuir para a formação de uma cultura participativa e sensível às diferenças no âmbito da EPT. Assim, ao reunir narrativas, experiências e práticas vividas nos NAPNE de Porto Velho. Como principal impacto pretende-

se estimular a reflexão sobre a importância do trabalho coletivo na promoção da equidade e do respeito à diversidade, reconhecimento das singularidades de cada sujeito e à inclusão no processo educacional.

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
<b>Presidente da banca</b>	Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira, ProfEPT/IFRO
<b>Membro interno ProfEPT/IA</b>	Profa Dra Xênia de Castro Barbosa - Campus Porto Velho Calama
<b>Membros externos</b>	Prof. Dra. Luanna Freitas Johnson, UNIR Profa. Dra. Ilma Rodrigues de Souza Fausto, IFRO - Campus Ji-Paraná
<b>Data da defesa</b>	19 de dezembro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Martins Costa Pereira, Professor(a) - EBTT**, em 19/12/2025, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Professor(a) - EBTT**, em 19/12/2025, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa, Professor(a) - EBTT**, em 22/12/2025, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUANNA FREITAS JOHNSON, Usuário Externo**, em 29/12/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCIELE NOGUEIRA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2876673** e o código CRC **48E6FEB0**.

Eu gostaria de expressar minha gratidão a Deus, cujo auxílio foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Também dedico este projeto à minha mãe, cujo suporte financeiro foi essencial para que eu pudesse participar das atividades presenciais deste mestrado, evidenciando seu comprometimento com minha educação.

Ao meu pai, que sempre esteve presente me ajudando com seu tempo, paciência e gentileza, inclusive nos deslocamentos de casa até a rodoviária.

Meu esposo merece uma dedicação especial por ser meu companheiro constante, demonstrando amor, paciência e apoio inabalável ao longo dessa jornada.

Agradeço aos que estiveram ao meu lado: meus pais pelo apoio contínuo, meu esposo pela paciência e incentivo, e à minha orientadora, a professora Dra. Rosa Martins Costa Pereira, pelo suporte e confiança que foram cruciais para a realização deste projeto.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação é fruto do percurso construído com o apoio e a colaboração de inúmeras pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível. Manifesto aqui minha gratidão a todos que estiveram presentes ao longo dessa caminhada, oferecendo-me não apenas suporte técnico e acadêmico, mas também incentivo emocional e motivacional.

Agradeço, com profundo reconhecimento, à minha orientadora, a professora Dra. Rosa Martins Costa Pereira, pela dedicação, disponibilidade e competência com que acompanhou esta pesquisa. Suas orientações, críticas construtivas e incentivo constante foram fundamentais para o desenvolvimento e a finalização deste trabalho.

Agradeço também aos(às) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Calama, pelos ensinamentos e contribuições acadêmicas ao longo do mestrado.

Estendo meus agradecimentos aos profissionais e participantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do IFRO em Porto Velho, que gentilmente aceitaram contribuir com suas experiências, saberes e relatos durante as entrevistas. Sem a colaboração de cada um(a), esta pesquisa que busca a valorização da escuta e o registro da memória educacional inclusiva, não teria alcançado a profundidade fundamental.

Destaco aqui, o registro do meu profundo agradecimento aos meus pais e ao meu esposo pelo apoio incondicional, incentivo diário e compreensão diante dos desafios enfrentados ao longo deste processo. A cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para a realização desta pesquisa, deixo minha sincera gratidão.

*“Os lírios não nascem das leis.”* (Carlos Drummond de Andrade)

*“Não podemos prever o futuro, mas podemos criá-lo.”* (Peter Drucker)

*“O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível.”* (Max Weber)

*“A persistência é o caminho do êxito.”*  
(Charles Chaplin)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro sobre os aspectos que diferenciam PAEE e neurodivergentes .....	33
Figura 2 – Quadro sobre Legislações Inclusivas .....	45
Figura 3 – Evolução das Matrículas na Rede Regular de Ensino .....	48
Figura 4 – Distribuição Geográfica do IFRO em Rondônia .....	78
Figura 5 – Expansão da Rede Federal .....	84
Figura 6 – Mapa da abrangência dos Institutos Federais no Brasil.....	85
Figura 7 – Quadro com as Resoluções do CONSUP/IFRO referentes à regulamentação dos NAPNE .....	87
Figura 8 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil .....	91
Figura 9 – Indicadores de ensino dos <i>campi</i> Porto Velho Calama e Zona Norte do IFRO (2020–2024) .....	92
Figura 10 – Tabela de indicadores gerais de ensino dos <i>campi</i> do IFRO em Porto Velho .....	93
Figura 11 – Indicadores de ensino do <i>campus</i> Porto Velho Calama do IFRO (2020–2024) .....	94
Figura 12 – Indicadores de ensino do <i>campus</i> Porto Velho Zona Norte do IFRO (2020–2024) .....	94
Figura 13 – Tabela comparativa dos indicadores de ensino dos <i>campi</i> do IFRO em Porto Velho (2020-2024) .....	95
Figura 14 – Perfil dos estudantes do IFRO em todas as unidades .....	96
Figura 15 – O perfil do estudante do <i>campus</i> Calama .....	97
Figura 16 – O perfil dos estudantes do <i>campus</i> Zona Norte .....	98
Figura 17 – O atendimento do NAPNE em todo IFRO .....	100
Figura 18 – Acompanhamento realizado pelo NAPNE do <i>campus</i> Porto Velho Calama .....	102
Figura 19 – Acompanhamento realizado pelo NAPNE do <i>campus</i> Porto Velho Zona Norte .....	103
Figura 20 – Gráfico de participação efetiva do NAPNE nos <i>campi</i> de Porto Velho .....	106
Figura 21 – Ações do NAPNE - <i>campus</i> Zona Norte.....	144
Figura 22 – Quadro comparativo: principais resultados dos <i>campi</i> Calama e Zona Norte do IFRO referentes aos objetivos da pesquisa .....	163

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CAED – Coordenação de Assistência ao Educando  
CAIN – Coordenação de Ações Inclusivas  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica  
CENBRAP – Centro Brasileiro de Pós-Graduações  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CF – Constituição Brasileira  
CONSUP – Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
DEPAE – Departamento de Apoio ao Educando  
EAD – Educação a Distância  
EAF – Escola Agrotécnica Federal  
EI – Educação Inclusiva  
EPAEE – Estudantes Público-Alvo da Educação Especial  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
ETF – Escola Técnica Federal  
ETVU – Escola Técnica Vinculadas às Universidades  
FENAPAES – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais  
FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo  
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos  
IF – Instituto Federal  
IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília  
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará  
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
NEM – Novo Ensino Médio  
PAEE – Público-alvo da Educação Especial  
PcD – Pessoa com Deficiência  
PEI – Plano Educacional Individualizado  
PNP – Plataforma Nilo Peçanha  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROTEC- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico  
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UNED – Unidades de Ensino Descentralizadas

# INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO

## RESUMO

Qual é a história de implantação, organização e atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e como seu funcionamento pode ter impactado o processo de inclusão no IFRO nos *campi* de Porto Velho? Essa pesquisa surgiu da falta de resposta a essa pergunta, além disso, a presente dissertação buscou entender como os núcleos foram constituídos ao longo dos anos e de que maneira o funcionamento influenciou no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ademais, esta dissertação foi desenvolvida de acordo com a Linha de Pesquisa 2 - Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos, vinculada ao Macroprojeto 4 do ProfEPT, que investiga a história de criação, implantação, organização e atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Com abordagem qualitativa e uso da história oral temática, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores atuais e anteriores, que aceitaram colaborar com a pesquisa, além de servidores que participaram diretamente da implantação ou do desenvolvimento dos núcleos. Os dados narrativos foram articulados juntamente com documentos institucionais cedidos pelo NAPNE, legislações, portarias e resoluções, permitindo-se a reconstrução significativa da trajetória dos NAPNE e das práticas inclusivas consolidadas nos *campi*. A escolha das unidades investigadas se justificou pelo volume expressivo de atendimentos registrados no Painel de Indicadores do IFRO até 2024, o que evidenciou a relevância das experiências para a compreensão do cenário institucional. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o produto educacional em formato de cartilha, destinado aos NAPNE dos *campi* estudados. A cartilha sistematiza memórias, ações, marcos legais e a trajetória dos NAPNE dos *campi* de Porto Velho, oferecendo material de apoio para docentes, técnicos, estudantes e comunidade, com o intuito de ampliar a compreensão e a visibilidade do trabalho realizado pelos núcleos. Dessa maneira, a dissertação reafirma a importância da preservação da memória institucional e da valorização das experiências vividas pelos servidores e discentes no campo da inclusão escolar, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

**Palavras-chave:** NAPNE. História oral. Inclusão escolar. Memória institucional.

## **INCLUSION AND ORAL HISTORY: EXPERIENCES OF THE IFRO CENTERS FOR PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PORTO VELHO**

### **ABSTRACT**

What is the history of the implementation, organization, and operation of the Center for Assistance to People with Special Educational Needs (NAPNE), and how has its operation impacted the inclusion process at IFRO's Porto Velho campuses? This research was initiated due to the absence of answers to this question. In addition, this dissertation sought to understand how these centers were established over the years and how their operations influenced the process of including students with specific educational needs in professional and technological education (EPT). Furthermore, this dissertation was developed in accordance with the research line Organizations and Memories of Pedagogical Spaces and linked to Macroproject 4 of PROFEPT, which investigates the history of the creation, implementation, organization, and performance of the Center for Assistance to People with Special Educational Needs (NAPNE) at the Porto Velho Calama and Zona Norte campuses of the Federal Institute of Rondônia (IFRO). Using a qualitative approach and thematic oral history, semi-structured interviews were conducted with current and former coordinators who agreed to collaborate with the research, as well as with employees who participated directly in the implementation or development of the centers. The narrative data were articulated together with institutional documents provided by NAPNE, legislation, ordinances, and resolutions, allowing for the reconstruction of a significant part of the trajectory of NAPNE and the inclusive practices consolidated on these campuses. The choice of the units investigated was justified by the significant volume of cases recorded in the IFRO Indicator Panel until 2024, which highlighted the relevance of these experiences for understanding the institutional scenario. As a result of the research, an educational product in the form of a booklet was developed, intended for the NAPNE of the campuses studied. The booklet systematizes memories, actions, legal milestones, and the trajectory of the NAPNE of the Porto Velho campuses, offering support material for teachers, technicians, students, and the community, with the aim of broadening the understanding and visibility of the work carried out by the centers. In this way, this dissertation reaffirms the importance of preserving institutional memory and valuing the experiences of staff and students in the field of school inclusion in Professional and Technological Education (EPT).

**Keywords:** NAPNE. Oral history. School inclusion. Institutional memory.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1. A CRIAÇÃO DOS NAPNE NOS IF E A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EPT .....</b>	<b>25</b>
1.1 Inserção no mundo do trabalho e trajetória formativa .....	27
1.2 Formação intelectual e desafios do capacitismo .....	31
1.3 Neurodiversidade e pessoa com deficiência .....	36
1.4 Políticas educacionais de inclusão no Brasil .....	40
1.5 Marcos legais e criação dos NAPNE .....	46
1.6 Ações desenvolvidas pelos NAPNE nos IF .....	55
1.7 Infobetização no IFRO: ferramentas de auxílio ao NAPNE .....	59
<b>2 HISTÓRIA ORAL COMO CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>63</b>
2.1 Reflexões sobre história oral e a construção de narrativas .....	67
2.2 Memórias, história oral e relações com educação e trabalho .....	72
2.3 Procedimentos metodológicos .....	77
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>80</b>
3.1 Contextualização e trajetória dos NAPNE no IFRO .....	81
3.2 NAPNE: narrativas e experiências vivenciadas .....	109
3.2.1 <i>Campus</i> Porto Velho Calama .....	111
3.2.2 <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte .....	123
3.3 Discussão e contribuições para a inclusão .....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>184</b>

## APRESENTAÇÃO

Sou Franciele Nogueira dos Santos, cor parda e afrodescendente, mulher rondoniense, nascida em Ji-Paraná-RO, cuja trajetória pessoal e profissional sempre esteve entrelaçada ao campo da educação, pois, além de ser filha de mãe professora EBTT, do antigo Território de Rondônia e pai agricultor com estudo até a 4ª série do ensino fundamental, minha inserção no ambiente escolar ocorreu antes mesmo de qualquer especialização na esfera educacional de nível superior, quando atuei como professora na educação infantil, no ensino fundamental e em cursos livres, com a disciplina de Língua Inglesa.

Minha experiência se estendeu por cerca de seis anos e marcou profundamente a compreensão sobre os desafios e possibilidades da prática educativa. Além da formação inicial, totalmente diversa do âmbito pedagógico, em Administração de Empresas, com MBA em Auditoria e Perícia Contábil.

Nesse percurso, convivi com discentes que apresentavam diferentes dificuldades e transtornos de aprendizagem, além de muitos que demonstravam características específicas, mas que não tinham acesso à avaliação especializada por diversos fatores.

Essas vivências me despertaram inquietações e ampliaram meu olhar sobre a diversidade humana e como a escola, muitas vezes, não está preparada para acolher e responder adequadamente às necessidades de todos os estudantes.

Foi nesse cenário, que comecei a perceber o quanto a inclusão educacional exige mais do que boa vontade: requer estrutura, formação, sensibilidade e compromisso institucional. Com o passar do tempo, minha atuação profissional avançou para servidora técnico-administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), onde pude observar de perto as demandas da educação profissional e tecnológica, bem como a importância dos núcleos e setores voltados ao apoio da comunidade escolar.

Nesse contexto, o NAPNE passou a chamar minha atenção, não apenas como espaço de atendimento, mas como campo de memória, de luta e de construção coletiva. A ausência de registros sistematizados sobre a trajetória, o desconhecimento da comunidade sobre a história, as experiências importantes e a sugestão de minha orientadora em realizar a pesquisa sobre o NAPNE do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), foram fatores que despertaram minha motivação para esta pesquisa.

Assim, minha trajetória pessoal foi marcada pela vivência direta com familiares (mãe e todas as 3 tias maternas), estudantes que necessitavam de apoio especializado. Isso somou-se ao meu percurso profissional no IFRO e consolidou a convicção de que era preciso investigar, registrar e dar visibilidade à história e às práticas do NAPNE.

Este trabalho nasce, portanto, de minhas inquietações, das memórias que carrego e do compromisso ético com a educação que reconheça as diferenças sem transformá-las em barreiras. É desse lugar, temporal, territorial e social, que me coloco como pesquisadora e que apresento esta dissertação.

## INTRODUÇÃO

A construção de práticas inclusivas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem provocado debates importantes sobre como as instituições acolhem estudantes com diferentes necessidades educacionais e como se organizam internamente para garantir condições reais de acesso, permanência e aprendizagem.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), essa responsabilidade é compartilhada, em grande parte, com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), setor que tem assumido papel estratégico na mediação de políticas de inclusão.

Nesse cenário, a compreensão de como esses núcleos surgiram, se organizaram e atuaram ao longo dos anos, nos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte, torna-se fundamental para que a comunidade acadêmica reconheça a história e avalie de forma consistente os desafios e potencialidades.

Sendo assim, a motivação da pesquisa, nasce da percepção de que, apesar da relevância do NAPNE para o IFRO, ainda existem lacunas na memória institucional sobre a implantação e o desenvolvimento desses núcleos, tanto no âmbito documental quanto em pesquisas relacionadas ao armazenamento de narrativas, daqueles que participaram diretamente da formação.

Essa ausência de registros sistematizados dificulta o reconhecimento do caminho percorrido, limita a compreensão sobre as ações realizadas e enfraquece a continuidade das práticas inclusivas. Além disso, a pouca divulgação das memórias para a comunidade escolar, também contribui para que as pessoas não tenham conhecimento das informações.

Somado a isso, percebi que servidores, estudantes e até mesmo membros do próprio núcleo, desconhecem aspectos essenciais da história e da forma como a estruturação inicial pode ter influenciado o modo de funcionamento atual.

Assim, a pesquisa justifica-se pela contribuição tanto acadêmica quanto prática, pois busca recuperar memórias, experiências e sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciaram o processo de criação, implantação e atuação do NAPNE, utilizando-se a história oral temática como metodologia central.

No campo prático, a investigação oferece subsídios para o fortalecimento das ações de inclusão no IFRO. Sendo assim, os resultados servirão de base para a

elaboração do produto educacional - cartilha que sistematiza a trajetória dos núcleos nos *campi* estudados. Isso posto, possibilita maior visibilidade, compreensão e integração das práticas desenvolvidas.

Diante desse contexto, a pesquisa se orientou pela seguinte questão central: Qual é a história de implantação, organização e atuação do NAPNE e como o funcionamento pode ter impactado o processo de inclusão no IFRO, *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte?

A partir dessa indagação, assumem-se duas hipóteses. (1) Que a comunidade acadêmica e externa desconhece, em parte, a história e o papel do NAPNE no IFRO; e, (2) Que as condições e formas de implantação dos núcleos influenciaram significativamente a atuação e a consolidação das práticas inclusivas ao longo do tempo.

Para responder à questão de pesquisa, definiu-se como objetivo geral investigar a memória documental e oral sobre a criação, implantação e atuação dos NAPNE nos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte. Em desdobramento, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (a) consolidar informações sobre os desafios da criação e implantação dos núcleos a partir de documentos institucionais; (b) valorizar as memórias de experiências narradas por coordenadores atuais e anteriores, bem como por pessoas diretamente envolvidas com a trajetória do NAPNE; (c) explicar como se realizou e se realiza o processo de inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos *campi* estudados; e, (d) elaborar cartilha que apresente a história, as ações e as práticas dos núcleos, a partir dos dados produzidos pela pesquisa.

Para atingir os objetivos, a investigação adotou a abordagem qualitativa, fundamentada na história oral temática, utilizou entrevistas semiestruturadas, análise documental, legislações e normativas institucionais sobre inclusão e atuação dos NAPNE. No percurso metodológico, privilegiou-se a escuta sensível e individualizada das narrativas, com as transcrições aprovadas pelos respectivos colaboradores, pois reconhece que as memórias individuais e coletivas revelam dimensões que dificilmente aparecem nos registros formais, ampliando-se a compreensão sobre o processo de institucionalização da inclusão no IFRO.

Desse modo, o trabalho organiza-se em três grandes seções, além da introdução e considerações finais. A primeira seção, apresenta a criação dos NAPNE

na Rede Federal, que situa a inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica, pois aborda temas como capacitismo, neurodiversidade, políticas educacionais e os marcos legais que sustentam a atuação dos núcleos. A segunda seção, discute as bases conceituais e metodológicas que fundamentam o estudo, visto que, discute a história oral, as relações com educação e trabalho, bem como os procedimentos adotados na pesquisa, incluindo-se os contatos iniciais com os participantes. A terceira seção, reúne os resultados e as discussões, descrevendo-se a trajetória dos NAPNE no IFRO e analisa as narrativas dos participantes dos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte.

Na sequência, apresentam-se as considerações finais, destacando-se as contribuições, limitações e possíveis desdobramentos da pesquisa. Assim, a pesquisa busca, não apenas registrar a história institucional até então pouco documentada, mas também contribuir para que o NAPNE siga fortalecendo-se como espaço de acolhimento, defesa dos direitos e da promoção de práticas verdadeiramente inclusivas no IFRO.

## 1. A CRIAÇÃO DOS NAPNE NOS IF E A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EPT

A pesquisa de produção acadêmica foi desenvolvida nas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Observatório do ProfEPT, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC) e *Google Acadêmico*. Além disso, foram utilizadas nas bases de dados selecionadas, as palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; neurodivergência; necessidades especiais; memórias e história oral; história do NAPNE; cartilha do NAPNE; e, políticas educacionais.

Sendo assim, foram abordadas bases conceituais para a compreensão do processo de inclusão escolar, em que se discutem as teorias relacionadas à EPT, à história da inclusão, ao capacitismo e à semântica legislativa, com foco no que a legislação vigente define como Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Na discussão sobre inclusão escolar, especialmente ao abordar a trajetória histórica da inclusão, neurodiversidade, os conceitos de capacitismo, políticas públicas e a forma como a legislação tem se estruturado em torno dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), recorri a diferentes referenciais teóricos. Entre eles, destaco Alencar (2020), Baumer; Frueh (2021) Fausto (2022), Mendes (2019), Moran (2020), Freitas (2022), Silva; Dainez (2022), Soares (2020), Diniz (2012), Ribeiro (2011), Ropoli (2010), Santos (2021), Ortega (2008), além de materiais didáticos, como a videoaula do professor André Tato (2024), disponibilizada no AVA do IFES, e as contribuições de Cássio; Goulart (2022).

Do ponto de vista crítico e sociopolítico, a pesquisa também se fundamenta em autores que dialogam com perspectivas marxistas e da EPT, como Semeraro (2021), Gomes; Maciel; França; Ferrazzo (2014), Gramsci (2008), Mészáros (2008), Saviani (2007), Engels (1876), Antunes (2020), Alencar (2017), Oliveira (2020), Neves; Galasso (2021) Júnior *et al.* (2016) e Daros (2023). Embora Marx (2004) não tenha centrado a produção na pedagogia, a visão sobre a formação humana permite compreender a educação como caminho para o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva, para a sociedade justa e inclusiva.

Além desses aportes, incluí pensadores que dedicaram as análises diretamente ao campo educacional, como Freire (1996), Ciavatta (2004) Cássio; Goulart (2022),

Machado (2021), Ribeiro; Sobral; Jataí (2016), Silva Neto *et al.* (2018) e Ramos (2020). Entre eles, novamente, Gramsci (2008) se destaca ao defender a escola unitária, capaz de integrar trabalho, ciência e cultura, com foco na formação humanística e emancipatória dos sujeitos.

Aliás, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2007), explica do que se trata a pedagogia e qual o vínculo com o marxismo. Nessa perspectiva, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e ao ensino em escolas públicas para todos, independentemente da classe social, com conteúdo integrado e visão focada na omnilateralidade. Por mais utópica que pareça a abordagem, é possível aproximar-se da proeza de possibilitar o aprendizado.

Referente à história oral, os principais autores foram Caldas (2009), Meihy (2005), Halbwachs (2006), Le Goff (1990), Pereira (2008), Thompson (1992) e Heidegger (2005). Nesse contexto, o conhecimento só é compreensível se pensado historicamente, pois a humanidade é a cultura material e imaterial construída pelo trabalho humano, bem como o conteúdo avançado na atualidade, foi obra humana. Dessa forma, o que há de avançado se torna conteúdo de formação, porém, nos moldes educacionais vigentes, apenas o grupo seleta terá acesso a este.

Inclusive, a promoção do desenvolvimento pleno das capacidades de cada indivíduo, precisa ser compreendido como um dos principais propósitos da educação. Quando a escola direciona o trabalho para a formação que considera as demandas do mundo do trabalho, contribui para que o estudante reconheça o papel na sociedade, pois se percebe como sujeito capaz de transformar a própria realidade e o contexto em que vive.

Nesse sentido, é essencial que os espaços educativos, as práticas sociais e as atitudes coletivas sejam repensados, de modo que pessoas com deficiência tenham condições reais de alcançar autonomia, crescimento pessoal e inserção profissional.

Diante desse cenário, torna-se relevante analisar a importância dos NAPNE no interior da Rede Federal de Educação, refletindo-se sobre como as iniciativas fortalecem as ações inclusivas e ampliam as oportunidades para todos.

A seguir, discutiremos o papel da criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no contexto da Rede Federal de Ensino, com os seguintes tópicos: Inserção no mundo do trabalho e trajetória formativa; Formação intelectual e desafios do capacitismo; Neurodiversidade e

pessoa com deficiência; Políticas educacionais de inclusão no Brasil; Marcos legais e criação dos NAPNE; Ações desenvolvidas pelos NAPNE nos IF; e, Infobetização no IFRO: ferramentas de auxílio ao NAPNE.

### 1.1 Inserção no mundo do trabalho e trajetória formativa

As bases da inclusão escolar, partem do reconhecimento de que os indivíduos têm direito à educação de qualidade, em ambientes que respeitem e acolham as singularidades. A inclusão vai além do simples acesso à escola - implica transformar práticas, currículos, posturas e espaços para garantir a participação efetiva dos estudantes sem exceções.

Ademais, é de suma importância a participação ativa dos professores na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois representa mais que simples documento exigido pelas normas educacionais, retrata a construção coletiva da identidade da escola, orienta as práticas e decisões a partir da realidade vivida pela comunidade.

Nesse sentido, o PPP é instrumento essencial para a construção da prática educativa coerente com os valores democráticos e sociais da comunidade escolar. Assim, é destacada a importância de compreendê-lo e colocá-lo em prática, conforme expõem Gadotti; Romão, (1997) *apud* Ropoli *et al.* (2010):

O projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola. Ele se propõe a responder a um feixe de indagações de seus membros, tais como: qual educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja, para qual projeto de sociedade? O PPP propõe uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados em educação (Gadotti; Romão, 1997 *apud* Ropoli *et al.*, 2010, p. 11-12).

Inclusive, é nesse processo de escuta, reflexão e participação que se pode buscar ambiente inclusivo para os estudantes e se delinear os caminhos da educação desejada, o tipo de cidadão que se almeja formar e os valores que guiarão a formação.

Os princípios da equidade, da valorização das diferenças e da justiça social, devem orientar as ações pedagógicas, desafiando-se estruturas supressivas e historicamente consolidadas. A reflexão sobre os fundamentos da inclusão é, portanto, passo essencial para a construção da escola verdadeiramente democrática

e comprometida com o direito universal da aprendizagem.

Contudo, na atualidade, vivencia-se o momento de transição na educação, marcado pela necessidade urgente contínua de repensar o papel da escola diante de transformações sociais, culturais e humanas que nos cercam. Com esse olhar, o antigo e tradicional modelo escolar, enrijecido por estruturas formais e compartimentadas, já não dá conta da complexidade da vida e da diversidade que caracterizam os sujeitos em formação.

Nesse cenário, a inclusão escolar surge por meio da luta em prol das pessoas com deficiência e neurodivergência, que acontece há tempos. Além disso, a inclusão escolar de PAEE, desponta não apenas como proposta pedagógica, mas como mudança de olhar sobre o próprio sentido de ensinar e aprender.

Essa quebra de padrão, conforme explica Mantoan (2003), nos convida a romper com velhos paradigmas e abrir espaço para a escola sensível, capaz de acolher diferentes formas de ser, saber e existir. Assim, incluir torna-se o reconhecimento de que todos possuem o direito de aprender a partir de suas realidades, e que o conhecimento ganha sentido quando conectado à experiência, à escuta e ao respeito às múltiplas vozes que compõem o espaço educativo.

Nesse viés, para aprofundar a discussão sobre o processo inclusivo de PAEE e PcD, os autores Ropoli; Mantoan; Santos; Machado (2010) tratam sobre ambientes escolares inclusivos, excludentes e as identidades e categorização:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizados, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010, p. 7).

Sendo assim, torna-se fundamental repensar as formas como nomeamos e estruturamos as práticas pedagógicas voltadas à inclusão nos ambientes

escolares, pois a linguagem que usamos e as escolhas que fazemos nesses ambientes constroem realidades - ao evitarmos rótulos e categorias excludentes, contribuimos para práticas educativas justas, que rompem com hierarquias e promovem o pertencimento, sem exceção.

Dessa maneira, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é o estilo de ensino apregoado nos IF, é alinhada aos princípios da inclusão, pois reconhece que cada sujeito possui saberes, experiências e formas próprias de aprender, rejeitando-se qualquer categorização que limite ou rotule os estudantes.

Consequentemente, em vez de reforçar estigmas que perpetuam a exclusão, como classificar alguns como 'normais' e outros como 'diferentes', a EPT promove a valorização das singularidades humanas, como expressão legítima da complexidade social. Essa abordagem não busca uniformizar, mas garantir que todos tenham oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos próprios modos de ser, pensar e viver no mundo.

No entanto, não significa que os IF, que são alvo principal desta pesquisa, não tenham pontos de melhorias e necessidades de avanços no que tange à inclusão de alunos PAEE e PcD. Afinal, é necessário o fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação e a ampliação da consciência de acolhimento, por parte dos discentes típicos em relação aos atípicos.

Além disso, o rompimento com modelos tradicionais de ensino, nos leva a refletir sobre a necessidade da escola aberta às diversidades humanas. Isso posto, implica na valorização de cada sujeito na singularidade, reconhecendo-se que aprender não é processo único, mas múltiplo e contextual.

Diante desse contexto, Ropoli; Mantoan; Santos; Machado (2010) fazem crítica direta ao modelo tradicional de ensino, especialmente no que diz respeito à estrutura excludente:

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade - as escolas comuns - e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo - as escolas especiais. Ambas são escolas diferentes, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010, p. 9).

O modelo tradicional de fazer educação, costuma organizar a escola com base em padrões fixos de aprendizagem, valorizando-se a ideia de 'normalidade' e, conseqüentemente, separa os estudantes que não se enquadram nos padrões. Ao propor currículos adaptados, classes especiais e terminalidades diferenciadas, o modelo tradicional reforça a segregação, em vez de acolher a diversidade como parte essencial do processo educativo.

A inclusão de pessoas com deficiência ou neurodivergência, nesse sentido, significa criar condições para que possam participar do processo educativo de forma significativa, respeitando-se vivências, conhecimentos prévios e maneiras próprias de compreender o mundo.

Ainda nessa linha de pensamento, entende-se que é fundamental que os profissionais da educação trabalhem com protagonismo no ambiente escolar, de modo que atuem como agentes ativos na transformação do espaço educativo. O enfrentamento do ceticismo, do capacitismo e a promoção da visão otimista sobre a inclusão, é essencial para a valorização do potencial dos envolvidos no processo - alunos, famílias e educadores.

O cenário atual, oferece ferramentas legislativas, tecnológicas, dentre outras, que contribuem nas possibilidades que favorecem a reinvenção da escola, uma vez que, rompe com estruturas ultrapassadas e promove práticas pedagógicas coerentes com a diversidade e a equidade (Mantoan, 2003).

Outrossim, a proposta segue além da reorganização escolar para atender alunos com deficiência e neurodiversidade, pois propõe a transformação na estrutura institucional e defende o direito legal dos estudantes, desde o início da trajetória escolar, estarem juntos no ensino regular, sem distinções ou separações.

Nesse contexto, Mantoan (2003) complementa que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (Mantoan, 2003, p. 18). (grifos da autora)

Nessa conjuntura, diferente da integração, que busca inserir quem já foi excluído, a inclusão atua de forma preventiva, pois garante que ninguém seja deixado

de fora. Esse modelo demanda novo olhar sobre o ensino, que considere as singularidades dos alunos e reorganize práticas pedagógicas, currículos e avaliações, de modo a atender a diversidade presente nas salas de aula.

Para isso, é necessário que o projeto pedagógico da instituição seja construído coletivamente, com base na realidade da comunidade escolar e orientado por princípios de equidade, solidariedade e participação. Como documento norteador, deve guiar a organização curricular, as práticas pedagógicas e a gestão escolar, garantindo-se que o conhecimento seja acessível e que a vivência escolar promova a convivência respeitosa, a cooperação e o aprendizado significativo (Mantoan, 2003).

A inclusão, portanto, desafia a lógica tradicional de ensino ao propor a escola que não segrega, mas que acolhe e valoriza cada sujeito na individualidade, pois visa melhorar a aprendizagem coletiva e não apenas daqueles com deficiência ou necessidades específicas.

Em síntese, a inclusão não deve ser vista como complemento, mas como parte essencial da missão educativa, que busca garantir o direito à aprendizagem em igualdade de condições, uma vez que, promove a convivência baseada no respeito, na escuta, nas necessidades reais de cada caso, e na cooperação. Com isso, as instituições de ensino são desafiadas a romper com modelos tradicionais e excludentes e se reinventar continuamente.

## 1.2 Formação intelectual e desafios do capacitismo

No mundo do trabalho atual, a educação profissional que prepara completamente, não garante acesso igual para todos, especialmente para pessoas com deficiências, uma vez que, esbarra nas limitações do sistema capitalista.

Sendo assim, para que haja a compreensão das especificidades, a Lei Brasileira de Inclusão atualizou o conceito de pessoa com deficiência no *caput* do artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p. 1).

Portanto, é função do professor, enquanto intelectual orgânico, conforme aponta Gramsci (2008), mitigar a disparidade social, por meio do ofício de elevar os estudantes do senso comum ao senso elaborado.

Entretanto, ao buscar proporcionar aos alunos PcD as condições necessárias para que aprendam, os professores podem enfrentar a falta de recursos e a recusa da instituição, mas isso não deve ser justificativa para se acomodar. Pois, a escola pode ser espaço onde a classe oprimida organiza e mobiliza as ações de resistência e combate às desigualdades. Isso posto, engloba as pessoas com deficiência (PcD), que durante ‘muito tempo’ foram trabalhadores excluídos/estigmatizados na sociedade e tiveram poucas oportunidades de buscar justiça na distribuição das riquezas humanas limitadas.

No entanto, a viabilidade do movimento de resistência e luta em prol dos PcD, somente acontecerá na medida em que os discentes tenham a possibilidade de obter conhecimento de forma completa, inclusiva, livre de barreiras atitudinais e físicas.

Com esse olhar, a educação tem a função de converter o trabalhador em ser consciente, que possa agir, pensar sobre o meio, entender o papel social, como também captar os acontecimentos locais e globais. Assim, o sujeito sai da escola básica preparado para exercer o papel de intelectual orgânico na sociedade, fruto da escolarização que torna ‘fácil’ a entrada no mercado de trabalho e o ingresso em universidades.

Contudo, é importante mencionar que as ações discriminatórias em relação aos PAEE e neurodivergentes, se originam do conceito de capacitismo, termo que vem do inglês *ableism*, que se refere à visão preconceituosa sobre as capacidades das pessoas. Ademais, o termo capacitismo, que se originou da abordagem chamada de capacitista, naturaliza-se a partir do conceito:

Capacitismo é, por definição simplificada, o nome dado ao ato de discriminar pessoas com deficiência (PCD) – seja ela física ou mental – ao enxergá-las com um olhar de superioridade, como se fossem incapazes ou tivessem menos valor dentro da sociedade (Academia, s.d, s.p).

Por outro lado, a generalização do ensino médio torna o estudante e futuro trabalhador, cada vez mais despreparado para o mundo do trabalho e, da mesma forma, os treinamentos para atividades laborais, apenas adestram o obreiro para a função específica e não viabilizam a formação humanizadora e integral.

Como exemplo, observa-se o proposto pela reforma da educação, chamada de Novo Ensino Médio (NEM):

Como esperado, as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Falta infraestrutura, faltam professores/as e faltam políticas de permanência estudantil para permitir que jovens trabalhadores/as possam frequentar as tão comemoradas escolas de tempo integral.

Nas escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades — e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe —, a reforma não trouxe alterações significativas. Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração, sob a justificativa de aumentar a 'liberdade de escolha' dos/as estudantes (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

No contexto do capitalismo contemporâneo, as escolas se dividem em dois modelos principais: uma destinada aos filhos dos trabalhadores e outra reservada aos herdeiros da burguesia. Essa divisão social nas instituições educacionais, configura o que os pensadores marxistas denominam escola dual.

Sendo assim, os estabelecimentos separam o ensino para o proletariado, voltado para quem exerce o trabalho da formação oferecida à classe detentora dos meios de produção. Assim, surge a disparidade no acesso e na apropriação do conhecimento, pois determina quem estabelece as normas e quem as segue.

Na abordagem marxista sobre trabalho e educação, especialmente no âmbito escolar do sistema capitalista, Saviani (2007) oferece a orientação clara para a análise:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não há formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (Saviani, 2007, p. 161).

Conforme a citação acima, ocorre a relação intrínseca entre ensinar e aprender, na qual o aluno, que é ou será trabalhador, tem a possibilidade de evoluir como ser humano, conforme avança nas séries escolares. Esse sujeito atuará no mundo de forma produtiva, possivelmente em cargos pensantes e que possam, de alguma forma, influenciar positivamente a própria vida e a dos entes queridos, ao invés de ser

apenas uma peça na engrenagem.

Por conseguinte, pode-se afirmar, a partir da linha de pensamento de Mészáros (2008), que o capital é irreformável, incontrolável e incorrigível no sistema capitalista, uma vez que, a estrutura possui na totalidade natureza reguladora que abarca o mundo e dita as regras do sistema de capital. Dessa forma, a reforma educacional reproduzirá o interesse do capital e prevalecerá sobre os trabalhadores.

De acordo com Gramsci (2008), a escola unitária se difere da escola convencional no atual sistema capitalista, pois é modelo de instituição que viabiliza os conceitos de politécnica, da educação integrativa, que forma para o mundo do trabalho. Conseqüentemente, esses elementos têm como categoria fundante o trabalho como princípio educativo.

Além disso, sabe-se que a implantação da escola unitária se viabiliza com facilidade por meio do sistema socialista, mas nada impede de iniciar pelas 'brechas' dadas no sistema vigente. Ademais, a categoria de mediação na educação, por meio da prática pedagógica social considerada como global, é conhecida como a pedagogia histórico-crítica, em que o ponto de partida e de chegada é a prática social.

Nesse contexto, observa-se que a inserção da educação politécnica dentro do meio capitalista, consegue-se por meio do desenvolvimento da educação física, educação intelectual e a educação tecnológica. Assim, conforme apontam os autores Gomes; Maciel; França; Ferrazzo (2014, p. 269):

É óbvio que uma educação politécnica, que tenha por finalidade a união consciente e elaborada da prática com a teoria, só poderá ser estabelecida em uma sociedade socialista, porém pode e deve ser, a partir de hoje, um incitamento à transformação de nossa educação escolar. É mais do que urgente conquistar espaços no aparato escolar e arrancar a hegemonia burguesa da educação, desvelando o processo de produção material e as origens das relações sociais (Gomes; Maciel; França; Ferrazzo, 2014, p. 269).

Em virtude disso, o professor como mediador, tem a função de auxiliar o corpo discente, da elevação do conhecimento ao nível de intelectual orgânico, conforme ditam os escritos de Gramsci (2008), no caderno 12, a seguir:

A criação de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que promova com justo equilíbrio o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desta forma, vai além da escola tradicional, que não corresponde mais às exigências do mundo

contemporâneo, e desvela também a armadilha das “escolas profissionais especializadas que predeterminam o destino do estudante” (Semeraro, 2021, p. 117). (grifos do autor)

Com isso, fica clara a relação intrínseca entre o pensamento dos autores Saviani (2007), Gramsci (2008) e Mészáros (2008), pois possuem a visão educacional marxista que possibilita elencar os conceitos de politecnia, escola unitária e pedagogia histórico-crítica como métodos mediativos do professor.

Nesse ínterim, cabe reafirmar, segundo Saviani (2007), que a politecnia é a especialização que possibilita o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Porém, numa sociedade dominada pelos interesses capitalistas, na qual tudo e todos são considerados mercadorias, onde o trabalho deveria ser considerado papel fundante no processo educativo pelas autoridades responsáveis, a sociedade se depara com o seguinte fato nas políticas públicas de ensino:

A educação escolar envereda por formações utilitárias, curtas, diretamente utilizáveis e rentáveis ao capital. Nesse sentido, os ideólogos da burguesia defendem sempre a redução das despesas com a educação, apontando o mercado como agente regulador e “democrático”. Em outras palavras, tanto a quantidade como a qualidade da mão de obra formada são determinadas pelos interesses de curto prazo do capital (Gomes; Maciel; França; Ferrazzo, 2014, p. 262). (grifos dos autores)

Na linha das considerações acima, é importante observar que, para o educando, inovar no ambiente educacional alienante e não inclusivo, que apresenta diversas barreiras para discentes com deficiências, é totalmente desafiador; no entanto, ações em prol do proletariado podem formar, humanizar e levar a conquistas democráticas.

Sem dúvida, o embate entre os parâmetros estruturais do capital que se posiciona como sistema irreversível e incontestável, é necessário para romper com a lógica e criar alternativa educacional diferente.

Além disso, com as inovações tecnológicas, que são frutos do conhecimento científico e, portanto, patrimônio das riquezas humanas, um grupo privilegiado fica com a maior parcela dos ganhos. E, como parte desse processo, surgem novas formas precarizadas de trabalho, por exemplo, o via plataforma, que estão dentro dos ingredientes ideológicos burgueses.

Em síntese, na época em que o trabalho morto é predominante em relação ao

trabalho vivo e o ciberproletariado<sup>1</sup> (que é o processo de emprego precarizado, flexibilizado, terceirizado, subcontratado, realizado em plena era da informatização do labor), o trabalhador evoluiu da seguinte maneira: um dia foi empregado, em seguida passou a ser considerado colaborador e, posteriormente, 'sócio minoritário' de aplicativos (Antunes, 2020).

Desse modo, surge a incerteza sobre o que será do trabalhador de baixa renda e sem deficiência; pior ainda, poderá ser a situação do trabalhador com deficiência e neurodivergente.

### 1.3 Neurodiversidade e pessoa com deficiência

Diante desse contexto, falar sobre neurodiversidade e pessoa com deficiência, é reconhecer que cada ser humano possui formas únicas de perceber, pensar e interagir com o mundo. A compreensão de que “[...] a Neurodiversidade é um conceito recente que caracteriza uma classe de indivíduos com divergências neurais” (Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021, p. 1). Assim, a neurodiversidade traz à tona a ideia de que existem diferenças neurológicas.

Enquanto o termo 'pessoa com deficiência' costuma estar associado a limitações físicas, sensoriais ou cognitivas que podem impactar a funcionalidade no dia a dia e de longo prazo, o termo pode ser entendido como “[...] uma experiência compartilhada por pessoas com diferentes tipos de lesões, e a superação da ideia de deficiência como ‘tragédia pessoal’”, de acordo com (Leão, 2011, p. 75).

As variações no funcionamento cerebral, defendidas pelo movimento dos neurodivergentes, como o autismo, que também é aceito como tipo de deficiência, o TDAH ou a dislexia, não são necessariamente doenças a serem corrigidas, mas sim manifestações naturais da mente humana, que demandam abordagens terapêuticas centradas no fortalecimento das habilidades individuais e na promoção da qualidade de vida.

Embora seja possível identificar diferenças claras entre pessoas com deficiência (PcD) e indivíduos neurodivergentes, é importante destacar que no caso do autismo, forma de neurodiversidade legalmente reconhecida como deficiência, há a sobreposição entre os dois conceitos.

---

<sup>1</sup> Conceito de Ricardo Antunes.

Nesse contexto, o termo PAEE (Pessoa com Atendimento Educacional Especializado), também conhecido como 'EPAEE', em que o 'E' inicial se refere a Estudante, abrange, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), diferentes grupos de estudantes que necessitam de apoio educacional especializado.

Essa abrangência visa garantir que aqueles que necessitem de suporte educacional específico, recebam atenção adequada, pois promove a inclusão e o desenvolvimento pleno dentro do ambiente escolar. Para melhor compreensão, a seguir, são descritos os principais grupos que compõem o público-alvo do PAEE, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008):

- Pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial, múltipla);
- Pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) — reconhecido legalmente como deficiência — além de casos como TDAH, dislexia, disgrafia, discalculia, disfunções cognitivas;
- Pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Conseqüentemente, a PAEE inclui pessoas neurodivergentes, pois é um conceito mais amplo e sociocultural que o PcD. O quadro a seguir apresenta o resumo comparativo, destacando-se as principais características e especificidades de cada grupo.

Figura 1 - Quadro sobre os aspectos que diferenciam PAEE e neurodivergentes.

ASPECTOS	PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD)	PESSOA COM NEURODIVERSIDADE
Base	Definição legal e social, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).	Conceito sociocultural e científico sobre variações neurológicas naturais.
Abrangência	Física, sensorial, intelectual e mental.	Cognitiva e neurológica: TDAH, TEA, dislexia, etc.
Pode ser considerada PcD?	Sim, conforme a lei.	Depende do contexto. Algumas neurodivergências são reconhecidas como deficiência, por exemplo :

		TEA. Mas, outras não são reconhecidas como deficiências.
--	--	--

Fonte: Criado pela própria autora com auxílio da VIA ChatGPT, com base na Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.

Para a ampliação do assunto, cabe ressaltar que a palavra ‘neurodiversidade’, foi criada em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, que também é autista. Além disso, “[...] é um termo que tenta salientar que uma ‘conexão neurológica’(*neurological wiring*) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada” (Ortega, 2008, p. 477). (grifos do autor)

Assim, a emergência do movimento da neurodiversidade, está diretamente ligada às transformações sociais e culturais amplas, que influenciaram tanto os discursos sobre autismo quanto a forma como pessoas neurodivergentes passaram a se organizar e se representar. Com isso, as discussões sobre o tema aconteceram fora do Brasil, porém ainda demanda a continuidade da caminhada.

Nesse sentido, conforme destaca Ortega (2008), sobre os estudos da socióloga australiana Judy Singer (1999):

Para a socióloga australiana (Singer 1999), o aparecimento do movimento de neurodiversidade tornou-se possível por vários fenômenos: principalmente a influência do feminismo, que forneceu às mães a autoconfiança necessária para questionarem o modelo psicanalítico dominante que as culpava pelo transtorno autista dos filhos; a ascensão de grupos de apoio aos pacientes e a subsequente diminuição da autoridade dos médicos, possibilitadas, sobretudo, pelo surgimento da internet, que facilitou tanto a organização dos grupos, como a livre transmissão de informações sem mediação dos médicos; finalmente, o crescimento de movimentos políticos de deficientes, movimentos de autodefesa e auto-advocacia de deficientes, especialmente de surdos, que estimulou a auto-representação da identidade autista (Ortega, 2008, p. 477-478).

Dentro desse grupo, aqueles que possuem diagnóstico de autismo (nível 1 de suporte) e são considerados de ‘alto funcionamento’, frequentemente ligados à antiga classificação de síndrome de Asperger, têm sido fundamentais para o fortalecimento do movimento da neurodiversidade. Para essas pessoas, o autismo (nível de suporte 1) não é condição a ser tratada, mas sim característica fundamental de quem são. Dessa maneira, ao ser vista a condição como problema a ser tratado, é deslegitimar a forma de existência como maneira humana válida, o que Judy Singer descreve como uma ‘nova categoria de diferença’ (Ortega, 2008).

Nessa mesma linha de raciocínio, Baumer; Frueh (2021) afirmam que a neurodiversidade ressalta que não há maneira única de pensar, aprender ou agir; as diferenças neurológicas não devem ser vistas como disfunções. Assim, o conceito de neurodiversidade tem sido cada vez mencionado nas discussões sobre inclusão e saúde mental, principalmente por questionar a noção de que existe único modo ideal de funcionamento do cérebro. Além disso, a neurodivergência pode ser definida da seguinte maneira:

O termo neurodiversidade refere-se à diversidade de todas as pessoas, mas é frequentemente usado no contexto do transtorno do espectro autista (TEA), bem como de outras condições neurológicas ou de desenvolvimento, como TDAH ou dificuldades de aprendizagem. O movimento da neurodiversidade surgiu na década de 1990, com o objetivo de aumentar a aceitação e a inclusão de *todas* as pessoas, ao mesmo tempo em que abrangia as diferenças neurológicas (Baumer; Frueh, 2021). (grifo nosso)

Nesse sentido, Baumer; Frueh (2021) apresenta a neurodiversidade como a diversidade natural que abrange todos, mas enfatiza contextos como TEA e TDAH, pois promove facilidades em vez de patologização, o que se alinha com o movimento surgido nos anos 1990 para inclusão social. Essa visão fortalece o paradigma social, visto que, compara variações neurológicas à biodiversidade e valoriza habilidades únicas de neurodivergentes.

Por isso, apesar de Baumer; Frueh (2021) ampliarem a noção de neurodiversidade, ao deslocar o foco da deficiência para as potencialidades, ainda há o desafio de tornar a noção prática efetiva na rotina social e educacional. Dessa maneira, o aceite da neurodiversidade como parte da humanidade é só o começo; é preciso ir além do reconhecimento simbólico e enfrentar as barreiras estruturais que sustentam o capacitismo e a patologização das diferenças.

Portanto, a proposta dos autores se mostra essencial na promoção da inclusão, que vai além da simples adequação de pessoas aos padrões estabelecidos, pois busca mudanças significativas nos contextos, nas políticas e nas culturas institucionais, para que as diferenças cognitivas sejam verdadeiramente aceitas como direito, e não como favor.

## 1.4 Políticas educacionais de inclusão no Brasil

A presente seção objetiva-se no tratamento sobre as políticas nacionais de educação especial, de educação inclusiva, educação profissional para pessoas com deficiências (PcD) e a criação dos NAPNE no IFRO. Além disso, busca-se apresentar a transição de paradigmas da integração e da inclusão, ressaltando-se os avanços legais e normativos. Desse modo, surge o seguinte questionamento: como têm sido as políticas públicas educacionais brasileiras e como estas se relacionam ao público-alvo da educação especial (PAEE)?

De acordo com o contexto, as políticas públicas educacionais brasileiras têm passado por avanços e desafios ao longo do tempo, visto que, busca conciliar o princípio da educação como direito universal, com a necessidade de atender às especificidades de diferentes grupos sociais.

No que se refere ao público-alvo da educação especial (PAEE), observa-se a construção de marcos legais e diretrizes que enfatizam a inclusão, a garantia de acesso, permanência e aprendizagem em ambientes educacionais comuns, bem como a oferta de atendimentos e recursos especializados.

No entanto, a implementação das políticas esbarra em questões como a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e a articulação entre os sistemas de ensino, o que afeta diretamente a qualidade do atendimento a esse público. Diante desse cenário, torna-se evidente que a variedade populacional necessita ser incluída de forma efetiva nas prioridades governamentais e nas políticas públicas. Conforme aponta Alencar (2017):

As desigualdades sociais e as lutas de classe já existiam antes do sistema capitalista propriamente dito. Entretanto, as relações tornam-se mais tensas nesse sistema, pois o cidadão vive em um Estado de Direito mediando as relações políticas, econômicas e sociais. As lutas de classe permeiam, ainda, movidas por sua gênese, os conflitos existentes entre a classe detentora dos meios de produção e a classe dominada, trabalhadora ou não (Alencar, 2017, p. 11).

No Brasil, mesmo diante das desigualdades sociais e das lutas de classes, cabe destacar que o fato da pessoa ter deficiência não caracteriza elemento de desigualdade, mas barreiras que devem ser transpostas. À luz do modelo social da deficiência e do ordenamento jurídico brasileiro, especialmente da Constituição

Federal de 1988 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a deficiência não reside no corpo do indivíduo, mas nas barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e institucionais impostas pela sociedade, as quais limitam ou impedem a plena participação social em condições de igualdade com as demais pessoas.

Nesse contexto, observa-se a trajetória histórica, a partir do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, que criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, com direito de aprender. Conforme o artigo primeiro da instrução legal, os alunos do instituto teriam instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música, de alguns ramos da educação secundária e de ofícios fabris (Brasil, 1854).

Dessa forma, a criação do instituto é considerada o marco inicial da educação especial brasileira, porém moldou-se às características da educação ofertada aos filhos de trabalhadores de classe operária.

Já na República, as pessoas com deficiências eram excluídas da educação profissional ministrada pela Escola de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909). Nessa perspectiva, as escolas, localizadas nas capitais de cada Estado, eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinadas ao ensino primário gratuito.

Aliás, as crianças destinadas ao ensino, deveriam estar na faixa etária de no mínimo 10 anos e no máximo 13 anos, bem como não ter doenças infectocontagiosas nem deficiências que dificultassem o aprendizado no ofício lecionado. Ainda nessa mesma linha de pensamento, a análise de Alencar (2017) expõe sobre a inclusão de pessoas com deficiências no Brasil República de 1909:

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), que representa a gênese legislativa da Educação Profissional brasileira, permite que, pelo trabalho de tradução, possamos afirmar que é resultado da carência, da inexistência que declara de forma explícita a exclusão da pessoa com deficiência ao acesso à Educação Profissional fomentada na época, reprodutora da divisão social do trabalho, que já possui a sua evidente marca de desqualificação, ou seja, o trabalho manual. A exclusão, reflexo de expulsão da pessoa com deficiência advinda das classes populares, ressalta a “não-existência” da política de acesso à Educação Profissional nesse segmento da sociedade (Alencar, 2017, p. 29).

Já entre meados dos séculos XIX e XX, no período de Guerra e Pós-Guerra (I e II Guerra Mundial), os esforços no mundo foram de capacitar manualmente os chamados de ‘inválidos’. Inicialmente, foram os soldados mutilados (que eram

reaproveitados em atividade de suporte à guerra, inseridos no labor civil) e, conseqüentemente, os civis com deficiência, em atividades manuais durante o pós-guerra (Alencar 2017).

Dessa forma, as iniciativas se deram devido à “[...] volta dos soldados mutilados advindos da I Guerra Mundial (1914-1918) [e isso] levou à criação de instituições que atendessem às pessoas com deficiência e promovessem sua reintegração à sociedade” (Alencar, 2017, p. 29).

Assim, com a modernização da sociedade, o aprimoramento do sistema industrial e a mão de obra, segundo Alencar (2017, p. 29), “[no período] na II Grande Guerra (1939-1945), a sociedade se viu obrigada a integrar as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho”. No capitalismo, não há ‘mundo do trabalho’, pois os sujeitos são meras peças da engrenagem que gera lucro ao empregador.

Nesse sentido, as guerras foram fundamentais para o aumento considerável de pessoas com deficiência, uma vez que, esses sujeitos não poderiam simplesmente ficar à deriva, pois estavam em idade ativa para o trabalho. Além dos prejuízos previdenciários durante o período, o aumento da miséria, dentre outros, aumentariam caso nada fosse feito em relação aos deficientes do pós-guerra.

Porém, entre os séculos XX e XXI, as políticas públicas educacionais brasileiras foram pautadas em escolas voltadas à educação especial para PcD e com enfoque terapêutico nas atividades. Além disso, “[...] poderíamos evidenciar que, no período de 1854 a 1973, as políticas para pessoas com deficiência tiveram caráter apenas assistencialista” (Alencar, 2017, p. 30).

Sob o mesmo ponto de vista, Garcia; Barcelos (2021) corroboram, pois:

Identificamos no ensino emendativo, a partir da década de 1930, uma iniciativa do Estado para o atendimento educacional dos “anormais”, pautado em sua adaptação ao meio social, de forma que pudessem se converter “em cidadãos úteis e capazes”, barateando os custos com seu atendimento (Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934). Essa forma de ensino foi ofertada por instituições filantrópicas, dentre as quais, a Sociedade Pestalozzi, que atuou de forma intensa na formulação de políticas para a Educação Especial brasileira e, especialmente, em relação à definição de seu público-alvo (Garcia; Barcelos, 2021, p. 4). (grifos dos autores)

Em meados da década de 1950 em diante, tem-se o registro da criação de instituição de apoio aos deficientes visuais, auditivos e mentais/intelectuais. Inclusive, ainda no século XX, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN). A Lei nº 4.024/1961 e as atualizações foram as seguintes: reformulada pela Lei nº 5.692/1971 e a versão recente, e a que está em vigor, a Lei nº 9.394/1996.

Contudo, no século XXI, a versão em vigor, que é a Lei nº 9.394/1996, passou por modificações significativas entre os anos de 2019 a 2024, para se adaptar às necessidades emergentes na educação. Mas, isso não significa que em anos anteriores a mesma não tenha sido atualizada.

No que se refere à trajetória pela busca de efetivação dos direitos das pessoas com deficiência auditiva, incluindo-se a educação, iniciou a partir de deliberações do Congresso em Milão, onde erroneamente introduziram a oralidade em detrimento da linguagem por sinais.

Todavia, um grupo de professores formados para atuar na oralidade e que trabalha no segmento, criou a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), no Rio de Janeiro em 1978, que, em 1987, após eleições e reestruturação, passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Verifica-se também, que no período de elaboração da Constituição Federal de 1988, o movimento de surdos, articulado pela FENEIS, buscou que fosse reconhecida a Língua de Sinais, como língua oficial dos surdos em uma associação entre língua e cultura - a cultura surda. Com o fortalecimento do movimento, órgãos como o INES passaram por reestruturação. Em 1993, a LIBRAS tornou-se língua de ensino aos surdos, tendo como segunda língua a portuguesa, conforme explicam Garcia; Barcelos (2021).

Outra instituição relacionada ao apoio e aprendizado dos deficientes foi a CADEME e APAES; essas organizações de ensino para alunos com deficiência mental/intelectual se espalharam pelo Brasil, o que ocasionou a criação da FENAPAES, instituição preponderante na área da deficiência mental/intelectual até os dias de hoje. Inclusive, com a atuação de membros no exercício de cargos políticos dentro do Poder Executivo e Legislativo, nas esferas federal, estadual e municipal, o que possibilita a melhor articulação das políticas públicas no aparelho de Estado.

No que se refere às pessoas com deficiência física, Garcia; Barcelos (2021) expõem que:

[...] ao contrário de outros grupos que reivindicavam estratégias específicas

para promover o ensino das pessoas com deficiência, tais como o Braille e a Língua de Sinais, as pessoas com deficiência física reivindicavam acessibilidade para sua integração na sociedade” (Garcia; Barcelos, 2021, p. 10).

Em relação à educação especial, pode-se conceituar o termo PAEE da seguinte forma: “O PAEE foi definido como estudantes com deficiências (mental, visual, auditiva, física e múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação” (Garcia; Barcelos, 2021, p. 2).

Porém, o termo PcD, de acordo com o art. 2º da Lei nº 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), não abrange pessoas com altas habilidades e superdotação. Pois, “[...] a deficiência transcende os impedimentos corporais e passa a ser atribuída à desvantagem social sofrida pelas pessoas em decorrência das barreiras ambientais” (Moragas, 2022, s.p.).

De acordo com o art. 2.º, a pessoa é considerada com deficiência para efeitos legais, se apresentar impedimentos de longo prazo que podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Em interação com diversas barreiras, esses impedimentos podem ter obstruído a participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Diante do exposto, é possível aprofundar sobre as iniciativas que levaram os governos a incluir a educação inclusiva de PAEE nas pautas de discussão. Posteriormente, integraram a PAEE aos planos de políticas públicas, até que se transformassem em leis sobre o tema:

Observamos como características comuns aos movimentos políticos que se organizaram em torno das pautas dos grupos que constituem o PAEE no Brasil: 1) São associações privadas da sociedade civil; 2) Participam de mobilizações pela defesa dos direitos de um grupo específico, não assumindo pautas universalistas; 3) Constituem federações estaduais e nacionais como estratégia de capilaridade e representação política e, em alguns, casos, participam de organizações internacionais; 4) Buscam assento nos conselhos estaduais e federais que tratam das questões ligadas aos direitos de seus representados, atuando por dentro das instâncias da sociedade política; 5) Constituem movimentos *de* ou *para* sujeitos que demandam políticas públicas de Educação Especial (Garcia; Barcelos, 2021, p. 4).

Além disso, para auxiliar a amplitude das demandas na educação inclusiva brasileira, que é composta pelos PAEE, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial em 1994; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001; a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nesse contexto, segundo o Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, foi fundamental para consolidar o modelo inclusivo no país. Nesse modelo, a escolarização de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, complementada ou suplementada pelo atendimento educacional especializado (Brasil, s.d.).

Baseada nos direitos humanos, na igualdade de oportunidades e na supressão de obstáculos à participação e ao aprendizado, a política mudou o enfoque da deficiência como característica pessoal, para a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir acessibilidade e inclusão, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, s.d.).

Embora tenha havido progressos normativos, a política de 2008 também foi criticada. Particularmente, no que diz respeito às dificuldades de implementação nos sistemas de ensino, à falta de recursos materiais e humanos e às tensões entre a inclusão ideal e as práticas, houve a caracterização de abordagens integracionistas ou segregacionistas. Esses desafios, foram frequentemente utilizados como argumento por grupos que apoiavam a manutenção ou o fortalecimento de instituições educacionais especializadas, o que levou ao surgimento de conflitos conceituais e políticos sobre o significado e os limites da educação inclusiva no país.

No meio dessas tensões, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelece a nova Política Nacional de Educação Especial, que trouxe à tona os discursos sobre equidade, inclusão e aprendizado ao longo da vida. No entanto, ao validar a centralidade de escolas e classes especiais como opções duradouras, o decreto foi amplamente entendido como retrocesso em relação ao modelo inclusivo estabelecido desde 2008.

Diante do exposto, estudiosos, movimentos sociais e órgãos de defesa dos direitos humanos qualificaram a orientação como retrocesso, pois pode reforçar práticas segregacionistas e vai contra a ideia de que a educação inclusiva é direito inalienável e não alternativa entre diferentes modelos educacionais.

Após controvérsias, o Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo

Tribunal Federal, em dezembro de 2020 e revogado pelo Decreto nº 11.370, em janeiro de 2023. Esse processo revelou que a educação especial, longe de ser domínio consensual, continua marcada por conflitos políticos e ideológicos, onde se chocam diferentes entendimentos sobre deficiência, inclusão, equidade e a função do Estado em assegurar o direito à educação.

Recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que acaba de ser publicado, estabelece tanto a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva quanto a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O objetivo é assegurar o direito à educação no sistema inclusivo para aqueles que possuem deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, com foco na igualdade de oportunidades, na luta contra o capacitismo, na acessibilidade e na formação contínua dos profissionais envolvidos.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, aponta para a nova inflexão nesse percurso histórico. Ao contrário do decreto de 2020, o novo marco normativo revisita e moderniza os princípios da política de 2008, pois reitera o compromisso com a educação inclusiva, pautada na igualdade de oportunidades, no combate ao capacitismo, na acessibilidade e na formação continuada dos profissionais da educação. Assim, o decreto de 2025 pode ser visto como a tentativa de reestabelecer o padrão inclusivo, uma vez que, visa o atendimento às críticas que se acumulam ao longo dos anos e consolida a educação que se compromete com a equidade e a justiça social.

Portanto, pode-se perceber que as políticas de educação inclusiva no Brasil, têm como objetivo assegurar o acesso dos estudantes à educação regular, incluindo-se aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Para isso, são implementadas ações e marcos legais que promovem a equidade, combatem a discriminação e garantem o apoio necessário para atender às particularidades de cada aluno e favoreça a participação plena no ambiente escolar.

### 1.5 Marcos legais e criação dos NAPNE

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

(NAPNE), foi criado pela Resolução CONSUP/IFRO nº 24, de 26 de maio de 2023, tornando-se essencial para a oferta da inclusão educacional nos Institutos Federais, pois auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a atuação garante que discentes com necessidades de atendimento específico e com deficiência tenham oportunidade de acessar o conhecimento por meio da rede regular de ensino e concluí-lo, bem como obtenha a possibilidade de entrar no mundo do trabalho e lá permanecer.

Outrossim, cada *campus* possui um NAPNE, composto por servidores, docentes, estudantes e membros da comunidade, conforme ressalta o regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, em seu art. 3º:

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) responde pelas ações do Programa TEC NEP e outras ações relacionadas ao atendimento dos diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas. Visa à articulação de pessoas e de instituições para o desenvolvimento das atividades de implantação e implementação do Programa TEC NEP no âmbito do Instituto Federal de Rondônia, envolvendo sociólogos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, supervisores e orientadores educacionais, técnicos administrativos, docentes, discentes e pais de alunos (IFRO, 2011, s.p.).

Ademais, o Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais específicas, instituído pelo MEC/SETEC-SEESP (MEC: Ministério da Educação; SETEC: Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica; e, SEESP: Secretaria de Educação Especial) informa, consoante o regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, em seu art. 1º, inciso IV, alínea z:

O Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, instituído pelo MEC/SETEC-SEESP, visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como com o segmento comunitário (IFRO, 2011, s.p.).

Adicionalmente, afirma-se que a criação do Programa TEC NEP, teve o intuito de auxiliar no processo de melhoria da realidade de pessoas com deficiências. Aliás, pertence ao processo de quebra de paradigma iniciado anteriormente pela vigente

Constituição da República Federal de 1988, que por meio dos dispositivos normativos foram aprovados (Silva; Dainez, 2022).

Diante do exposto, é possível citar as normas legais que tratam do tema inclusão e que colaboram com as políticas de acessibilidade brasileiras, como, por exemplo: Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996; Decreto n.º 5.296/2004 e regulamenta as Leis n.º 10.048/2000, que concede prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nessa mesma linha de pensamento, os atos normativos foram passo importante no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, ao serem aceitos como sujeitos de direitos e obrigações iguais a todo cidadão na sociedade.

Para tanto, após anos de luta por reconhecimento, obtiveram-se artigos tratando-se da temática junto ao poder constituinte, que viabilizou a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF).

Porém, são indivíduos que precisam eliminar barreiras para conseguirem exercer a cidadania em plenitude e desenvolver as potencialidades. Para isso, pode-se afirmar que o povo brasileiro conseguiu aprovar em 1988 o artigo 3º na CF, que prescreve sobre o ‘dever de Estado’ voltado aos esforços para que barreiras radicadas nas assimetrias sociais de raça, sexo, cor, idade deixassem de existir.

Ademais, Freitas (2022) pontua que:

E é por isso que, na mesma base normativa, a Constituição Federal, o Parlamento viu-se obrigado a redigir um artigo específico para tratar da igualdade de condições, o artigo 206, e este gerou a matéria argumentativa, no seu muito citado artigo 208, que lançou as bases do que se configurou nas políticas públicas subsequentes como direito a um Atendimento Educacional Especializado, o AEE (Freitas, 2022, p. 19).

Atualmente, existem leis sobre os direitos das pessoas com deficiência, todavia ainda não é suficiente para que tenham os direitos garantidos. Algumas dessas leis estão apresentadas pelo quadro a seguir:

Figura 2 - Quadro sobre Legislações Inclusivas.

<b>Ato Normativo</b>	<b>Ementa da Lei</b>	<b>Link para consultar</b>
<b>LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm</a>
<b>DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.</b>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm</a>
<b>LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.</b>	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm</a>
<b>LEI Nº 11.126, DE 27 DE JUNHO DE 2005.</b>	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm</a>
<b>DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.</b>	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm</a>
<b>LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.</b>	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm</a>
<b>LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.</b>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm</a>
<b>LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.</b>	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm</a>
<b>DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017</b>	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm</a>
<b>DECRETO Nº 9.522,</b>	Promulga o Tratado de	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9522.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9522.htm</a>

<b>DE 8 DE OUTUBRO DE 2018</b>	Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013.	gov.br/ccivil_03/_ato 2015-2018/2018/decreto/d 9522.htm
<b>DECRETO Nº 10.088, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2019</b>	Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2019-2022/2019/decreto/d 10088.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2019-2022/2019/decreto/d 10088.htm</a>
<b>LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021</b>	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2019-2022/2021/lei/L14254 .htm#:~:text=LEI%20 N%C2%BA%2014.25 4%2C%20DE%2030, ou%20outro%20trans torno%20de%20apre ndizagem.">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2019-2022/2021/lei/L14254 .htm#:~:text=LEI%20 N%C2%BA%2014.25 4%2C%20DE%2030, ou%20outro%20trans torno%20de%20apre ndizagem.</a>
<b>DECRETO Nº 11.793, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2023</b>	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2023-2026/2023/Decreto/D 11793.htm#art8">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2023-2026/2023/Decreto/D 11793.htm#art8</a>
<b>Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025</b>	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2023-2026/2025/decreto/d 12686.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2023-2026/2025/decreto/d 12686.htm</a>

Fonte: Autoria própria, 2025.

É válido ressaltar que, essas são apenas algumas leis, isto é, há outras que não foram descritas acima, mas que também são importantes no processo de emancipação. Inclusive, as leis sozinhas não propiciam inclusão nem integração, pois necessitam de ações efetivas realizadas pelos governantes e pela sociedade.

Conseqüentemente, a instituição escolar compõe a sociedade e se organiza conforme as leis governamentais. Portanto, uma das formas de propiciar equidade às pessoas com deficiência, é por meio da educação inclusiva voltada para o mundo do trabalho.

Com efeito, o acesso à educação na rede regular de ensino, é a forma de incluir Pessoas com Deficiência (PcD) e PAEE, oferecendo-lhes a oportunidade de estudar, ter a vida social, ingressar no mundo do trabalho e exercer a cidadania livre de barreiras.

No IFRO, o setor que auxilia o acolhimento desses alunos é o NAPNE, uma vez que, o núcleo tem caráter consultivo, propositivo e com finalidade de mediar os processos que envolvam a educação inclusiva. Além disso, as necessidades educacionais podem englobar desde deficiências físicas, altas habilidades, transtornos globais de desenvolvimento, incluindo-se transtornos de aprendizagem.

Diante do exposto, no que se refere à inclusão escolar, pode-se atentar ao seguinte:

No âmbito da educação escolar, a palavra inclusão predominantemente diz respeito à presença de crianças, jovens e adultos com deficiência. E é usada como componente descritor dessa presença e quer indicar esforços para responder a desafios entendidos como decorrentes de déficits, impedimentos e insuficiências de base orgânica. Esse é seu uso corrente. Educação inclusiva não se restringe ao tema deficiente, ainda que nele tenha um componente fundamental e estruturante. Mas o que se verifica na maior parte do tempo é que, na escola, a categoria inclusão é modulada por um modo de compreender a Educação especial (Freitas, 2022, p. 18).

De fato, os alunos, sem distinção de cor, raça, orientação sexual ou crença, devem ser incluídos na escola. No entanto, o aluno com deficiência, necessita tanto da integração quanto da inclusão. A integração, se resume em colocar o aluno dentro da escola, sem oferecer as condições para que fique e aprenda de fato. Já a inclusão, é a “[...] relação de ajuda mútua entre escola e aluno para proporcionar igualdade de oportunidades” (Estatuto [...], [20--])<sup>2</sup>.

A integração ocorreu antes da inclusão, pois ao longo do tempo, a prática evoluiu até alcançar o conceito de inclusão. Portanto, foi por meio da integração que se pode observar a série de itens necessários para se obter a inclusão. Nesse contexto, “Hoje é possível afirmar que o processo de integração e inclusão se retroalimentam, em que a integração ocorre em casos novos e desconhecidos (onde ainda não se sabe o que fazer) e a inclusão (para casos já conhecidos e que já se sabe o que fazer)” (Estatuto [...], [20--]).

---

<sup>2</sup> Vídeo aula EAD pelo AVA do IFES ministrada pelo professor André Luis Tato (Estatuto [...], [20--]) do Colégio Dom Pedro II, 2024.

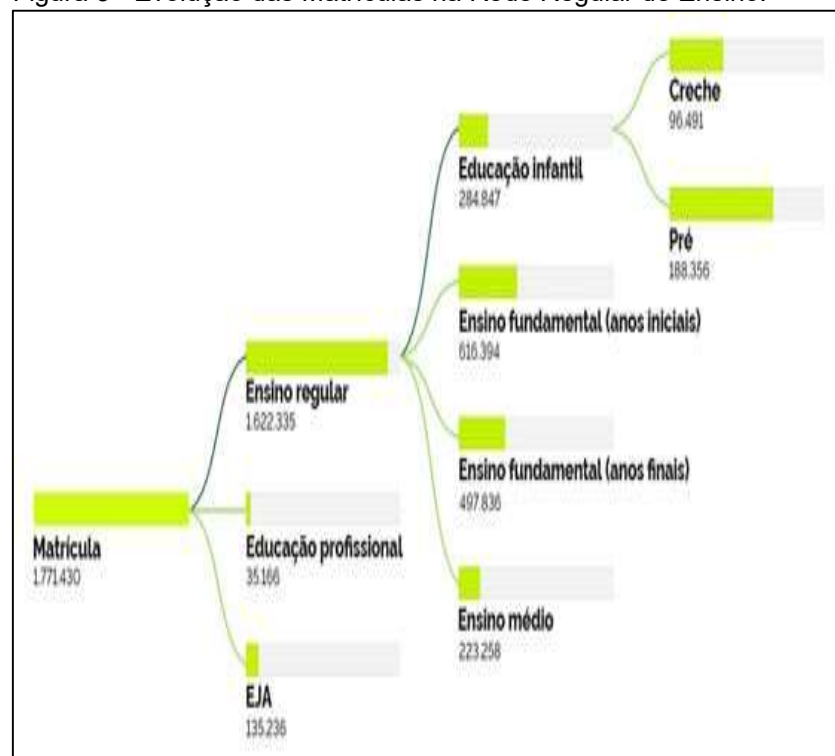
Em complementação, pode-se conceituar Educação Inclusiva (EI) da seguinte forma:

Educação Inclusiva (EI) – educação centrada no respeito e na valorização das diferenças, possibilitando o desenvolvimento, a autonomia intelectual e social dos alunos, independentemente das singularidades que possam apresentar – é necessária a ruptura com o sistema segregativo, “guetizado” (Ribeiro, 2011, p. 80). (grifos do autor)

Nesse sentido, o acesso à rede regular de ensino nem sempre foi garantido, e, por consequência, a ausência da educação inclusiva efetiva persistiu por longos anos. Sendo assim, mantiveram-se práticas de segregação, dificuldades de inserção no mercado de trabalho e falta de autonomia financeira, entre outras formas de discriminação vivenciadas.

Para facilitar a compreensão do que foi mencionado, a análise da evolução das matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino brasileira, apresentada no gráfico a seguir, evidencia os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Figura 3 - Evolução das Matrículas na Rede Regular de Ensino.



Fonte: INEP, 2024.

Conforme demonstra a figura 3, os alunos na faixa etária dos 4 aos 17 anos são matriculados nas escolas e integrados às classes comuns. Com isso, obteve-se grande passo na implementação do acesso ao ensino. Mas não basta apenas colocar o aluno com deficiência na escola, é preciso a oferta de meios que viabilize o aprendizado e a formação integral.

Sob esse ponto de vista, a inclusão escolar, social e no mercado de trabalho, não se limita ao esforço individual da pessoa com deficiência (PcD), pois requer a atuação de profissionais preparados para acolher os estudantes, bem como políticas públicas que viabilizem o processo e assegurem o cumprimento dos direitos.

No que se refere à formação integral, Gramsci *apud* Machado (2021) expõe que “[...] é preciso criar um tipo de escola preparatória (primária-média) que leve o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (Gramsci *apud* Machado, 2021, p. 135). Ou seja, que o aluno seja capaz de ‘pensar e dirigir’, por meio do processo árduo que é o estudo e pela formação integral ofertada nas escolas.

Em consonância, o IFRO possui o formato educacional EPT, que consta na modalidade contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e comprovado dos artigos 36-A até 39, § 2º do art. 1º, art. 3º, inciso VII, dentre outros. Sendo a Seção IV-A, que fala da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída pela Lei nº 11.741, de 2008. Já a Seção V, expõe sobre a Educação de Jovens e Adultos e o Capítulo III trata da Educação Profissional e Tecnológica, com redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.

Além disso, a modalidade de ensino EPT, busca aproximar-se da educação omnilateral e politécnica, por meio da Rede Federal de Ensino dos Institutos Federais (IF), distribuídos pelos estados brasileiros.

Todavia, a formação integral que busca construir a omnilateralidade, é considerada utópica no contexto escolar atual. Para discentes com deficiência, a capacitação por meio de práticas politécnicas, tem sido desafio para os educadores, apesar do aumento nas matrículas nas redes regulares de ensino. Inclusive, sobre a formação integral apregoada por Marx (1818-1883), integra “[...] o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social” (Ribeiro; Sobral; Jataí, 2016, p. 4).

Apesar disso, ao tratar da formação omnilateral, descrita marxismo, vale destacar que, esta é uma categoria do trabalho como meio de desenvolvimento humano e não foi descrita inicialmente com intuítos pedagógicos, embora seja aplicável de acordo com Ribeiro; Sobral; Jataí (2016).

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se entender que o discente PcD e PAEE, ao receber formação integral conforme os princípios da EPT, pode se tornar sujeito autônomo da própria história. Logo, “[...] educar para a diversidade e a inclusão é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites” (Diniz, 2012, p. 102).

Além disso, a autora expõe no seguinte trecho que:

Incorporar essa lógica significa que a busca do novo, do diverso é que impulsiona a nossa vida e deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência, e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem (Diniz, 2012, p. 102).

Ademais, as escolas e universidades são ambientes que devem ser inclusivos, acolhedores e propiciar o pleno desenvolvimento dos discentes. Para tanto, há alunos com deficiência que precisam de atendimento especializado (tradutora de libras, material impresso, braile, elevador, etc.) e eliminação de barreiras físicas, atitudinais, dentre outras, para prosseguir nos estudos e adentrar no mundo do trabalho (Santos, 2024).

O homem, independentemente de ter alguma deficiência, não nasce sabendo ser humano, aprende a se humanizar, por meio das interações sociais, educacionais e do trabalho, pois a espécie humana, ao se apropriar da educação, evolui ao gênero humano. Dessa forma, o processo educativo é mediado pelo professor, que utiliza elementos não materiais para compartilhar o conhecimento (Engels, 1876).

Vale ressaltar que, o existir humano, embasado pelas teorias de Marx (2004), não é assegurado pela natureza unicamente, mas tem de ser elaborado pelos próprios homens, sendo, pois, produto do trabalho. Afinal, o homem possui as atitudes pautadas na ontologia do ser e é nisso, que se diferencia dos outros animais.

Ademais, Marx (2004) foi um dos pioneiros ao afirmar que, é por meio do trabalho - entendido como mediação entre o homem e a natureza - que o ser humano se humaniza. Assim, para a ampliação da discussão, sob a perspectiva da ontologia

do ser, Heidegger (1927) destaca que o ser humano é ente singular porque não apenas está no mundo, mas compreende o estar-no-mundo, sendo capaz de projetar sentido para a própria existência. Logo, o ser humano é único em questionar o próprio existir, pois possui capacidade reflexiva e existencial.

Por conseguinte, a concepção de formação humana, na perspectiva do trabalho e educação, vislumbra que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154). Bem como, vale observar que, quanto melhor for a instrução educacional do indivíduo, maior é a concepção de mundo e capacidade para obter a transformação social (Santos, 2024).

Desse modo, podemos interligar o ato educativo e o trabalho, pois o desenvolvimento individual ocorre na coletividade e, a partir desses pressupostos, entende-se que o conhecimento formal ao (formar o intelectual), ser aplicado no mundo do trabalho e nas relações do dia a dia, impulsiona a sociedade de forma positiva.

Portanto, fica evidente que tanto os discentes PAEE quanto aos PcD, necessitam, mais do que serem integrados, ser incluídos e formados com profundidade, para que, a partir daí, tenham mecanismos de exigir os direitos. Não basta dar acesso educacional, é necessário proporcionar oportunidades reais de aprender. Nesse ponto de vista, o NAPNE desempenha papel fundamental ao atuar como articulador de ações inclusivas no âmbito institucional, pois promove práticas pedagógicas, orientações e adaptações que asseguram não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito desses estudantes.

## 1.6 Ações desenvolvidas pelos NAPNE nos IF

Os NAPNE tiveram o início da funcionalidade e ações práticas entre os anos 2000 e 2020. Além disso, “[...] o Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (Anjos, 2006, p. 19).

Os estudos indicam que os desafios persistem, principalmente no que se refere à articulação entre os NAPNE e os outros setores da instituição. Essa fragilidade

resulta em desconhecimento das atribuições dos núcleos e evidencia a falta de políticas institucionais bem definidas, que possam integrar e dar coerência às ações desenvolvidas. Sendo assim, torna-se essencial que os profissionais que trabalham nos NAPNE tenham formação específica. Isso posto, inclui conhecimento sobre a legislação que rege a educação especial e inclusiva, além de se definir a carga horária que seja apropriada para as funções (Dalmonech; Dalmonech; Reis; Rebelo, 2019).

Nesse sentido, as investigações apontam que a política TEC NEP constituiu marco significativo para o fortalecimento da inclusão na educação profissional, ao promover a articulação entre a educação especial e o ensino técnico, resultando-se na criação dos NAPNE nos Institutos Federais, conforme apontam Dalmonech; Dalmonech; Reis; Rebelo (2019):

Já Cunha (2015) investigou a implementação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP). Segundo a autora, o TEC NEP foi uma política educacional inclusiva (instituída no ano 2000 na RFEPCT) que buscou a integração entre a educação profissional e a educação especial. Essa política previa a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE). Esses núcleos têm como principal objetivo “criar a cultura da educação para convivência, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (CUNHA, 2015, p. 20). Os resultados da pesquisa indicaram que o TEC NEP representou um avanço das políticas de inclusão na educação profissional, especialmente com a implantação dos NAPNEEs. Por outro lado, faltaram ações mais efetivas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes nos institutos federais (Dalmonech; Dalmonech; Reis; Rebelo, 2019, p. 188). (grifos dos autores)

Então, não havia estratégias eficazes para a garantia do ingresso e permanência de estudantes com necessidades específicas, o que indicava que a política era mais discurso do que prática institucional. Portanto, constata-se que os progressos obtidos não foram suficientes para garantir a inclusão total, o que evidencia a importância de dar continuidade e aperfeiçoar as ações ao longo dos anos.

Conforme levantamento bibliográfico sobre trabalhos relacionados às ações dos NAPNE, cabe destacar o seguinte:

Algumas pesquisas tiveram como objeto as ações desenvolvidas pelos NAPNEEs. São elas: Silva (2014), Carlou (2014), Pessini (2015), Soares (2015), Perinni (2017) e Dall'Alba (2016). Essas pesquisas corroboram entre si a ideia de que esses núcleos foram criados para atender às diretrizes do TEC NEP, que previa, por sua vez, a criação de núcleos de inclusão nas instituições na RFEPCT. Esta tem como papel principal a preparação e conscientização da comunidade acadêmica em prol da inclusão nos campi

investigados. Os resultados mostraram que os NAPNEEs apresentam dificuldades relacionadas à falta de recursos humanos e financeiros para o correto funcionamento do núcleo, sendo este o principal responsável pelas políticas de inclusão nos IFs (Dalmonech; Dalmonech; Reis; Rebelo, 2019, p. 189).

Nessa perspectiva, investigações que estudam as ações dos NAPNE nos IF, mostram que a criação foi resposta direta às orientações do TEC NEP, com o objetivo de fortalecer a política inclusiva na Rede Federal, principalmente por meio da sensibilização e capacitação da comunidade acadêmica.

No entanto, apesar das pesquisas reconhecerem a importância estratégica dos núcleos na formulação das políticas de inclusão, também revelam o panorama de fragilidade institucional. Há a carência de recursos humanos qualificados e de investimentos financeiros adequados para que as iniciativas ocorram de maneira contínua e eficaz.

A discrepância entre o que está normatizado e o que realmente é disponibilizado nas instituições, demonstra que o NAPNE é responsabilizado pela inclusão sem receber o suporte necessário para cumprir as funções. E, as realidades de cada núcleo, de acordo com a análise das pesquisas, não há a padronização na atuação dos setores dentro da Rede Federal, mesmo com a existência de ações em comum.

Nesse contexto, no que diz respeito às competências dos NAPNE, verificou-se:

No que diz respeito às competências dos NAPNEs, após análise das Resoluções, verificou-se a predominância das semelhanças em relação às diferenças. As semelhanças entre as competências dos NAPNEs estão relacionadas à sua atribuição de: estabelecer parcerias entre os diversos campus, com a rede pública de serviços, com fóruns, organizações, associações, representações da sociedade civil, movimentos sociais, com empresas privadas, instituições especializadas na produção de tecnologias assistivas, com a rede de educação pública e privada, com a comunidade em geral (IFAM, IFCE, IFMS, IFSP e IFC); demandar a aquisição de equipamentos, softwares e materiais didático - pedagógicos adaptados, bem como, estimular a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (IFAM, IFCE, IFMS, IFSP e IFC); promover a superação e a remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e educacionais nos campus (IFCE, IFMS, IFSP e IFC); assessorar as Diretorias/dirigentes dos campus no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas e projetos de inclusão (IFAM, IFCE, IFMS e IFC); participar do planejamento das atividades didático-pedagógicas dos campus (IFAM, IFMS, IFSP e IFC); propor políticas de inclusão junto às áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos campus (IFAM, IFCE e IFMS); realizar capacitações, formações continuadas e eventos de sensibilização para a comunidade interna e externa dos campus (IFMS, IFSP e IFC); orientar os docentes quanto às atividades didático-metodológicas,

elaboração dos instrumentos de avaliação e processo de inclusão dos estudantes (IFAM, IFSP e IFC); propor projetos e a busca de recursos para execução dos mesmos (IFAM e IFMS); implementar políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes (IFCE e IFC); avaliar diretrizes e metas (IFAM e IFMS); oferecer suporte às políticas e projetos de inclusão nos campus (IFAM e IFMS); assessorar os demais setores dos campus (IFAM e IFC) (Silva; Silva, 2021, p. 206).

Entre as práticas habituais nos NAPNE dos IF, podemos citar o mapeamento das demandas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), por meio de sistemas de informação e investigações locais. Além disso, há a articulação com setores internos para que haja adequações curriculares, a compra de tecnologias assistivas e a oferta de formações continuadas para professores, em torno de práticas inclusivas e no combate ao capacitismo (Dalmonech; Dalmonech; Reis; Rebelo, 2019).

Conseqüentemente, a gama de ações realizadas pelo núcleo na Rede Federal de Ensino, varia de projetos terapêuticos e de suporte biopsicossocial, como a Equoterapia no IF Goiano–Ceres, até o foco na formação continuada no IFSul–Sapucaia, que visa a capacitação da comunidade escolar para a inclusão (Rufino, 2023).

Outro exemplo, obtido por meio dos dados da pesquisa de Rufino (2023), foi no IFSP, as ações destacam a necessidade do trabalho conjunto entre escola, família e equipes multidisciplinares, mas também evidenciam as limitações estruturais e de formação das equipes do NAPNE, o que afeta a eficácia das políticas inclusivas.

Há, no IFCE–Caucaia, cadastros e acompanhamento de alunos, iniciativas de pesquisa e cursos de Libras que evidenciam o esforço de organização institucional. No IFB–Brasília, há a colaboração estabelecida entre a equipe técnica e a emissão de laudos detalhados, o que favorece a prática pedagógica direcionada. No entanto, ainda se observa a fragilidade na exigência de formação específica para os profissionais do NAPNE, além da ausência de mecanismos que garantam o registro e a continuidade das ações de inclusão (Rufino, 2023).

Portanto, o cenário é de avanços, mas com a necessidade de constante pressão por qualificação das equipes, fortalecimento da memória institucional, integração entre os *campi* e continuidade das ações, para que não haja retrocessos e improvisações no atendimento à diversidade.

Assim, os avanços estruturais ainda são tímidos ao longo dos anos. Há a

necessidade do trabalho institucional amplo, para que a inclusão não dependa apenas da boa vontade de alguns profissionais que se esforçam individualmente, mas se torne responsabilidade compartilhada e contínua.

O NAPNE se estruturou, tornando-se um núcleo presente em todas as unidades da Rede Federal. Estabelecendo-se como um núcleo de caráter consultivo e de assessoramento, tem uma composição multidisciplinar e visa promover e estimular uma cultura para educação inclusiva, voltada para convivência, respeito às diferenças, além de minimizar as barreiras educacionais, seja no âmbito arquitetônico, comunicacional e tecnológico. As equipes multidisciplinares são formadas por docentes de diferentes áreas, técnicos administrativos (pedagogos, assistente social, psicólogos, profissional de apoio, intérprete de Libras) que, num trabalho colaborativo, têm por intuito promover e estimular uma educação voltada para convivência e inclusão (Santos; Mori, 2024, p. 7).

A criação dos NAPNE na Rede Federal, é considerada significativa na consolidação das políticas inclusivas. Principalmente, por reunir especialistas de diversas áreas para o combate das barreiras que vão além do que se aprende em sala de aula. Ainda assim, serem chamados de núcleos consultivos e de assessoramento, reduz a possibilidade de intervenção direta nas práticas pedagógicas e no planejamento da instituição, uma vez que, depende da receptividade da gestão e do envolvimento de outros setores da escola.

Apesar do discurso falar em construir a cultura inclusiva, na prática, os NAPNE lidam com a falta de formação específica, sobrecarga de trabalho e estrutura física ou tecnológica insuficiente, o que enfraquece a continuidade das ações. Ou seja, a proposta é consistente em termos normativos, mas a implementação depende de condições reais que se diferem entre os *campi*, pois necessita de investimento, autonomia e articulação para que o núcleo possa, efetivamente desempenhar o papel transformador que se espera.

Dessa forma, pode-se dizer que, o NAPNE se encontra constituído como setor nos IF, com funções de apoio, assessoramento e fomento à implementação das políticas de educação inclusiva, embora haja variações na formalização e no funcionamento efetivo.

### 1.7 Infobetização no IFRO: ferramentas de auxílio ao NAPNE

Com a crescente necessidade de atendimento aos alunos com deficiência, a

inclusão digital e educacional tem impulsionado iniciativas voltadas à acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de *intranet* de instituições de ensino públicas e privadas.

No entanto, esta pesquisa não tem por objetivo aprofundar-se nos conceitos tecnológicos. Mas sim, destacar brevemente os benefícios que a infobetização proporciona aos discentes e profissionais que atuam com a educação inclusiva de pessoas com deficiência. O foco especial está nos meios informatizados que podem viabilizar as ações do NAPNE.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que, no contexto das instituições públicas de ensino, são indispensáveis projetos que visam a integração de recursos tecnológicos acessíveis, especialmente os que favorecem a comunicação e o acesso ao conteúdo por parte dos PcD e EPAEE. Nesse sentido, destaca-se a experiência seguinte, que descreve a ação prática desenvolvida nesse âmbito:

Em termos de tecnologia aplicada à educação, deve-se compreender a influência tecnológica como uma ferramenta que incrementa a qualidade da formação prática dos alunos, assim, dinamizando os processos de ensino e de aprendizagem. A escolha da plataforma adequada às finalidades propostas também fazem a diferença no resultado final desses processos (Fausto, 2021, p. 48).

A procura pela educação inclusiva, com foco no EPAEE e PcD nas instituições federais, tem motivado o desenvolvimento de estratégias que unem tecnologia, acessibilidade e formação pedagógica. No IFRO, o compromisso se materializa por meio de ações do NAPNE e demais profissionais que aplicam projetos voltados à inclusão de pessoas com deficiências.

E, uma dessas frentes é a infobetização, que consiste na apropriação crítica e acessível do conhecimento sobre o uso das tecnologias da informação por estudantes e profissionais da educação. Porém, a afirmativa não se coloca como solução para os equívocos pedagógicos, mas sim como meio de ampliar a disseminação do conhecimento de forma inclusiva e acessível, conforme expõe Fausto (2021).

Nesse contexto, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), tem desempenhado papel relevante como ferramenta de gestão educacional acessível, visto que, permite a integração e o acompanhamento personalizado de estudantes com deficiência.

Cabe salientar que, o sistema SUAP tem os módulos de **acompanhamento**,

funcionalidade que tem por objetivo listar os suportes do NAPNE cadastrados no sistema; **adicionar acompanhamento**, em que o processo de adicionar novo atendimento ao NAPNE no sistema é realizado em etapas; **gerenciamento de usuários**, que é utilizado para inserir os usuários; e, **indicadores**, que têm funcionalidade de exibir gráficos com os indicadores dos NAPNE, voltado exclusivamente aos profissionais que atuam nos NAPNE dos *campi*. Assim, o módulo permite a realização do registo das atividades diárias e dos atendimentos realizados de forma *on-line* (IFRO, s.d.).

É válido destacar que, o sistema SUAP funciona como ferramenta auxiliar para a inserção e obtenção de informações sobre os discentes atendidos pelo NAPNE. Além do sistema, existem iniciativas para auxiliar os alunos EPAEE, por meio de sistemas informatizados que viabilizem o aprendizado e o acesso aos conteúdos ofertados, pois “[...] todo o arsenal de serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente é inclusão” (Fausto, 2022, p. 79).

De forma sintética, os servidores do IFRO, especificamente do *campus* Ji-Paraná, é um dos *campi* que desenvolveram trabalhos voltados à infobetização<sup>3</sup>, pois criaram tecnologia assistiva com foco no processo de educação digital aos profissionais da educação no âmbito do IFRO. Como exemplo, tem-se o descrito por Fausto (2022, *apud* Fausto, 2021, p. 79): “[...] instalamos algumas ferramentas no ambiente Modular *Object Oriented Dynamic Learning Environment*, como o Vlibras, de código aberto, que traduz conteúdos digitais em português para a Língua Brasileira de Sinais”. (grifos do autor)

Além disso, o IFRO conta com auxílio de servidoras terceirizadas especializadas em libras, para realizar a comunicação direta, humana e pessoal com os discentes, durante as aulas fora dos laboratórios de tecnologia. Conforme aponta Fausto (2022):

Os materiais educacionais acessíveis, com descrições de texto para imagens ou legendas ocultas e transcrições de vídeos; fornecemos contraste de cor

---

<sup>3</sup> O termo retirado da dissertação de Ilma Rodrigues de Souza Fausto, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A autora aborda o termo “Infobetização dos profissionais da educação” com foco no uso de tecnologias assistivas em sala de aula. A pesquisa propõe uma abordagem formativa para a capacitação de docentes que atuam com estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva na rede pública de ensino. “processo de Infobetização (letramento digital)” (Fausto, 2021, p. 22).

suficiente e retiramos imagens que piscam ou que possuem cores fortes — elas não são indicadas para leitores de texto disléxicos e daltônicos, pois podem distrair ou confundir pessoas com dificuldade de concentração, inclusive usuários com transtorno do espectro autista. As letras serifadas: times new Roman, Courier New, Comic Sans vinculadas aos documentos não promovem boa legibilidade para leitores de tela e para disléxicos, de modo que são barreiras para as pessoas com deficiências. Utilizamos os tipos de letras que melhor atendem aos leitores de tela, como as fontes Arial, Calibri, Tahoma, Trebuchet e Verdana (Fausto, 2022, p. 79).

Após pesquisas na literatura sobre o assunto, o uso de meios tecnológicos como mecanismo de ajuda ao acesso dos conteúdos com os EPAEE, a saber: as tecnologias assistivas, tem se mostrado altamente motivadora, tanto na difusão de pesquisas quanto em atividades práticas rotineiras.

Dessa maneira, a acessibilidade digital é componente indispensável na educação inclusiva, sendo necessário que os ambientes virtuais e sistemas de gestão e ensino, estejam adaptados às necessidades dos alunos com deficiência. Logo, a inclusão digital de docentes e discentes, impulsiona iniciativas voltadas à acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de *intranet*, pois está respaldada pela legislação vigente e pelas políticas públicas de inclusão (Brasil, 2015; Mendes, 2019; Moran, 2020).

Cabe ao NAPNE, por meio de ações que visam à infobetização, articular os setores no IFRO, englobando-se as atividades relativas à inclusão “[...] definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software, material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas e estímulo à aquisição e desenvolvimento de tecnologia assistivas” (IFRO, 2016).

Aliás, o cenário demonstra que a inclusão tecnológica não é apenas recurso complementar, mas eixo estruturante para que o processo educativo alcance de fato os estudantes. O reconhecimento do papel das tecnologias assistivas, da acessibilidade digital e da articulação entre setores institucionais, reforça a necessidade de ações contínuas e integradas que garantam condições reais de participação.

Em síntese, o trabalho do NAPNE se consolida como elo fundamental, pois é por meio das iniciativas que as demandas emergentes são organizadas, transformadas em práticas e alinhadas às políticas institucionais, assegurando-se que a inclusão avance de maneira concreta e consistente dentro do IFRO.

## 2 HISTÓRIA ORAL COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse segmento, descreve-se a abordagem metodológica adotada para a condução da pesquisa, alicerçada na prática da História Oral. Assim, a utilização dessa abordagem, é realizada por meio de encontros agendados, que são registrados por meios oriundos do projeto executado de forma dialógica, com questionamentos que buscam respostas objetivas e diretas. Além disso, também se busca a obtenção de estímulos que proporcionem lógica e construção do argumento, como afirmam os autores Meihy; Ribeiro (2019).

Ademais, a história oral pode ser classificada em três tipos principais: a de vida, a temática e a tradição oral. A história oral temática, é a que serviu para a elaboração de provas documentais na investigação da dissertação. Portanto, é a que se alinha às perspectivas acadêmicas, uma vez que, as entrevistas possuem caráter documental e utilizam esse formato como meio de diálogo para fomentar debates sobre tema específico, conforme afirmam Meihy; Holanda (2015).

A seleção dessa estratégia, decorre da capacidade em permitir a compreensão das vivências e os percursos dos indivíduos, a partir das próprias palavras, enfatizando-se a importância da memória e dos relatos como fontes autênticas de sabedoria.

Além de ser método de documentação, a História Oral foi entendida nesse contexto, como via metodológica que confere vitalidade ao processo de investigação. Dessa maneira, a pesquisa em história oral temática, produz dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Meihy; Holanda, 2015), pois destaca as narrativas completas dos participantes, as experiências, visões e os significados que moldaram as trajetórias no ambiente em análise.

Outro ponto que merece destaque é a discussão sobre a cientificidade ou não da história oral. Independente de seu uso, cabe reconhecer que não são poucos os que insistem em vê-la como instrumento capaz de colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade. Neste sentido, mentiras, silêncios, fantasias, distorções dos fatos, omissões - enfim, aspectos da personalidade humana sobre fatos, mais do que “versões diferentes” - interessam e merecem atenção pela via da história oral. A discussão sobre o caráter científico (ou não) da história oral pode ser aliviada na medida em que o processo criativo atua desde a concepção do projeto até sua elaboração (Meihy, 2005, p. 53). (grifos da autora)

A discussão levantada por Meihy (2005), indica que a História Oral vai além de apenas buscar fatos objetivos, reconhecendo-se que as narrativas humanas contêm aspectos subjetivos que contribuem para a realidade social. A presença de inconsistências, omissões ou distorções não prejudica a validade científica, pelo contrário, enriquece a compreensão de como as pessoas interpretam e dão significado às vivências.

Dessa forma, a qualidade da História Oral não se sintetiza à checagem dos eventos, mas à capacidade de entender o que está subjacente às narrativas, os significados, emoções e lembranças que moldam a jornada pessoal e coletiva dos indivíduos. Esse enfoque reitera que o conhecimento derivado da oralidade é legítimo e crucial para abarcar a complexidade da humanidade nas manifestações.

Nesse sentido, considerando-se o propósito em valorizar as experiências individuais e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às trajetórias, a memória assumiu papel central no processo metodológico. As entrevistas foram conduzidas de maneira individualizada, respeitando-se o tempo, o ritmo e as particularidades de cada colaborador, o que permitiu captar nuances singulares das vivências. Assim, a memória individual não foi compreendida apenas como repositório de lembranças ou falta delas, mas como espaço ativo de reconstrução e interpretação do passado.

Além disso, as memórias individuais nas entrevistas, foram transcritas e enviadas para aprovação, reprovação e sugestões de inclusão e exclusão de partes ou temas, de forma individualizada e particularizada com cada colaborador. Segundo Meihy (2005), a memória é caracterizada da seguinte forma:

Ao se falar em memória, é fundamental definir de qual tipo de memória se trata. A primeira operação a ser feita é a definição de memória individual, diferenciando-a da grupal. Como para a história oral a memória individual serve apenas para dar sentido às situações sociais, convém supor atenção prevaiente à memória grupal, que, contudo, é sempre filtrada pelas narrativas pessoais. Uma depende da outra e uma explica a outra (Meihy, 2005, p. 70).

A adoção da memória individual como eixo de análise, revelou-se fundamental para compreender a complexidade das experiências relatadas pelos colaboradores. As entrevistas foram transcritas e devolvidas aos participantes para validação, permitindo-se que cada um tivesse autonomia para aprovar, ajustar ou suprimir partes do conteúdo, o que garantiu o processo ético e colaborativo.

A reflexão de Meihy (2005) sobre a interdependência entre memória individual e grupal é, especialmente pertinente nesse contexto. Embora as narrativas tenham sido construídas de forma singular, foi possível identificar pontos de convergência entre as falas, revelando-se experiências coletivas e sentidos compartilhados.

Essa articulação entre o pessoal e o coletivo, reforça a ideia de que a História Oral não se limita a relatos isolados, mas constitui espaço em que a memória individual adquire valor social, visto que, contribui para a compreensão ampla do contexto estudado.

Nesse sentido, as memórias e a história oral, são conceitos importantes para entender como as pessoas e os grupos lembram e compartilham as experiências. A memória, de forma geral, pode ser vista como o processo pelo qual as pessoas guardam, organizam e interpretam os acontecimentos do passado, de acordo com sentimentos, experiências e contexto social. Não é cópia exata do passado, mas construção que está sendo revista e atualizada (Halbwachs, 2006).

Além disso, a memória pode ser trabalhada sob ângulos, de acordo com Le Goff (1924):

1) a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas “selvagens”; 2) o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-história à Antiguidade; 3) a memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito; 4) os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; 5) os desenvolvimentos atuais da memória. Este procedimento inspira-se no de Leroi-Gourhan: “A história da memória coletiva pode dividir-se em cinco períodos: o da transmissão oral, o da transmissão escrita com tábuas ou índices, o das fichas simples, o da mecanografia e o da, seriação eletrônica” [1964-65, p. 65] (Le Goff, 1924, p. 368). (grifos do autor)

Vale ressaltar que, a memória coletiva e, particularmente, a ‘memória artificial’, com a transição da oralidade à escrita, é profundamente transformada. A memória artificial possui dois princípios básicos, conforme técnica grega de memorização: “[...] segundo os antigos: a lembrança das imagens, necessária à memória, e o recurso a uma organização, uma ordem, essencial para uma boa memória”. A partir desses princípios sobre memória, a memorização passou a ter caráter técnico e profissional (Le Goff, 1924, p. 380).

Outro fato, é que “[...] não se pode aplicar sem especificações [o tipo de sociedade e o momento histórico] à passagem do oral para o escrito nas sociedades antigas, às sociedades ‘selvagens’ modernas ou contemporâneas, ou às sociedades

muçulmanas” (Le Goff, 1924, p. 376).

Entre a explicação sobre os conceitos de ‘domesticação do pensamento selvagem’ de Jack Goody, que trata sobre a relevância das diferenças entre a transição da sociedade com memória apenas oral, até as sociedades com memória escrita, Le Goff (1924) fala sobre o estudo histórico da memória histórica. Ainda, nessa mesma linha de compreensão, interligou a respeito do conceito de memória em expansão:

Pareceu preferível, para valorizar melhor as relações entre a memória e a história, que constituem o horizonte principal deste ensaio, evocar separadamente a memória nas sociedades sem escrita antigas ou modernas – distinguindo na história da memória, nas sociedades que têm simultaneamente memória oral e memória escrita, a fase antiga de predominância da memória oral em que a memória escrita ou figurada tem funções específicas; a fase medieval de equilíbrio entre as duas memórias com transformações importantes das funções de cada uma delas; a fase moderna de processos decisivos da memória escrita, ligada à imprensa e à alfabetização; e, por fim, reagrupar os desenvolvimentos do último século relativamente ao que Leroi-Gourhan chama “a memória em expansão” (Le Goff, 1924, p. 369). (grifos do autor)

Ademais, a memória não é apenas individual, visto que, pode ser coletiva e social. Dentro do contexto social, grupos dominantes podem prevalecer na construção do memorial das vozes, histórias lembradas e aceitas pela sociedade. Consequentemente, pode-se inferir que “[...] o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (Le Goff, 1924, p. 368).

No que se refere ao que será lembrado ou esquecido na memória coletiva, Le Goff (1924) explica que:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (Le Goff, 1924, p. 368).

Além disso, a vida cotidiana contribui para acumulação de elementos na memória da sociedade, tanto a atual quanto as ancestrais, que não possuíam a escrita; ou seja, o viver do dia a dia, individual e a ampliação ao coletivo,

independentemente da cultura, sempre existiu (Le Goff, 1924).

Por sua vez, a história oral é a abordagem de pesquisa que foca na coleta de relatos orais que viabiliza saber a outra versão. Aquela que não havia sido escutada/divulgada ainda, pois pertence à classe operária e que não é eurocêntrica. Especialmente, daqueles que não têm voz nos registros históricos tradicionais, como trabalhadores, indígenas e outros grupos marginalizados (Thompson, 1992).

Na esfera educacional, tanto a memória quanto a história oral assumem papel significativo na valorização dos saberes populares e das experiências cotidianas como fontes legítimas de conhecimento. A partir da escuta sensível e da reconstrução de trajetórias de vida, a história oral possibilita o rompimento com modelos tradicionais e eurocêntricos de ensino, fomentando-se práticas educativas que reconhecem a diversidade cultural, étnica e social dos estudantes.

No campo do trabalho, a história oral e a memória também têm papel essencial, pois permite que se compreenda as experiências dos trabalhadores, as condições de trabalho e como as transformações no ambiente laboral afetam suas vidas. Os relatos dos trabalhadores, não apenas descrevem as atividades, mas também revelam os significados e valores que atribuem ao trabalho. Isso posto, ajuda a entender como o trabalho é aprendido de forma prática, por meio da convivência no ambiente de trabalho, muitas vezes sem a intervenção das escolas ou universidades (Ciavatta, 2004).

Dessa forma, ao entrelaçar memória, história oral, educação e trabalho, estabelece-se campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconhecem a centralidade da experiência humana. Essa articulação contribui para a construção da educação emancipadora, comprometida com a justiça social e com a valorização das múltiplas formas de saber que atravessam os sujeitos nos contextos de vida e trabalho.

## 2.1 Reflexões sobre história oral e a construção de narrativas

Observa-se que, a História Oral tem ganhado cada vez relevância no campo acadêmico, consolidando-se como abordagem significativa para compreender experiências e trajetórias humanas. No desenvolvimento dessa investigação sobre o NAPNE, percebeu-se que não basta conhecer os fundamentos teóricos ou

metodológicos da História Oral. É igualmente necessário dialogar com estudos e produções que a utilizam como eixo central de investigação, pois são as experiências que orientam e inspiram novas formas de compreender as práticas inclusivas e os percursos vividos pelos sujeitos envolvidos.

Com base nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos adotados buscaram valorizar as vozes, memórias e experiências dos colaboradores, reconhecendo-os como protagonistas na construção de saberes sobre inclusão e acessibilidade no âmbito do IFRO.

É importante ressaltar que, ao buscar as contribuições em trabalhos que encaram a História Oral como mais que uma metodologia de pesquisa, buscamos não apenas apreender os significados construídos por essas pesquisas, mas aprender um modo próprio de fazer História Oral, pois, diferente dos trabalhos que nos deram suporte, nossa comunidade de destino não é um grupo no qual conseguimos identificar aspectos que geraram a pesquisa, um grupo formado a partir da pesquisa e que, em termos metodológicos, “acabará” juntamente com ela. Ao contrário, é um grupo que já existia antes do desejo de pesquisa e continuará a existir após ela e mais que isso: temos com ele uma relação de pertencimento e identificação (Pereira, 2008, p. 55). (grifos da autora)

Ao definir os procedimentos metodológicos, buscou-se compreender a História Oral, não apenas como técnica de coleta de depoimentos, mas como forma de produção de conhecimento que envolve vínculo, escuta sensível e compromisso com a comunidade pesquisada.

Além disso, conforme destaca Pereira (2008), a História Oral pode ser entendida como modo próprio de fazer pesquisa, no qual o pesquisador não se limita a observar um grupo formado a partir do estudo, mas reconhece a inserção e pertencimento na comunidade, que existia antes e que seguirá existindo após a pesquisa. Desse modo, o presente trabalho, adentrou no ambiente que já existia e continuará existindo, pois é direito garantido por lei, do público AEE ter acesso e permanência na rede pública de ensino.

Assim, os procedimentos adotados foram orientados pela perspectiva do diálogo e respeito mútuo entre pesquisador e participantes, valorizando-se as narrativas como parte essencial do processo de construção da história e da compreensão da realidade investigada.

Nesse contexto, a investigação foi desenvolvida a partir da coleta de depoimentos orais de servidores e colaboradores que atuam/atuaram nos NAPNE dos

*campi* de Porto Velho. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, o que possibilitou ao entrevistado liberdade para narrar as vivências e percepções, preservando-se o caráter espontâneo e subjetivo do relato. Além disso, foi encaminhado o Roteiro de entrevista para melhor auxiliar os participantes.

Os encontros foram conduzidos em ambiente virtual acolhedor, priorizando-se o respeito à memória, à escuta sensível e ao consentimento dos participantes, em consonância com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Cada entrevista foi gravada, transcrita e validada pelos colaboradores, garantindo-se a fidelidade das narrativas e a legitimidade das interpretações.

A análise dos relatos seguiu abordagem interpretativa, na qual buscou-se identificar temas recorrentes, sentidos compartilhados e significados atribuídos às ações e desafios enfrentados pelos NAPNE. Essa leitura crítica das narrativas permitiram compreender como os sujeitos constroem as experiências de inclusão e de pertencimento institucional, pois contribui para o fortalecimento de políticas educacionais humanas e integradoras.

Dessa forma, o processo metodológico adotado na pesquisa se consolidou como exercício de diálogo e reconstrução coletiva da memória, reafirmando-se o compromisso da História Oral com a valorização das trajetórias e a transformação social, especialmente no contexto da educação inclusiva do público AEE.

Ademais, as entrevistas realizadas foram transcritas com o auxílio do *software TurboScribe*, *YouTube* privado, *ChatGPT* e, principalmente o *Canva* que utiliza tecnologia de reconhecimento automático de voz baseada em inteligência artificial. O uso dessas ferramentas teve como objetivo agilizar o processo técnico de transcrição, sem interferir na análise interpretativa dos dados.

Adicionalmente, para melhorar a qualidade técnica e confiabilidade da dissertação, a pesquisadora também contou com o auxílio dos *softwares* Detector de Plágio, Corretor de Texto e *Clean Paste*.

Ainda sobre as transcrições, para os vídeos transcritos pelo *YouTube*, foram enviados de forma não listada, imagem desfocada pelo *Flixier on-line* no menu de formas e menu de inspetor de objeto, onde não foram utilizados nomes verdadeiros, com o objetivo de gerar legendas automáticas e literais via tecnologia de reconhecimento de fala. Nenhuma informação pessoal ou imagem identificável dos participantes foi incluída nos arquivos. Após a extração das transcrições e a cópia no

*Word*, os vídeos foram excluídos da plataforma.

Nesse contexto, ainda durante a transcrição das entrevistas, após a transcrição automática, as falas foram revisadas manualmente pela pesquisadora, de modo a garantir a fidedignidade e a integridade do conteúdo, corrigindo-se eventuais falhas de reconhecimento de voz, modificações, interrupções e ruídos.

Além disso, o processo de transcrição contou com a participação dos colaboradores, que analisaram o que foi transcrito. Sendo assim, durante o processo de transcrição puderam: ler, analisar, incluir, excluir falas e aprovar ou desaprovar o uso das narrativas na pesquisa.

Cabe ressaltar que, após o processo de transcrição as narrativas foram devidamente aprovadas e autorizadas para utilização. Assim, as autorizações estão devidamente arquivadas no *e-mail* institucional do IFRO, utilizado para contato com os colaboradores.

É válido ressaltar que, nenhum dado sensível ou identificável foi compartilhado publicamente, atendendo-se aos princípios éticos de confidencialidade previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e às diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Dessa forma, a inteligência artificial foi utilizada apenas como ferramenta de apoio técnico, mantendo-se a responsabilidade analítica e interpretativa integralmente sob a pesquisadora.

Nessa mesma linha de pensamento, o processo das narrativas aconteceram da seguinte forma:

a) O *campus* Calama, por serem dois colaboradores, o foco inicial foi no colaborador B, inicialmente por ter mais tempo de atuação tanto na instituição quanto no NAPNE, com o intuito de traçar a trajetória de criação e implantação do núcleo. Em seguida, foi realizada a análise conjunta entre os colaboradores A e B para entender o modo de atuação e experiências recentes do setor.

b) A análise do *campus* Zona Norte aconteceu da seguinte forma: das dez entrevistas, foi separado por data de início de atuação no NAPNE, obtendo-se a divisão de três em três até realizar as análises, sendo as 3 (três) primeiras, os mais antigos, por terem maior conhecimento sobre a história de criação e implantação do NAPNE, seguidos dos intermediários no tempo de atuação e os recentes a trabalhar

no NAPNE. Observando-se que na pesquisa e análise de resultado nove fizeram parte, pois um dos colaboradores não respondeu ao e-mail e avisos por *WhatsApp* com a solicitação de participação e aprovação da transcrição.

O desenvolvimento das narrativas seguiu percurso pensado, para captar com fidelidade as diferentes trajetórias e experiências dentro dos NAPNE. No *campus* Calama, como havia apenas dois colaboradores, o ponto de partida foi o colaborador B, cuja atuação longa tanto na instituição quanto no núcleo, permitiu reconstruir com maior precisão o processo de criação e implementação do setor.

Posteriormente, a análise conjunta com o colaborador A, ainda no *campus* Calama, possibilitou ampliar a compreensão sobre o funcionamento atual do NAPNE e as vivências recentes. Já no *campus* Zona Norte, o procedimento adotado foi organizar as dez entrevistas, conforme tempo de entrada dos colaboradores no núcleo. O procedimento iniciou com os três colaboradores mais antigos e atuantes até a data da entrevista, devido ao maior domínio da história do NAPNE. Na sequência, passou pelos intermediários e finalizou com os colaboradores novos, incluindo-se um discente membro e ex-membros que atuaram em épocas distintas. Isso posto, permitiu observar diferentes perspectivas ao longo do tempo.

Esse primeiro movimento, promoveu o resgate dos aspectos históricos e institucionais que fundamentaram o surgimento das ações inclusivas no *campus*. Em seguida, a análise conjunta dos depoimentos dos colaboradores A e B ampliou a compreensão sobre as práticas cotidianas e os desafios enfrentados pelo setor na atuação recente, revelando-se mudanças de perspectiva e continuidade nas ações de inclusão.

No *campus* Porto Velho Zona Norte, o percurso analítico seguiu o critério temporal, considerando-se a data de ingresso dos colaboradores no setor/comissão. Assim, as dez entrevistas foram organizadas em três grupos: os participantes com maior tempo de atuação, que contribuiriam com a visão histórica e contextual sobre a criação do núcleo; o grupo intermediário, que trouxe percepções sobre o período de consolidação; e os mais recentes, que ofereceram olhares atualizados sobre o funcionamento e os desafios contemporâneos do NAPNE.

Essa estrutura possibilitou observar a evolução das práticas inclusivas e os diferentes níveis de engajamento ao longo do tempo. Importa destacar que, dentre os

dez colaboradores previstos, nove participaram efetivamente do processo, visto que, um deles não respondeu aos contatos realizados por *e-mail* e aplicativo de mensagens, o que impossibilitou a validação da transcrição.

De modo geral, a organização das análises permitiu a leitura ampla e comparativa entre os dois *campi*, evidenciando-se como as experiências individuais e coletivas se entrelaçam na construção da história dos NAPNE e revelando-se a importância da memória institucional, como elemento essencial para compreender o amadurecimento das políticas de inclusão no IFRO.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as narrativas construídas pelos colaboradores dos NAPNE dos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte vão além de simples registros de experiências individuais; configuram mosaico de memórias institucionais que expressam o sentido coletivo da inclusão no IFRO.

As falas evidenciam trajetórias marcadas por desafios, conquistas e aprendizados, mostrando-se que a consolidação das ações inclusivas ocorreu de forma gradual, sustentada pelo engajamento de servidores comprometidos com a equidade educacional.

Ao dialogar com os princípios da História Oral, as narrativas permitiram compreender como o fazer cotidiano desses núcleos contribuiu para o fortalecimento da cultura institucional sensível à diversidade, em que o pertencimento e a empatia se tornaram dimensões essenciais da prática educativa.

## 2.2 Memórias, história oral e relações com educação e trabalho

A História Oral, de forma sintética, pode ser considerada conjunto de métodos, metodologia com procedimento a seguir durante a execução, onde se “[...] mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro, sugerindo que outros possam vir a usá-la de diferentes maneiras” (Meihy, 2005, p. 18).

Dessa forma, deve-se realizar o registro de experiências de pessoas vivas, por meio das entrevistas no tempo presente, obtendo-se utilidade pública e imediata do que foi vivenciado num passado distante ou próximo do período em que o projeto é realizado.

Inclusive, ao se falar em História Oral, é necessário que tenha projeto anterior ao início das entrevistas, pois “A concepção de história oral enquanto projeto que lida

com sujeitos/as, com a memória viva, ultrapassa a metodologia e a cristalização da oralidade em escrita” (Ribeiro; Boni; Rovai, 2024, p. 62).

Assim, as entrevistas são compostas por narrativas que nascem da memória por meio do que foi lembrado, falado, da entonação da voz, entre outros. Porém, a definição do que é História Oral, os objetivos e conceitos é diversa de acordo com Meihy (2005).

Contudo, os conceitos de História Oral coadunam-se com a linha de pensamento de que é necessário o conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de projeto, definição do público-alvo da entrevista e organização antes da realização das entrevistas.

Assim, é imprescindível que ocorra transcrição e conferência das narrativas, incluindo-se autorização para uso, arquivamento e, conseqüentemente, o pesquisador deve realizar a devolutiva dos resultados após publicação.

Além disso, as técnicas de realizar ciência por meio da metodologia e dos procedimentos de História Oral, têm sido no Brasil pouco valorizadas, mesmo que possua importância acadêmica. A história pública é capaz de disseminar o conhecimento social e promover maior intervenção da sociedade, uma vez que, visa o desenvolvimento de políticas públicas de reparação, conforme afirmam Ribeiro; Boni; Rovai (2024).

Portanto, as narrativas buscam singularizar o individual visando o coletivo. Dessa forma, é possível que o colaborador ou entrevistado, pertencente ao grupo ou colônia alvo da pesquisa, colabore efetivamente na aprovação, sugestão de alterações ou solicitação da remoção de partes, entre outros, durante os procedimentos necessários.

No final das contas, qual é o objetivo da História Oral?

A História Oral é a busca pela dignidade da singularidade, por sua complexidade, valor e dinâmica, fora das multidões, dos agrupamentos, das classes, dos povos, dos movimentos sociais e incluindo tudo isso em sua dimensão narrativa e vivencial: será projeção da sua fala, dimensão a ser enfrentada a partir do seu lócus. Por isso a História Oral não é História nem tem na oralidade sua matéria (Caldas, 2009, p. 62).

A missão de um trabalho por meio da história oral é “[...] dar nitidez aos horizontes e eixos dos nossos presentes, apreendendo melhor as ficções que somos, como desdobramos o presente no imediato do presente” (Caldas, 2009, p. 52) e em

que o entrevistado se transformou no decorrer das experiências vividas.

Em outras palavras, pode-se dizer que a História Oral busca ampliar a noção de sujeito que se abre para além do ocorrido e dos limites impostos. Dessa forma, a ideia é validada, conforme explica Caldas (2009):

Ao mesmo tempo, a História Oral desmobiliza o sentido puramente econômico-social e amplo da História quando vai ao encontro do outro, em busca da experiência singular, do dizer único, do narrar vivencial, conseguindo articular uma “atmosfera” que antes não existia sequer para o “narrador”. Com isso amplia a ideia de sujeito e perturba seu limite com o tempo, com o contexto, podendo, assim, chegar aonde normalmente o conhecimento historiográfico, antropológico ou sociológico tradicional não vai, a não ser enquanto ficção, e mesmo o conhecimento psicológico com a História Oral se abre para um além da “doença”, do “distúrbio”, para um além dos limites da clínica, para um além do biologismo entranhado em seus métodos e conceitos. (Caldas, 2009, p. 59). (grifos do autor)

Consequentemente, é livre o direito de pensar e apresentar vozes e versões não divulgadas ou aceitas, pois pode tomar o espaço público, recompor a própria existência individual ou coletiva que muitos grupos foram privados. E, com isso, lembrar com as próprias palavras e com olhar voltado para as experiências de vida.

Portanto, os eventos pesquisados não são tratados como ‘fatos objetivos’ ou como um corte cronológico. Mas como tempo contínuo, permanente, em constante processo de reatualização na memória das pessoas que neles estiveram envolvidas de alguma forma (Rovai, 2009).

Ao utilizar História Oral, o autor deve preocupar-se com procedimentos específicos durante a entrevista, pois é considerado conhecimento autônomo e a entrevista é vista “[...] como momento primordial e definidor na criação e na constituição das narrativas” (Holanda, 2009, p. 15).

Durante a construção de narrativas em História Oral, de acordo com Holanda (2009), deve-se respeitar no momento da entrevista, a viabilidade do colaborador desenvolver a história conforme considerar melhor. Dessa maneira, poderá optar por onde e como gostaria de narrar, sem interposição de temporalidade e organização narrativa do pesquisador.

O entrevistado deve ser o centro da pesquisa durante a relação de diálogo entre pesquisador e colaborador<sup>4</sup>. Porém, não significa que o investigador seja proibido de

---

<sup>4</sup> O conceito de colaborador, estabelecido por Meihy (1990, p. 22; 1996a, p. 53), propõe “[...] reposicionamento do entrevistado, que deixa de ser informante, ator social ou objeto de pesquisa e passa a ser a pessoa que aceitará ser entrevistada, ocupando papel preponderante na pesquisa,

todo e qualquer tipo de interferência ao desenvolver a pesquisa, mas que o colaborador pode participar ativamente, não apenas como simples depoente, conforme destaca Holanda (2009).

Nessa mesma linha de pensamento, Holanda (2009) expõe que:

É no momento da entrevista que as questões, envolvendo voluntarismo e estímulos, precisam ser cuidadosamente pensadas e consideradas. É muito importante que o colaborador aceite participar e que lhe seja propiciado escolher, voluntariamente, por onde deseja iniciar sua narrativa. Nessa maneira de construir a narrativa em busca da plenitude do narrador, o voluntarismo se dá porque é o colaborador que escolhe por onde quer começar a contar sua experiência, mas dessa escolha não estamos excluindo ou apagando o contexto em que a entrevista aconteceu, a presença do gravador (ou aparelhagem técnica) e mediação do oralista (Holanda, 2009, p. 16-17).

A articulação voluntária é imprescindível para compreender como o narrador discorre sobre as experiências vividas, já que o intuito é dar personalidade às narrativas, em que cada uma delas seja única. Cada indivíduo tem uma forma de ver, sentir e analisar; afinal, não se trata apenas de entrevista jornalística.

Além disso, o voluntarismo do colaborador e o estímulo do oralista viabilizam o diálogo em cada narrativa, e isto, possibilita o acontecimento de inícios diferentes “[...] a partir do contar do colaborador e não entrevistas em que se pode ‘adivinhar’ as perguntas que cortaram os textos e as emendas que mesmo depois da textualização aparecem” [...] *Com isso*, “[...] o resultado dessa postura durante a realização da entrevista é o texto/narrativa transcrito em colaboração” (Holanda, 2009, p. 17). (supressão nossa; primeiro grifo da autora; segundo grifo nosso)

Diante do exposto e a título de complementação do assunto, Holanda (2009) auxilia com o seguinte:

Daí concluímos que o texto/narrativa produzido em colaboração, a partir dessas preocupações e procedimentos durante a entrevista de história oral, é resultante, também, dessa busca pela narração plena, que nada mais é do que a procura pelo sentido do outro, pela maneira como o colaborador enxerga a sua própria experiência e como ele a organiza no momento da narração. Essa deve ser a motivação maior para a realização de um projeto de História Oral. E que os “temas”, “assuntos”, “questões”, “hipóteses”, “problemas” sejam dimensionados por essa escolha narrativa do colaborador (Holanda, 2009, p. 30). (grifos da autora)

---

interferindo na feitura do texto em todos os seus estágios” (Holanda, 2009, p. 16).

Aliás, a construção da pesquisa por meio da metodologia da história oral, possui métodos que viabilizam a execução e caracterização no desenvolver das entrevistas, que devem conter textos/narrativas transcritos de forma ativa entre colaborador e pesquisador.

Conseqüentemente, Caldas (2009) aponta que:

É conceito, ou rede conceitual, que não propõe “sociedades”, “grupos”, “colônias”, “redes”, “famílias”, “temas” ou “histórias”, mas **narradores plenos**, aqueles que vão bem além do simples “resgate do oprimido”, duma “história dos excluídos”, de “fontes orais” duma historiografia sempre capenga ou para a “formação de bancos de dados orais”, exercitando outra concepção de História Oral. É busca de nós mesmos e, particularmente, da sociabilidade, das redes virtuais e imaginárias que neles confluem e deles se abrem: os **narradores plenos** são hipertextos que exigem estrutura, forma e interpretação próprias que consigam perseguir sua pluridimensionalidade. Entender, a partir de **narrativas pessoais plenas**, não somente uma vida particular ou um hipertexto, mas, com ele, poder tocar o próprio “tecido social” e suas fundações “ficcionalis” em movimento, isto é, o real como feito da “mesma substância” da narratividade dos indivíduos. O conceito de **narradores plenos** (como noção em exercício) é a experiência com uma maneira de fazer e ser História Oral (Caldas, 2009, p. 60). (grifos do autor)

Ademais, por se tratar de ficção e da busca por entender o que é pesquisado por meio das narrativas pessoais plenas, não se pode falar que o colaborador mentiu ou falseou o conteúdo das narrativas. Apenas, podem ocorrer divergências de informações entre elas. Afinal, como já foi citado anteriormente, cada história é única e representa a vivência, o pensar, o sentir, o que foi lembrado e interpretado pelo narrador pleno.

Além disso, pode-se conceituar narrador pleno da seguinte forma:

Narrador pleno é aquele que não somente esteja aberto às entrevistas, mas aquele que consegue dar uma dimensão à sua vida que ultrapassa o simples contar seja em densidade seja até em quantidade de páginas, conquistando um tecido narrativo denso. Ele é encontrado a partir de grupos específicos que o indicam como contador de histórias. Em vez de delimitar e estudar um grupo (projetar e estudar toda uma “colônia” e toda uma “rede” ou “grupo”, ou “sociedade”), delimitar, fazendo pequenas conversas, um grupo para encontrar entre eles um narrador pleno. Essa História Oral não é social, histórica, psicológica, econômica, antropológica, grupal, mas é, antes de tudo, com e sobre a singularidade, sem extrapolações em busca de leis, de confirmações científicas (Caldas, 2009, p. 62). (grifos do autor)

O percurso entre a narrativa e o desenvolvimento, antes, durante e depois, são de total importância nas pesquisas que utilizam História Oral. Logo, mesmo em trabalhos que seguem a História Oral Temática, é fundamental ao pesquisador ficar

atento à cápsula narrativa.

Ainda nesse mesmo assunto, cabe complementar sobre narrador pleno e cápsula narrativa com o seguinte:

Com o conceito de narradores plenos temos, quando unido à noção de cápsula narrativa e ao conjunto transcriativo, a busca por uma História Oral mais profunda e rearticulada com o conhecimento numa dimensão pós-moderna, líquida, discursiva, completamente fora dos tradicionais “problemas historiográficos”, se pondo dentro dos fluxos, dos rizomas discursivos e incluindo a “exterioridade” dentro dos seus devires, a singularidade como o outro expulso dos discursos hegelianos e marxistas (Caldas, 2009, p. 59). (grifos do autor)

Assim, a noção de cápsulas narrativas pode ser entendida como “[...] aquela que articula teoria e prática em História Oral, se compondo de conceitos fundamentais para seu funcionamento e realização – conceitos como máquina tribal, entrevista, narradores plenos, pontuação, oral e escrito, projeto, transcrição” (Caldas, 2009, p. 49).

### 2.3 Procedimentos metodológicos

Por não haver convivência, apenas a sondagem anterior realizada no *campus* Calama, onde não foi demonstrada qualquer objeção à realização da pesquisa, os encaminhamentos iniciais aconteceram de forma desafiadora. Nesse sentido, foram necessários diversos contatos tanto para as entrevistas quanto para a coleta de materiais para o produto educacional.

Apesar disso, um dos *campi* ultrapassou a expectativa estimada para entrevista e o outro ficou bem abaixo do estimado, quase inviabilizando a presente dissertação. Assim, entende-se que a fase de sondagem revelou-se insuficiente para estabelecer vínculos sólidos entre pesquisador e colaborador. A etapa de pesquisa de campo demandou tempo e persistência, tanto para a realização das entrevistas quanto para obtenção de materiais que subsidiaram o trabalho.

Além disso, desde os primeiros contatos, foi informado que as entrevistas seriam individualizadas, o sigilo seria mantido conforme explicado no TCLE e de forma alguma ficariam expostos aos demais colegas. De posse das informações, além de diversos contatos no privado de cada *WhatsApp* por meio da orientadora, os

colaboradores começaram a aceitar participar das entrevistas e agendaram de acordo com o tempo nossos encontros virtuais.

Ademais, quando a estimativa de participantes no *campus* Porto Velho Zona Norte foi superada, propiciou identificar o que afirma Thompson *apud* Meihy (2005), sobre a quantidade de pessoas entrevistadas: “[...] o número de participantes entrevistados deve obedecer a uma espécie de ‘lei dos rendimentos decrescentes’. Quando os depoimentos começam a se repetir, está na hora de parar” (Thompson *apud* Meihy, 2005, p. 138). (grifos do autor)

Nesse sentido, com o público amplo, observou-se a recorrência de narrativas convergentes, o que reforça a veracidade das lembranças narradas. Mesmo entre os colaboradores que apresentaram maior dificuldade em recordar os fatos vivenciados, as histórias mostraram-se interligadas, estabelecendo-se conexão entre os relatos dos participantes tanto do *campus* Zona Norte quanto com aqueles do *campus* Calama.

Um dos pontos básicos do debate sobre história oral remete ao reconhecimento do papel social do colaborador. Outro lado da mesma questão é o número de pessoas envolvidas em um projeto. Quantas devem ser as entrevistas? Como saber quando parar?

Em face do papel público do depoente, deve-se ter em conta que todos os testemunhos são válidos, dependendo do projeto e independentemente de classe social, *status* ou relevância pública do colaborador. É necessário evitar colher depoimentos de pessoas que não sejam essenciais ao projeto. Da mesma maneira, é importante prever a utilidade da entrevista, pois deve-se recorrer a ela apenas quando se busca algo específico e que não se pode encontrar em outras fontes (Meihy, 2005, p. 138).

Um dos aspectos centrais da História Oral, está no reconhecimento do papel social de quem compartilha a narrativa, pois cada colaborador representa uma voz legítima dentro do contexto estudado, independentemente de cargo, tempo de atuação ou visibilidade institucional.

No entanto, o desafio está em definir o número de participantes, pois em alguns casos, obter a participação é o ponto em que as entrevistas deixam de acrescentar novos elementos relevantes. Essa reflexão, alinhada ao que discute Meihy (2005), orientou as decisões metodológicas, que buscou selecionar depoentes, cuja trajetória tivesse relação direta com a criação, implantação e funcionamento do NAPNE.

Nesse processo, foi necessário enviar formulário individual para agendamento das datas de entrevistas pelo *e-mail* institucional, sendo que muitos convidados, em

especial do *campus* Calama, não realizaram o agendamento. Para servidores que atuaram como coordenadores, foram enviados mais de um convite e, mesmo assim, alguns optaram por não participar da pesquisa.

De forma geral, conforme apontam Holanda; Meihy (2007), o projeto desenvolvido a partir da metodologia da História Oral, envolve etapas que vão desde o planejamento inicial até a devolutiva social dos resultados.

No caso dessa pesquisa, a construção do projeto teve início após o ingresso no mestrado e nasceu do interesse conjunto entre a pesquisadora e a orientadora, em registrar e divulgar as trajetórias e experiências do NAPNE. O tema sugerido pela orientadora, foi sendo aprimorado de maneira colaborativa, resultando-se em trabalho que buscou a valorização das memórias institucionais e o papel formativo dos Núcleos em Porto Velho.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, são apresentados os resultados obtidos na pesquisa junto aos sujeitos participantes e pesquisa documental, que visou alcançar os objetivos específicos que nortearam o estudo.

Para dar maior clareza à análise e facilitar a compreensão dos resultados obtidos, o texto está estruturado em três partes: na primeira parte, apresenta-se o percurso de constituição e desenvolvimento dos NAPNE nos *campi* Calama e Zona Norte, do Instituto Federal de Rondônia. O objetivo é oferecer a visão abrangente sobre o contexto histórico, organizacional e pedagógico que envolve os núcleos, bem como destacar aspectos relacionados às políticas institucionais de inclusão e ao AEE. Esse mapeamento permite identificar tanto aproximações quanto diferenças nas trajetórias de criação, implantação e funcionamento dos núcleos nos dois *campi*.

Na segunda parte, são analisadas as experiências e percepções compartilhadas pelos participantes da pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com membros e coordenadores dos NAPNE. As narrativas construídas nesse processo evidenciam práticas, desafios e aprendizados do cotidiano, revelando-se como cada colaborador percebe o papel do núcleo na promoção da inclusão. Cabe destacar que, os relatos não se limitaram à etapa da entrevista, pois envolveram também a participação ativa dos colaboradores na validação e aprovação das transcrições, garantindo-se fidedignidade ao processo.

Na sequência, a terceira parte dedica-se a refletir sobre os significados atribuídos às experiências relatadas, relacionando-os à literatura revisada e às discussões teóricas sobre inclusão e história oral. Nesse momento, a junção entre a pesquisa bibliográfica e a metodologia empregada amplia as possibilidades de interpretação, permitindo-se a análise qualitativa de caráter exploratório, descritivo e interpretativo.

Dessa forma, a conexão entre a pesquisa bibliográfica e a metodologia da história oral, situa-se no âmbito das investigações qualitativas e de caráter exploratório, descritivo e interpretativo, pois possibilita a ampliação do olhar sobre o fenômeno estudado. Essa articulação reforça a compreensão de que diferentes perspectivas são fundamentais para o aprofundamento da análise e confere consistência ao processo investigativo.

### 3.1 Contextualização e trajetória dos NAPNE no IFRO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO), é uma instituição pública que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada para ofertar educação profissional e tecnológica em múltiplos níveis, para a contribuição do desenvolvimento regional e social (Brasil, 2008).

Ao tratar da identidade institucional, é essencial a compreensão da base legal e da estrutura organizacional. Conforme o Regimento Geral do IFRO, instituído pelas Resoluções do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (CONSUP), por meio da Resolução nº 21/2011/CONSUP/IFRO, de 21 de junho de 2011, que aprova o Regimento Geral do IFRO, tem-se o seguinte:

Art. 1º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com sede e foro na cidade de Porto Velho, criado nos termos da Lei nº 11.892/2008, artigo 5º, inciso XXXII, vinculado ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia e é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º O IFRO organiza e rege-se pela observância dos princípios norteadores dispostos no artigo 3º do seu Estatuto (CONSUP, 2011, p. 6).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRO (PDI, 2020-2024), sua missão é promover ensino, pesquisa e extensão de qualidade, com foco na formação integral dos estudantes, valorizando-se a diversidade e a inclusão. A visão institucional objetiva consolidar-se como referência na educação profissional e tecnológica no estado de Rondônia, alinhando-se às demandas socioeconômicas locais e nacionais (IFRO, 2020).

Nesse contexto, o IFRO assume papel fundamental na inclusão educacional, especialmente ao garantir políticas proativas que asseguram o acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais específicas, conforme preconizado pela legislação federal vigente, como a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

De acordo com informações disponíveis no portal do IFRO, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a instituição foi criada por meio de lei e reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2025).

Diante do exposto, o Instituto Federal de Rondônia oferta a educação presencial em 11 (onze) unidades, sendo 01 (uma) Reitoria, 09 (nove) *campi* e 01 (um) *campus* Avançado. Ademais, há 44 (quarenta e quatro) polos em parceria com prefeituras e 12 (doze) polos em parceria com a CAPES e Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Estado de Rondônia, 11 (onze) polos em Paraíba, 01 (um) polo em Pernambuco, 02 (dois) polos em Minas Gerais e 01 (um) polo internacional em Guayaramerín, Bolívia (IFRO, 2022).

Figura 4 - Distribuição Geográfica do IFRO em Rondônia.



Fonte: Portal Dados Abertos do IFRO, s.d.

Adicionalmente, o futuro *campus* Buritis do IFRO está em fase avançada de implantação, iniciado com estudos de viabilidade, diagnósticos regionais e definição de infraestrutura, para posterior início das atividades no município. Além disso, a instituição tem promovido ações estratégicas de aproximação com a comunidade local, como o *I Seminário Ciência e Tecnologia na Comunidade*, realizado em 26 de abril de 2025 (IFRO, 2025).

Paralelamente, o IFRO atua no município por meio do Polo Buritis, com a oferta de cursos de capacitação profissional gratuitos, voltados às pessoas em situação de vulnerabilidade. No primeiro semestre de 2025, foram ofertados os cursos de *Design* de Sobancelhas e Assistente em Administração, ambos com carga horária de 39 horas e adesão da comunidade local. Em consonância, as iniciativas expõem o empenho da instituição em promover a inclusão social, impulsionar o desenvolvimento das regiões atendidas e viabilizar a futura inauguração do novo *campus* (IFRO, 2025).

Dessa forma, o IFRO é instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, visto que, atua também na educação básica e superior, bem como na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade.

Nesse contexto, cabe destacar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil é composta por instituições públicas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), responsável por ofertar ensino técnico, tecnológico e superior com foco na inclusão social, no desenvolvimento regional e na formação integral dos estudantes. Criada oficialmente pela Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal engloba os Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas vinculadas a universidades e o Colégio Pedro II.

Com presença em todos os estados brasileiros, a rede representa uma das maiores estruturas públicas de ensino do país, com acesso gratuito e de qualidade à educação por meio de cursos integrados, subsequentes, superiores e de pós-graduação. Além da formação técnica e acadêmica, a Rede Federal também atua fortemente em pesquisa aplicada, inovação e extensão, com compromisso social e territorial. Conforme aponta Oliveira (2020):

Foram criados ao todo 38 institutos espalhados pelo país para atuarem na educação superior, básica e profissional, com natureza pluricurricular e multicampi, especialmente na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base, de acordo com a lei, na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Oliveira, 2020, p. 34).

Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer que a formação institucional dos Institutos Federais resultou do processo dinâmico, permeado por tensões, contradições e negociações políticas que refletem os desafios inerentes à consolidação do projeto educacional de caráter público, inclusivo e nacionalmente

estruturado.

A esse respeito, os Institutos Federais configura-se novo modelo de fazer educação profissional no Brasil. Assim, Ramos (2020) evidencia a natureza contraditória do processo de institucionalização dos Institutos Federais:

Considero de suma importância compreender que a institucionalidade dos Institutos Federais é uma construção histórica atravessada por muitas contradições. Ela está relacionada ao movimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de se organizarem como Universidades Tecnológicas, que têm, por sua vez, antecedentes na criação dos primeiros CEFETs (do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, em 1978; e dos dois seguintes, por processos distintos, do Maranhão e da Bahia, na década de 1980). Por cerca de trinta anos, então, a rede federal foi constituída por CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Passamos pela primeira política de expansão dessa rede em 1986, no governo José Sarney, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que pretendia implantar mais duzentas escolas técnicas e agrotécnicas no país; processo esse que gerou as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), as quais, na sua maioria, não se efetivaram como novas autarquias. Tivemos a transformação de Escolas Técnicas em CEFETs a partir de 1994, até chegarmos à tentativa de configurar estes como Universidades Tecnológicas (Ramos, 2020, p. 20).

Nesse sentido, a criação dos Institutos Federais representa o desdobramento do processo histórico complexo, marcado por transformações institucionais sucessivas no campo da educação profissional e tecnológica. Longe de ser criação isolada de contextos anteriores, as instituições são herdeiras diretas da trajetória dos antigos CEFET, que, por décadas, coexistiram com Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Aliás, a tentativa de reconfigurar os CEFET como Universidades Tecnológicas, revela a busca pelo novo *status* acadêmico e administrativo, sintonizado com as demandas contemporâneas de formação técnica integrada à pesquisa e à inovação. Desde os anos 1980, iniciativas como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), evidenciaram os esforços do Estado em ampliar a Rede Federal, embora muitos desses projetos não tenham se consolidado plenamente, como no caso das UNED (Ramos, 2020).

Ao reconhecer a historicidade dos IF, abre-se espaço para avaliações comprometidas com a superação de desigualdades educacionais e com a construção do projeto de formação integral, que dialogue com as necessidades sociais, econômicas e culturais do país. Dessa forma, refletir sobre o processo de institucionalização é fundamental para pensar políticas consistentes e coerentes com

os princípios que norteiam a educação pública, inclusiva e socialmente referenciada.

Nesse contexto, os IF consolidam-se como pilares da oferta pública e gratuita de educação tecnológica, pois assume o desafio de superar a fragmentação histórica entre formação geral e formação técnica. Sendo assim, também respondem à necessidade de reverter a lógica tradicional da EPT, que reduziu-se a preparação rápida e descontextualizada para o mercado e não para o mundo do trabalho.

Para ampliar a compreensão sobre o processo histórico da educação profissional e tecnológica ofertada pelos IF, Oliveira; Xavier; Silva; Oliveira (2020), expõem que:

A Educação Profissional no Brasil, embora conte com uma história que remonta ao Império – período em que a formação da força de trabalho brasileira estava concentrada nas instituições e associações religiosas e filantrópicas –, só começou a merecer destaque nas políticas públicas educacionais de modo mais significativo a partir do início do século XX. Apesar disso, ela representa desde sempre um espaço privilegiado para a compreensão das relações educacionais e de trabalho constituintes da História da Educação no Brasil, de modo geral, e, mais especificamente, das relações, muitas vezes conflituosas, entre ensino, profissionalização, formação e tantos outros construtos conceituais e teóricos envolvidos no que se convencionou chamar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Oliveira; Xavier; Silva; Oliveira, 2020, p. 11).

Sob essa perspectiva, é relevante revisitar brevemente a trajetória da Educação Profissional no Brasil, marcada historicamente pela estrutura dualista, que diferenciava os percursos educacionais destinados às camadas privilegiadas daqueles voltados às populações vulneráveis. Como exemplo significativo dessa lógica, em 1906 o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu a responsabilidade de promover e estruturar a Educação Profissional no país. Entre as medidas adotadas, destacam-se os incentivos ao ensino agrícola, comercial e industrial (Oliveira, 2020).

Nesse processo, foram instituídas nas capitais brasileiras as chamadas Casas de Educandos e Artífices, voltadas à qualificação técnica de jovens em situação de vulnerabilidade, com ênfase no ensino de ofícios como sapataria, alfaiataria, tipografia, serralheria e mecânica. Paralelamente, os Liceus de Artes e Ofícios buscavam oferecer a formação abrangente, integrando-se saberes técnicos às ciências aplicadas e às artes, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento social dos indivíduos e superar a concepção limitadora da educação meramente

utilitária (Oliveira, 2020).

Ainda nessa mesma linha de pensamento, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atua na multiplicidade de abordagens, tendo em vista os impactos sociais que desencadeiam tanto em termos estritamente formativos e emancipatórios quanto em sentido amplo, pois se situam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com Oliveira; Xavier; Silva; Oliveira (2020).

Ademais, os Institutos Federais são fundamentais no progresso local, regional e nacional, no que se refere a oferta de ensino, aliado à pesquisa aplicada, à extensão, à produção cultural e de desenvolvimento científico e tecnológico, visto que:

[...] a histórica criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizada há pouco mais de dez anos, especialmente por causa de sua abrangência nacional e pelos impactos sociais, políticos, econômicos e, principalmente, educacionais que desencadeou, fomenta ainda mais os interesses – e bem mesmo as necessidades – de pesquisa já então bastante promissoras em torno dos objetos de estudo que se dão à mostra no campo da Educação Profissional brasileira (Oliveira; Xavier; Silva; Oliveira, 2020, p. 11-12).

Conseqüentemente, a expansão da instituição pelo território nacional provocou a emergência de novos objetos de estudo, como as políticas curriculares da EPT, os processos formativos dos docentes e demais servidores que atuam nesse segmento, nas relações entre o mundo do trabalho e a formação educacional, bem como nas práticas pedagógicas, de inclusão e de gestão institucional adotadas.

Entre os propósitos centrais dos IF, tem-se a missão de formar sujeitos em diferentes níveis e modalidades de ensino, que sejam capazes de atuar de forma crítica, criativa e transformadora na sociedade em que estão inseridos. Essa articulação é condição fundamental para a efetivação do projeto educativo baseado nos princípios da formação omnilateral e da politecnia.

Nessa perspectiva, visa-se o desenvolvimento integral do ser humano nas dimensões intelectual, técnica, cultural e social, pois supera a fragmentação do conhecimento, promove a educação verdadeiramente emancipadora e fortalece a ideia de que o processo educativo deve ir além da mera transmissão de conteúdos.

Sendo assim, os processos educativos orientam práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, ética e cidadã, capazes de preparar os estudantes para compreender e transformar a realidade em que vivem, em consonância com os fundamentos da educação pública, gratuita, inclusiva e de

qualidade socialmente referenciada.

Porém, no cotidiano dessas instituições acontecem desafios identitários que envolvem tanto a prática pedagógica quanto a gestão institucional, ocasionados pelo modo inovador de trabalhar, onde o docente necessita do perfil polivalente para atuar tanto no ensino médio quanto no superior, dentre outros desafios diários exigidos pela profissão.

Dessa forma, mesmo diante de ações desafiadoras, a ampliação do acesso à educação, proporcionada pelas instituições, favoreceu a consolidação do campo investigativo dinâmico, voltado à ressignificação dos sentidos da formação profissional no Brasil contemporâneo. Assim, a promoção de debates que articulam educação, trabalho, ciência, tecnologia e inclusão social de maneira crítica e comprometida com a transformação social, tornam-se essenciais.

Por conseguinte, a criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da SETEC/MEC no final de 2005, teve como principal objetivo ampliar a presença das instituições no território nacional, para a promoção da equidade no acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

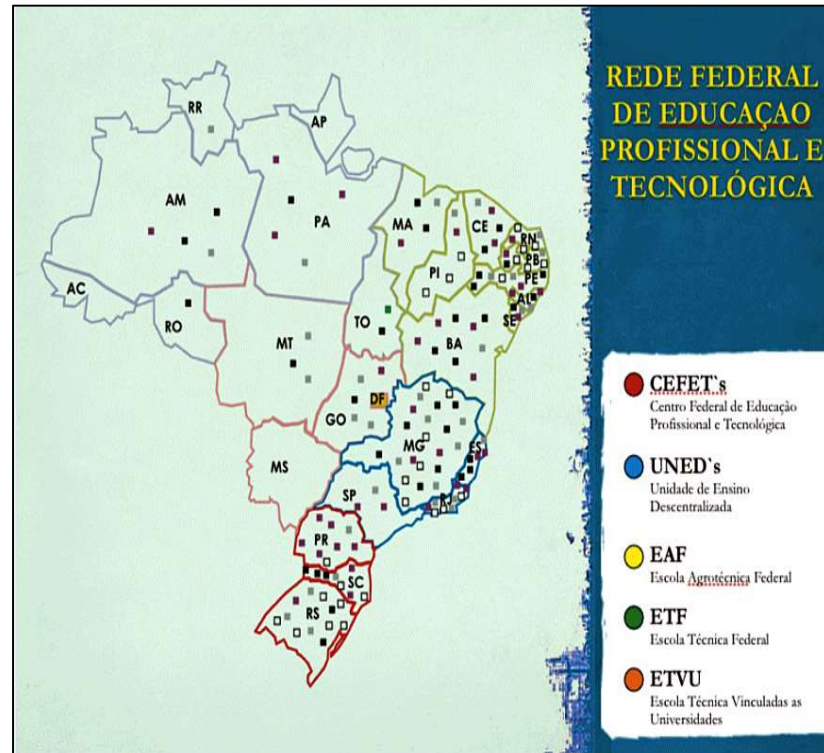
Os IFs, instituições pluricurriculares e multicampi, compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e têm a finalidade de desenvolver a EPT em todos os seus níveis (educação básica e superior). Idealizados na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, e criados em 2008, os IFs resultaram de duas dinâmicas: a primeira relacionada à transformação de Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs) em IFs; a segunda, referente à criação de novos campi e institutos nos estados brasileiros, onde ainda não havia a presença de instituições federais de ensino no âmbito da educação profissional. O processo de criação e expansão dos IFs é resultante e tem por diretriz a expansão da Rede Federal EPCT, iniciada em 2005, no Governo Lula da Silva e planejada até o ano de 2014.

Em 2002, existiam 140 instituições federais que ofertavam Educação Profissional no país (Brasil, 2013). Em 2021, foi possível identificar 653 unidades em funcionamento, pertencentes à Rede Federal EPCT. Dessas, 602 unidades são estruturas de IFs (PNP, 2021). A expansão da Rede Federal EPCT é também a maior expansão da educação profissional já realizada pelo governo federal na história brasileira (Daros, 2023, p. 4).

Essa iniciativa só foi possível após a revogação da proibição legal que impedia a criação de novas unidades federais de ensino técnico, conforme estabelecido pela Lei nº 11.195/2005. A figura a seguir, apresenta a distribuição e a expansão da Rede

Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, evidenciando-se a presença e a diversidade das instituições em diferentes regiões do país.

Figura 5 - Expansão da Rede Federal.



Fonte: Portal MEC, 2005.

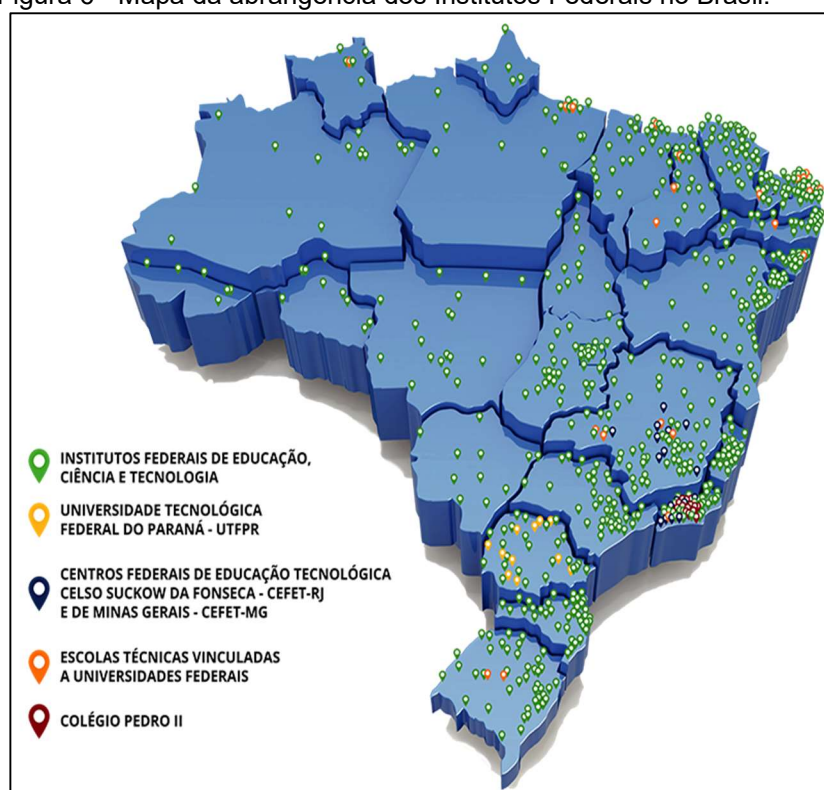
A história de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, se deu em três etapas importantes ao longo do tempo e cada uma com um objetivo específico. Na fase inicial, o objetivo era estabelecer instituições federais em lugares onde eram desprovidas desse tipo de ensino profissionalizante, especialmente no interior e regiões de periferia. Na segunda fase, a partir de 2007, teve como meta a implantação de mais 150 novas unidades em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, selecionando-se os municípios, a partir do interesse demonstrado pelas prefeituras (MEC, s.d.).

Em 2011, teve início a terceira fase, que visou à criação de 208 novas unidades até 2014, mantendo-se o foco na superação das desigualdades regionais. Como resultado, o número de instituições passou de 144 em 2006 para 659 em 2018, com mais de 500 novas unidades construídas - número superior ao previsto inicialmente. Essa expansão estratégica fortaleceu a distribuição espacial das instituições da EPT e consolidou a Rede Federal como importante instrumento de inclusão social e

democratização do conhecimento científico e tecnológico no Brasil (MEC, s.d.).

A figura do mapa a seguir, ilustra a abrangência dos Institutos Federais no território nacional. Ao estarem inseridas em diversos contextos regionais, as instituições contribuem diretamente para o desenvolvimento local e nacional, visto que, oferece formação técnica e cidadã, bem como fomenta a pesquisa e a inovação no fortalecimento dos vínculos entre educação, trabalho e sociedade.

Figura 6 - Mapa da abrangência dos Institutos Federais no Brasil.



Fonte: Portal MEC, 2019.

Nesse contexto, a partir da reestruturação, as instituições da Rede passaram a assumir papel estratégico, não apenas na formação técnica e tecnológica, mas também na promoção da educação cidadã, crítica e inclusiva.

Com base nessa conjuntura, emergiu a necessidade de mecanismos institucionais que garantissem a efetiva participação dos sujeitos no processo educacional, o que impulsionou a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que atualmente são setores dentro do IFRO, conforme constatado nas entrevistas realizadas pela presente pesquisa.

Nas realidades vividas dentro da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, os NAPNE têm papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade, consolidando-se como espaços de articulação entre ensino, pesquisa e extensão voltados ao atendimento das pessoas com deficiência e outras necessidades específicas (Alencar, 2020).

Além disso, a atuação dos núcleos vai além do suporte individualizado, visto que, contribui para a formação continuada de servidores, a adaptação curricular, a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas, e a construção da cultura institucional inclusiva. Dessa forma, os NAPNE se firmam como instrumentos essenciais para o cumprimento do compromisso social da Rede Federal, pois fortalece a educação pública, gratuita e de qualidade, pautada na diversidade e na valorização das singularidades de cada estudante.

Nesse contexto, a consolidação do NAPNE no IFRO, representa o marco na construção da cultura institucional voltada à inclusão e à equidade educacional. Criados em consonância com as diretrizes nacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os NAPNE surgem como espaços de articulação entre políticas de ensino, assistência estudantil e acessibilidade. Com isso, assume o papel de promover condições que assegurem o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades específicas.

Ademais, o primeiro Regulamento dos NAPNE foi instituído pela Resolução nº 30/2011 do Conselho Superior (CONSUP/IFRO), ou seja, a primeira regulamentação institucional remonta a normativas anteriores à atual sistematização, sendo objeto de consulta pública e revisões ao longo da década de 2010 (IFRO, 2019).

Entre 2016–2017, o IFRO aprovou regulamento detalhado, sendo a Resolução nº 48/CONSUP/IFRO/2017, que definiu competências, composição e articulação dos NAPNE com a Reitoria, Pró-Reitoria de Ensino e as Diretorias de Ensino dos *campi*, consolidando-se o núcleo como instância de planejamento e execução de políticas de acessibilidade e apoio pedagógico.

Essa resolução também detalha a composição das equipes, os procedimentos de acompanhamento e o funcionamento articulado com a Reitoria e as Diretorias de Ensino. Também define o Plano de Acompanhamento Individualizado (PEI), que foi amplamente mencionado nas narrativas dos colaboradores na pesquisa.

Entre os anos de 2020 até 2023, foram aprovadas as seguintes resoluções:

Resolução nº 35/CONSUP/IFRO, publicada no contexto de reestruturação institucional. A resolução substitui a de 2017 e atualiza o regulamento dos NAPNE, reforçando-se a natureza colegiada e consultiva do núcleo. Dessa forma, estabelece regras sobre a nomeação dos coordenadores, duração de mandatos e organização de registros institucionais.

Em 2020, foi aprovada a Resolução nº 13/CONSUP/IFRO, que trouxe novas orientações técnicas e instrumentos padronizados para gestão e planejamento dos NAPNE, além de evidenciar o avanço na gestão integrada da política de inclusão, promovendo-se o uso de dados e indicadores para subsidiar decisões pedagógicas e administrativas. A Resolução nº 24/CONSUP/IFRO que constitui a versão recente do Regulamento dos NAPNE do IFRO, revoga então, a Resolução nº 35/2020.

Sob esse ponto de vista, a consolidação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) é resultado do processo contínuo de regulamentação e aprimoramento institucional. Ao longo dos anos, resoluções do Conselho Superior (CONSUP/IFRO) foram publicadas com o objetivo de fortalecer a política de inclusão, padronizar procedimentos e ampliar a atuação dos núcleos nos *campi*. Essas normativas refletem o compromisso do IFRO com a promoção da acessibilidade, da equidade educacional e da valorização da diversidade no ambiente acadêmico.

O quadro a seguir, apresenta de forma sintética, as principais resoluções que orientam a organização e o funcionamento dos NAPNE, destacando-se os avanços e contribuições em cada período.

Figura 7 – Quadro com as Resoluções do CONSUP/IFRO referentes à regulamentação dos NAPNE.

Ano	Resolução/CONSUP	Principais aspectos e contribuições	Link de acesso às Resoluções
2011	Resolução nº 30/CONSUP/IFRO	Primeira regulamentação dos NAPNE no IFRO. Instituiu os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e definiu suas atribuições iniciais. Alinhou-se ao Programa TECNEP, consolidando as bases da política institucional de inclusão.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2011/8345-resolucao-n-030-consup-ifro-de-03-de-outubro-de-2011">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2011/8345-resolucao-n-030-consup-ifro-de-03-de-outubro-de-2011</a>
2017	Resolução nº 48/CONSUP/IFRO	Reestruturou a organização dos NAPNE, definiu a composição das	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-">https://portal.ifro.edu.br/consup-</a>

			equipes e instituiu o Plano de Acompanhamento Individualizado (PEI). Ampliou o escopo do núcleo, incluindo formação docente, sensibilização e promoção da acessibilidade.	nav/resolucoes/2017/89-35-resolucao-n-48-consup-ifro-de-18-de-setembro-de-2017
2020	Resolução 35/CONSUP/IFRO	nº	Atualizou o regulamento dos NAPNE, reforçando sua natureza colegiada e consultiva. Definiu normas sobre mandatos, registros e padronização de procedimentos pedagógicos e administrativos. Integrou o NAPNE à política de assistência estudantil.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2020/10011-resolucao-n-35-consup-ifro-de-02-de-junho-de-2020">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2020/10011-resolucao-n-35-consup-ifro-de-02-de-junho-de-2020</a>
2022	Resolução 13/CONSUP/IFRO	nº	Introduziu instrumentos padronizados de gestão, relatórios e planos de ação. Fortaleceu a gestão baseada em dados e indicadores institucionais, promovendo a melhoria contínua das ações inclusivas.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2022/12369-resolucao-consup-ifro-n-13-de-10-de-junho-de-2022">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2022/12369-resolucao-consup-ifro-n-13-de-10-de-junho-de-2022</a>
2023	Resolução 24/CONSUP/IFRO	nº	Atualizou o regulamento, revogou a Resolução nº 35/2020 e incorporou diretrizes nacionais de acessibilidade. Definiu novas orientações para atendimento especializado e formação continuada, consolidando a cultura inclusiva no IFRO.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023</a>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas resoluções do Conselho Superior do IFRO (CONSUP/IFRO, 2011-2023).

Dessa forma, o cenário de expansão da EPT no Brasil, evidenciado pelo aumento nas matrículas e pela ampliação do acesso à Rede Federal, exige o fortalecimento de políticas institucionais que assegurem a permanência e o sucesso dos estudantes.

Nesse sentido, a consolidação dos NAPNE no IFRO representa a resposta concreta à demanda, configurando-se como instrumento essencial de promoção da inclusão educacional. O processo de regulamentação e aprimoramento dos NAPNE, formalizado por sucessivas resoluções do Conselho Superior (CONSUP/IFRO), expressa o compromisso da instituição em alinhar o crescimento quantitativo educacional com a garantia qualitativa de acessibilidade, equidade e valorização da diversidade no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, o crescimento da EPT no Brasil evidenciou o movimento de ampliação das oportunidades formativas e reforçou a necessidade de

políticas inclusivas no âmbito dos IF. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), em 2024 ocorreu aumento de 1,5% nas matrículas do ensino médio em comparação com o ano anterior, alcançando-se aproximadamente 7,8 milhões de estudantes, dos quais mais de 243 mil estão vinculados à Rede Federal.

Além disso, conforme o Dossiê: “Contribuições do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia para a Conferência Mundial de Educação Superior 2022”, o IFRO mantém, para subsidiar e fortalecer as ações inclusivas, a Coordenação Geral do NAPNE vinculada à Reitoria, criada pela Resolução nº 48/CONSUP/IFRO, de 18 de setembro de 2017, além de possuir Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em todos os *campi* (Neves; Galasso, 2021).

Além do que determinam as Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, que instituem o sistema de cotas para pessoas com deficiência e outros grupos em cursos técnicos e de graduação das instituições federais de ensino, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) também adota a política afirmativa própria. Essa política é regulamentada pelo documento que dispõe sobre o ingresso de estudantes nos cursos técnicos e superiores, conforme a Resolução nº 71/CONSUP/IFRO, de 28 de setembro de 2016, que garante a reserva de 5% das vagas para candidatos com deficiência. Como resultado dessa política, tem-se verificado o aumento contínuo na matrícula de estudantes com deficiência na instituição (Neves; Galasso, 2021).

Paralelamente, cabe ressaltar que, os dados do Censo Escolar 2024 revelam o aumento expressivo da matrícula em programas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com crescimento de 15,8% em único ano. Esse avanço demonstra o fortalecimento da política de integração entre ensino médio e formação técnica, consolidando-se o modelo de educação integrada e contextualizada ao mundo do trabalho, uma das marcas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sendo assim:

A proporção de estudantes do ensino médio matriculados em programas vocacionais da educação profissional e tecnológica (EPT) aumentou 15,8% entre 2023 e 2024 — de 15% para 17,2%, conforme revelou o Censo Escolar de 2024. O cenário confirma o avanço dessa modalidade educacional, que combina o ensino médio regular com formação profissional voltada à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho (cursos técnicos integrados e concomitantes, realizados simultaneamente ao ensino médio,

em instituições diferentes). O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentaram os resultados da primeira etapa da pesquisa estatística no dia 9 de abril.

Na rede pública, o Brasil tem 15,4% dos alunos de ensino médio matriculados em programas vocacionais. Entre as unidades da Federação, o Piauí se destaca, com 52,4% dos alunos dessa etapa educacional que cursam o ensino técnico. Em seguida, estão a Paraíba e o Espírito Santo, com 34,1% e 33,7% dos alunos, respectivamente. Paraná e Rio Grande do Norte possuem 28,5% e técnico. 23,7% dos estudantes do ensino médio também matriculados no ensino técnico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2025, *online*).

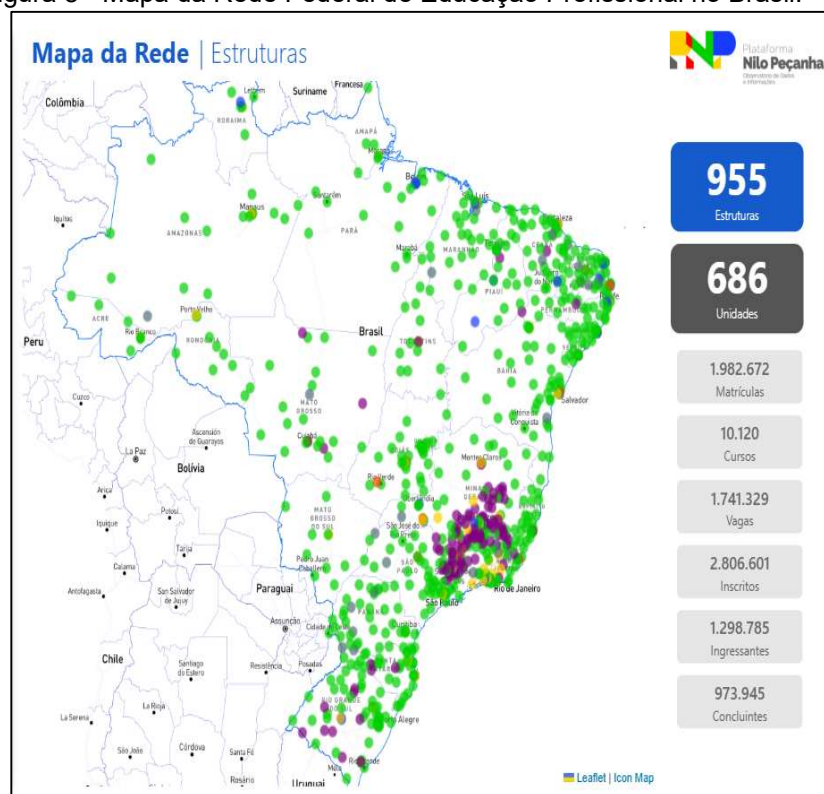
Nesse contexto, além de indicar o movimento nacional de ampliação do acesso à EPT, os dados também refletem a diversidade de trajetórias formativas e a valorização da educação técnica como via legítima e estratégica para o desenvolvimento social, econômico e humano.

Além disso, durante a pesquisa documental, identificou-se que existem plataformas que realizam o acompanhamento do desenvolvimento da Rede Federal, como a **Plataforma Nilo Peçanha**, em âmbito nacional, e o **Painel de indicadores do IFRO**, em nível regional e local.

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), sistema oficial de estatísticas da Rede Federal, conforme o Mapa da Rede, registra indicadores expressivos da educação profissional no Brasil, com 1.962.672 matrículas distribuídas entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Além disso, a Rede conta com 955 estruturas institucionais, que abrange 686 unidades de ensino pelo território nacional, que ofertam 10.120 cursos com capacidade para 1.741.329 vagas. Desses cursos, registram-se 2.806.601 candidatos inscritos, que resultaram em 1.298.785 ingressantes e 973.945 concluintes. Dessa maneira, os dados evidenciam a dimensão e a relevância social da educação profissional pública brasileira.

A figura a seguir, mostra o Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, comprovando-se os indicadores apresentados no trecho anterior.

Figura 8 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (PNP), 2025.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, cabe também analisar os dados dos *campi* Calama e Zona Norte em Porto Velho, que compõem a rede federal brasileira de ensino, nos quais a análise dos dados institucionais permite a compreensão da dinâmica da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito local entre os anos de 2020 e 2024.

Os dois *campi*, que constituem duas estruturas institucionais, oferecem 56 cursos distribuídos em diferentes modalidades de ensino, contabilizando-se o total de 9.840 matrículas e 3.525 vagas disponíveis nesse intervalo de tempo. Além disso, ao longo da série histórica, apresentada no Mapa da Rede, foram registrados 14.153 inscritos, dos quais 3.390 ingressaram efetivamente nos cursos e 1.910 concluíram as formações, evidenciando-se não apenas o alcance da oferta educativa, mas também **os desafios relacionados à permanência e conclusão dos estudantes.**

Figura 9 - Indicadores de ensino dos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte do IFRO (2020–2024).



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Dados de Ensino - IFRO *campus* Calama e Zona Norte.

Com base nos dados do quadro acima, observa-se que o total de matrículas, equivalente a 9.840, é significativamente menor em comparação ao total da Rede, que soma 1.982.672 (conforme quadro anterior). Essa diferença pode ser explicada pelas distintas capacidades estruturais e demandas específicas de cada região do país. Ainda assim, os *campi* analisados desempenham papel estratégico no contexto regional, pois assegura o acesso à formação técnica integrada ao ensino médio, promove a inclusão social e contribui na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

A comparação também permite identificar desafios semelhantes aos nacionais, como a relação entre vagas ofertadas, inscrições, ingressos e conclusões, ressaltando-se a importância de políticas institucionais, como a atuação dos NAPNE para assegurar a permanência e o êxito dos estudantes EPAEE nos cursos ofertados.

A tabela seguinte, apresenta de forma resumida os dados apresentados na série histórica dos *campi* Calama e Zona Norte em Porto Velho. Essa representação, fornece base sólida para discutir tanto o crescimento quantitativo da oferta educacional quanto os desafios relacionados à permanência e conclusão dos estudantes, além de subsidiar reflexões sobre a atuação dos NAPNE e a efetividade das políticas institucionais de inclusão no IFRO.

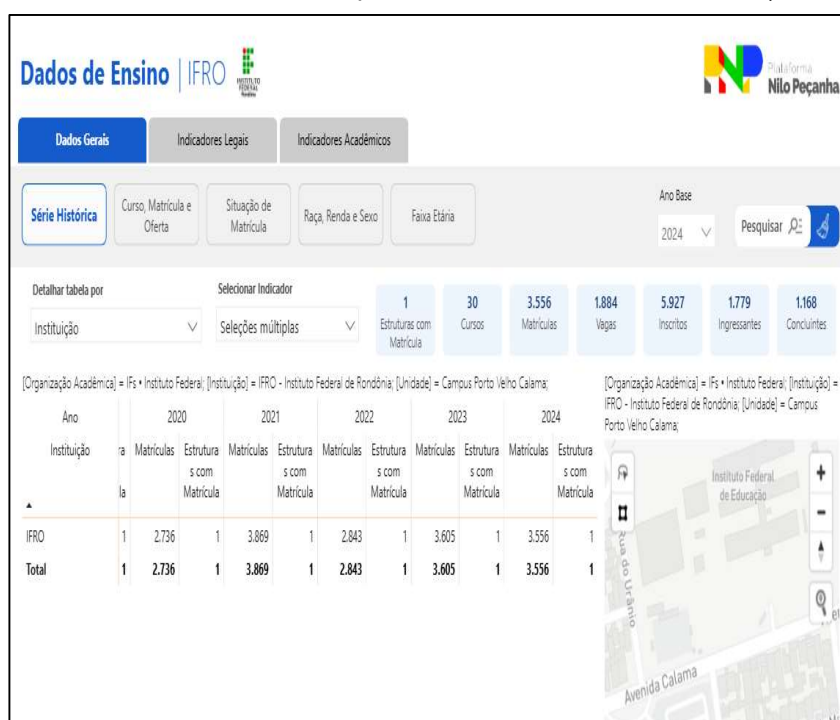
Figura 10 - Tabela de indicadores gerais de ensino dos *campi* do IFRO em Porto Velho.

Indicador	Valor
Estruturas institucionais	2
Cursos ofertados	56
Matrículas	9.840
Vagas disponíveis	3.525
Inscritos	14.153
Ingressantes	3.390
Concluintes	1.910

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), 2025.

A figura seguinte apresenta, de forma resumida, os dados referentes ao *campus* Porto Velho Calama, pois permite a visão panorâmica e detalhada dos principais indicadores de ensino. Por meio dessa representação, é possível compreender a evolução dos dados gerais ao longo da série histórica desde 2020 até 2024, evidenciando-se tendências e aspectos relevantes do desenvolvimento institucional no período analisado.

Figura 11 – Indicadores de ensino do *campus* Porto Velho Calama do IFRO (2020–2024).

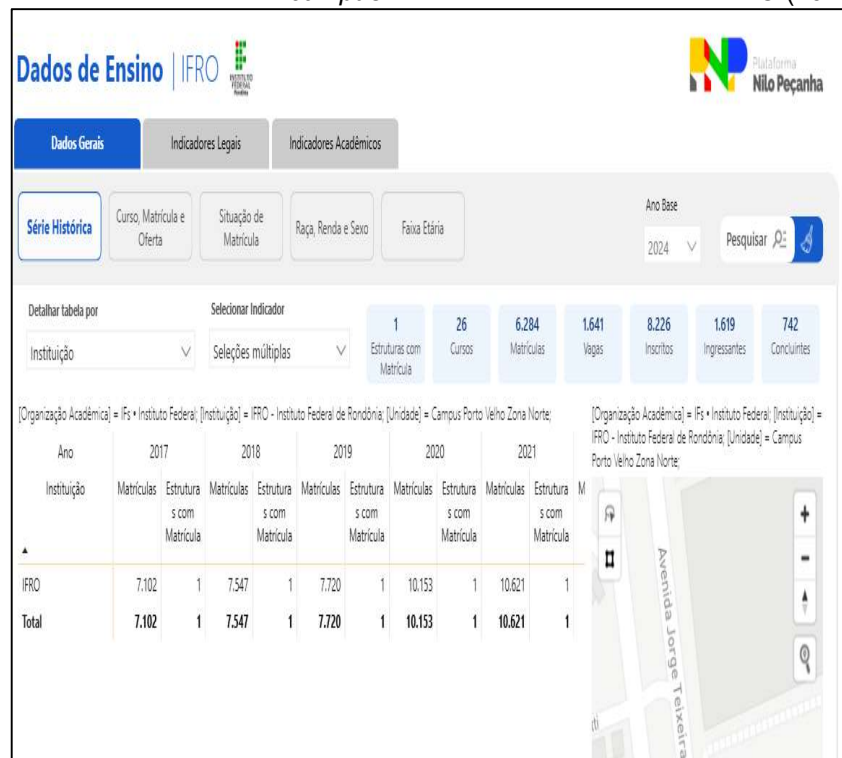


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Dados do Ensino - IFRO *campus* Calama.

A análise dos dados referentes ao *campus* Porto Velho Calama, revela a estrutura consolidada e representativa dentro da Rede Federal, com unidade física que abriga 30 cursos e atende ao volume expressivo de 3.556 matrículas no período analisado. O número de inscritos corresponde a 5.927 e o de vagas ofertadas a 1.884, evidenciando-se a alta demanda pelos cursos técnicos e superiores ofertados, o que demonstra a relevância social e formativa da instituição na capital rondoniense.

Contudo, ao observar a relação entre ingressantes 1.779 e concluintes 1.168, percebe-se o desafio persistente em relação à permanência e à conclusão dos estudos, aspecto que remete à necessidade de políticas de acompanhamento e suporte pedagógico efetivas.

Figura 12 – Indicadores de ensino do *campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO (2020–2024).



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Dados do Ensino - IFRO *campus* Zona Norte.

A Tabela 2 evidencia diferenças e complementaridades entre os *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte. Observa-se que, embora o *campus* Zona Norte retenha maior número de matrículas e inscritos, o *campus* Calama apresenta proporção equilibrada entre ingressantes e concluintes.

Essa relação apresenta, não apenas distintas fases de consolidação institucional, mas também a necessidade de políticas contínuas de apoio à

permanência e à inclusão, nas quais o trabalho dos NAPNE se mostra essencial para garantir equidade e sucesso acadêmico.

Figura 13 - Tabela comparativa dos indicadores de ensino dos *campi* do IFRO em Porto Velho (2020-2024).

Indicadores	Campus Porto Velho Calama	Campus Porto Velho Zona Norte
Estruturas institucionais	1	1
Cursos ofertados	30	26
Matrículas	3.556	6.284
Vagas disponíveis	1.884	1.641
Inscritos	5.927	8.226
Ingressantes	1.779	1.619
Concluintes	1.168	742

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados institucionais dos *campi* Calama e Zona Norte, IFRO (2020-2024).

No que tange ao NAPNE, não foram apresentadas na Plataforma Nilo Peçanha informações pertinentes ao atendimento, matrícula, classe social dos discentes PAEE e neurodivergentes. Porém, as informações foram encontradas no Painel de Indicadores do IFRO. A figura seguinte, mostra o perfil dos estudantes do IFRO em todas as unidades, com informações atualizadas no dia 11 de setembro de 2023:

Figura 14 – Perfil dos estudantes do IFRO em todas as unidades.



Fonte: Painel de indicadores do IFRO, 2023.

A análise dos indicadores institucionais do IFRO revela que, do total de estudantes matriculados em todos os *campi*, 1.455 (11,9%) declararam possuir algum tipo de necessidade específica, enquanto 10.771 (88,1%) não apresentaram essa condição.

Além disso, os dados expõem a presença significativa de estudantes com deficiência ou outras demandas educacionais específicas, o que reforça a relevância das políticas de inclusão e da atuação dos NAPNE como instâncias de apoio pedagógico e institucional.

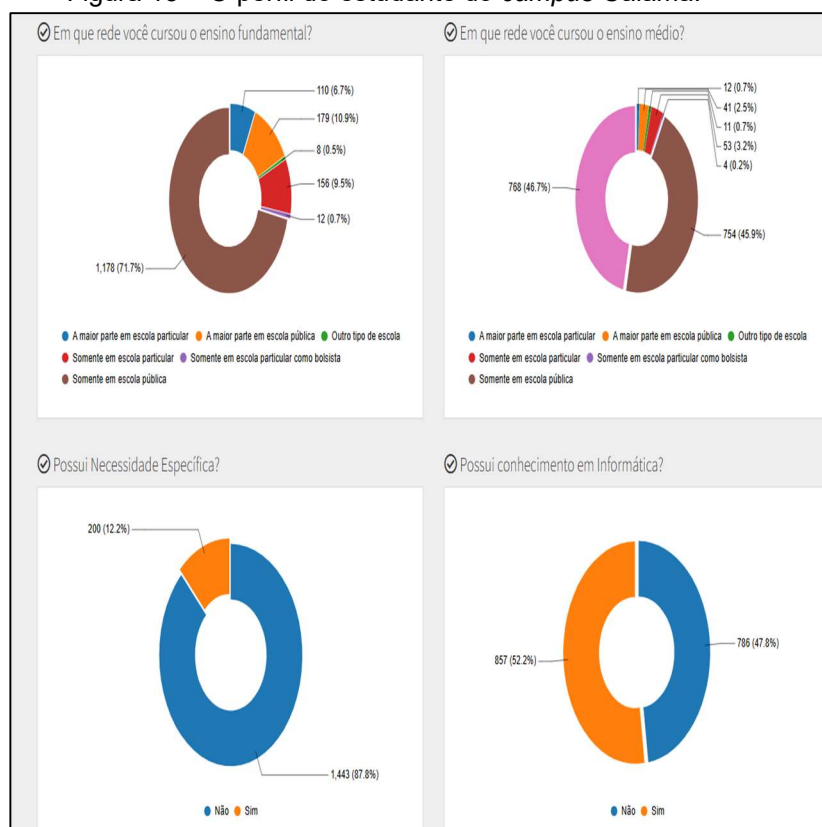
Ao considerar os dados referentes à rede de origem dos estudantes, majoritariamente provenientes da rede pública de ensino fundamental e médio (alunos provenientes dos cursos superiores), observa-se que o IFRO cumpre papel social essencial de democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, pois atende públicos historicamente excluídos do ensino técnico.

Nesse sentido, o indicador sobre o domínio de informática, mostra-se aspecto relevante para a permanência e o desempenho acadêmico. Embora a instituição possua infraestrutura tecnológica consolidada, nem todos os estudantes chegam com o mesmo nível de letramento digital, o que demanda ações formativas específicas.

Nesse contexto, os dados quantitativos, quando articulados, revelam não apenas a amplitude da inclusão no IFRO, mas também a necessidade contínua de fortalecimento das estratégias de acessibilidade, apoio pedagógico e formação tecnológica, de modo a garantir equidade nas trajetórias educacionais.

Em seguida, fica possível verificar o perfil do estudante do *campus* Calama, com informações atualizadas no dia 11 de setembro de 2023:

Figura 15 – O perfil do estudante do *campus* Calama.



Fonte: Painel de indicadores *campus* Calama, 2023.

O perfil dos estudantes do *campus* Porto Velho Calama, demonstra público diversificado, mas fortemente marcado por características que coadunam com a inclusão e a democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica.

Dos alunos matriculados, 12,2% declararam possuir algum tipo de necessidade específica, enquanto 87,8% não apresentam essa condição, o que demonstra a presença significativa de estudantes que demandam acompanhamento especializado e ações institucionais de acessibilidade.

No que se refere ao domínio de informática, observa-se o equilíbrio entre os que afirmam possuir conhecimento 52,2% e os que não possuem 47,8%, o que indica

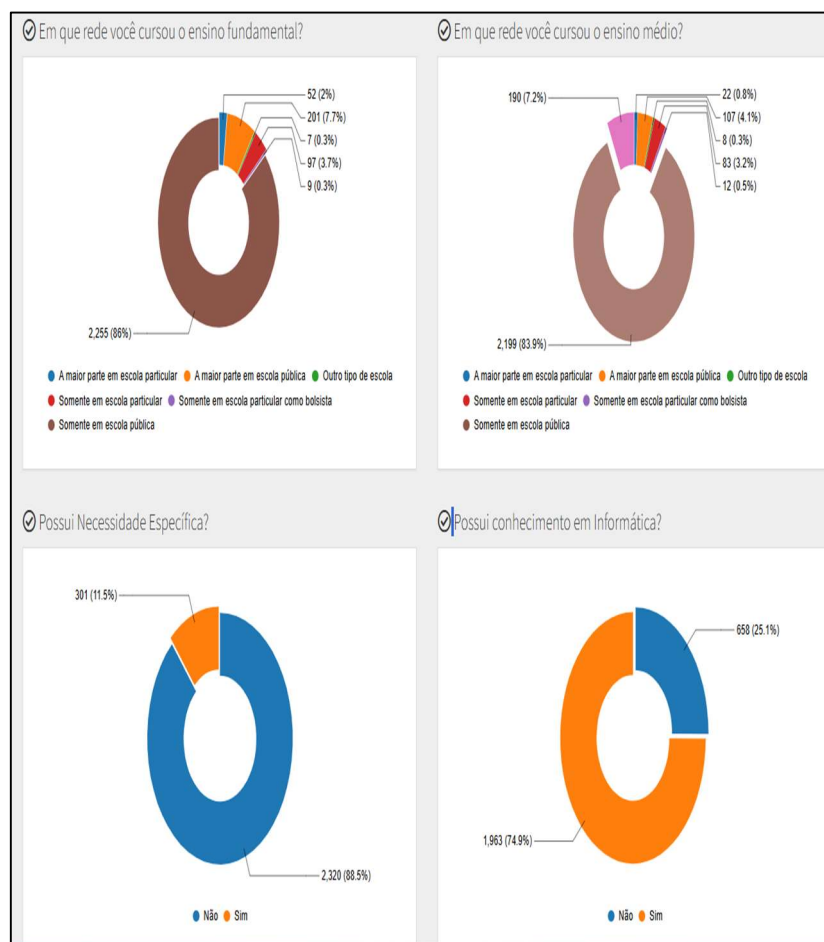
a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem diferentes níveis de letramento digital, especialmente em cursos que exigem o uso intensivo de tecnologias educacionais.

Ademais, os dados sobre a rede de origem, revelam que a maioria dos discentes cursou o ensino fundamental 71,7% e o ensino médio 45,9% integralmente em escolas públicas, confirmando-se o papel do *campus* como agente de inclusão educacional e social.

Assim, o conjunto dos indicadores reforça a importância de políticas institucionais que articulem qualidade formativa, acessibilidade e diminuam a falta de equidade, assegurando-se que todos os estudantes tenham condições de aprendizagem e permanência.

Sendo assim, fica visível a análise do perfil dos estudantes do *campus* Zona Norte, com informações atualizadas em 11 de setembro de 2023:

Figura 16 – O perfil dos estudantes do *campus* Zona Norte.



Fonte: Painel de indicadores *campus* Zona Norte, 2023.

O perfil dos alunos do *campus* Porto Velho Zona Norte é composto por estudantes que vieram da rede pública de ensino, o que reflete a função inclusiva e de transformação social que o IFRO se propõe a cumprir. Os índices são aceitáveis, mas podem melhorar, pois, dos discentes, 88% cursaram o ensino fundamental e 83,9% o ensino médio integralmente em escolas públicas, evidenciando-se que o *campus* atende majoritariamente jovens de contextos socioeconômicos populares.

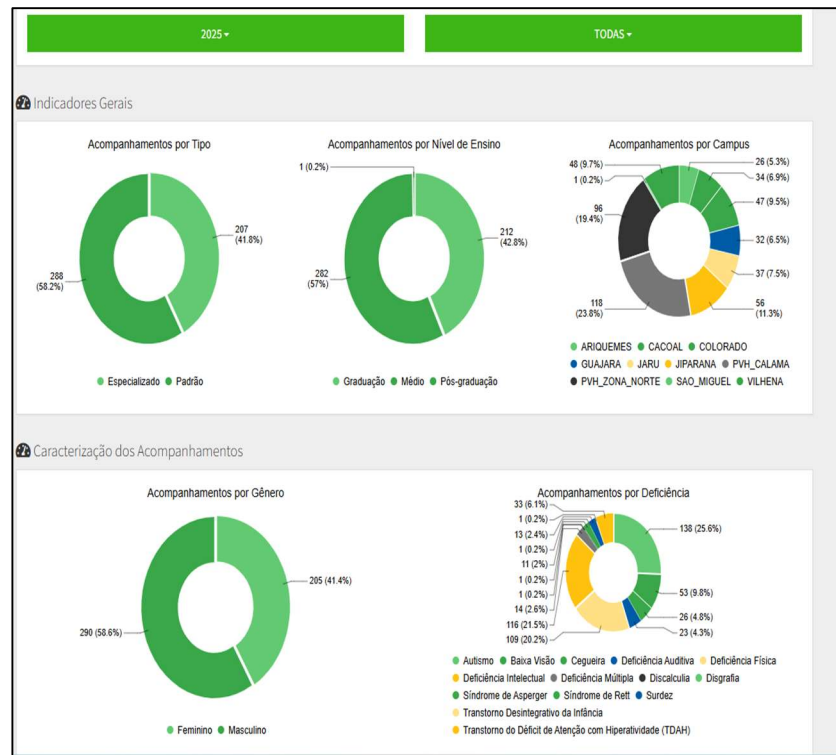
Em relação à inclusão, 11,5% dos estudantes declararam possuir algum tipo de necessidade específica, percentual próximo ao observado no *campus* Calama, o que confirma a presença expressiva desse público e a importância das ações desenvolvidas pelo NAPNE.

Quanto ao domínio de informática, 74,9% afirmaram possuir conhecimento na área, enquanto 25,1% declararam não ter familiaridade com o uso de tecnologias digitais, revelando-se a necessidade de programas de nivelamento e formação digital para ampliar a autonomia acadêmica.

Esses dados, quando considerados em conjunto, apontam que o *campus* Zona Norte tem consolidado a função social de aumentar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, enquanto ainda enfrenta constantes desafios de inclusão dos PAEE e Neurodivergentes.

Na sequência, analisamos a visão geral do IFRO, em relação ao atendimento do NAPNE:

Figura 17 – O atendimento do NAPNE em todo IFRO.



Fonte: Painel de indicadores do IFRO - Seção NAPNE todos os *campi*, 2025.

No recorte territorial, os *campi* Porto Velho Calama 23,8% e Zona Norte 19,4%, figuram entre os que apresentam maior número de acompanhamentos, o que indica não apenas a densidade de matrículas, mas também o fortalecimento das práticas inclusivas nessas unidades.

A análise dos indicadores institucionais do IFRO referentes ao atendimento realizado pelos NAPNE, revela o panorama consistente do compromisso da instituição com a inclusão educacional. Os dados mostram que 58,2% dos atendimentos correspondem ao acompanhamento padrão, que envolve ações gerais de suporte pedagógico e orientações amplas oferecidas aos estudantes que necessitam de acompanhamento.

Já os 41,8%, dizem respeito aos atendimentos especializados, caracterizados por intervenções individualizadas e planejadas a partir das necessidades específicas de cada estudante, como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de aprendizagem. Esse equilíbrio entre o atendimento padrão e o especializado, evidencia a política institucional que busca responder de forma adequada e sensível à diversidade do público atendido.

No que se refere ao tipo de deficiência ou condição acompanhada, destacam-

se os atendimentos a estudantes com Transtorno do Espectro Autista 25,6%, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) com 21,5%, evidenciando-se a crescente demanda inclusiva voltada à neurodiversidade. É válido destacar que, a pessoa com TDAH, não é considerada pessoa com deficiência pela legislação vigente.

Ademais, cabe ressaltar que não foram especificados dados sobre transtornos específicos de aprendizagem, pois foram incluídos no item acompanhamento por deficiência. Destaca-se novamente, que transtornos específicos de aprendizagem não são caracterizados por deficiência e, portanto, não deveriam ser considerados juntos, pois a pessoa com deficiência pode ou não ter transtornos.

Nesse contexto, foram identificados equívocos no item acompanhamento por deficiência, ao apresentar transtornos de aprendizagem, como, por exemplo, TDAH, discalculia e disgrafia. Além disso, foi informado o Transtorno Desintegrativo da Infância com 20,2%, apesar de ser considerado transtorno raro (CENBRAP, 2025).

Dessa forma, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger foram apresentados separados do autismo, mas de acordo com DSM-5 “[...] na atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) em 2013, muitos transtornos foram reclassificados ou incluídos no novo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (Brites, s.d.).

Sugere-se, portanto, a reformulação na forma de apresentação dos gráficos e melhor padronização das informações de acordo com o DSM-V ou as atualizações, conforme a legislação atualizada sobre quem é pessoa com deficiência e o público alvo da educação inclusiva, para que os dados fiquem melhor agrupados.

Complementarmente, sugere-se que os profissionais relacionados com o painel de Indicadores do IFRO, incluindo-se os demais colaboradores e servidores da instituição, estejam inseridos nas capacitações sobre deficiências, neurodiversidades e transtornos da aprendizagem ofertadas pelos *campi*. Isso posto, torna-se necessário para evitar equívocos e falhas nas informações divulgadas ao público.

De modo geral, os dados revelam a atuação consolidada dos NAPNE, que vêm desempenhando papel essencial nos *campi*, para garantir a permanência e o respeito das diferenças no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, conforme aponta o gráfico de acompanhamento a seguir:

Figura 18 – Acompanhamento realizado pelo NAPNE do *campus* Porto Velho Calama.



Fonte: Painel de indicadores do IFRO, 2025.

Ao analisar os dados referentes ao acompanhamento realizado pelo NAPNE do *campus* Porto Velho Calama em 2025, demonstra-se o fortalecimento das ações voltadas à inclusão e ao apoio à permanência estudantil. Observa-se a distribuição equilibrada entre o acompanhamento especializado 46,6% e o padrão 53,4%, o que demonstra a capacidade do núcleo em atender tanto às demandas específicas quanto às necessidades pedagógicas amplas dos estudantes.

No recorte por nível de ensino, a predominância dos atendimentos concentrados no ensino médio é de 64,4%, seguida da graduação 35,6%, o que reflete o perfil da oferta de cursos técnicos integrados e a presença significativa de jovens na fase de escolarização de nível médio na instituição. No que se refere ao gênero, o maior número de acompanhamento está associado aos estudantes do gênero masculino 70,3%, frente a 29,7% do gênero feminino, conforme é possível observar na figura abaixo:

Figura 19 – Acompanhamento realizado pelo NAPNE do *campus* Porto Velho Zona Norte.



Fonte: Painel de Indicadores do IFRO, 2025.

Essa diferença pode estar relacionada tanto ao perfil de ingresso nos cursos técnicos e tecnológicos, com cursos nos quais há maior presença de estudantes do gênero masculino, quanto à maior incidência de diagnósticos de deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento nesse grupo.

Em relação às deficiências atendidas, destaca-se a prevalência de estudantes com deficiência intelectual 32,9% e com Transtorno do Espectro Autista 27,8%, seguidos daqueles com deficiência física 13,3%. Esses dados sugerem que o NAPNE do *campus* Calama, tem desempenhado papel estratégico no acolhimento e acompanhamento de estudantes com diferentes perfis.

Além disso, a expressa presença de casos relacionados à deficiência intelectual e ao autismo, aponta para a importância da formação continuada dos servidores e do fortalecimento de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a efetiva permanência e o sucesso acadêmico desses discentes.

Porém, o item **acompanhamento por deficiência**, mantém o equívoco, ao

separar o autismo da síndrome de Asperger e incluir o TDAH nesse item. Ou seja, foram mantidos como distintos os fenômenos equivalentes (autismo e Asperger) e classificado como deficiência o TDAH.

A análise dos atendimentos realizados pelo NAPNE, do *campus* Porto Velho Zona Norte em 2025, revela a atuação consolidada e diversificada no acompanhamento de estudantes com diferentes perfis e demandas educacionais. Nota-se que a maior parte dos atendimentos corresponde ao acompanhamento padrão 77,1%, enquanto o acompanhamento especializado representa 22,9%.

Esse resultado pode indicar tanto a eficácia das ações preventivas e de acompanhamento pedagógico contínuo, quanto a necessidade de ampliar o suporte técnico especializado para atender de forma aprofundada os casos que exigem intervenções específicas.

No que se refere ao nível de ensino, destaca-se a predominância de acompanhamentos na graduação 76,1%, o que reflete a estrutura curricular do *campus* e a consolidação da educação superior como eixo formativo prioritário na unidade. O ensino médio, por sua vez, representa 20,5% dos acompanhamentos, o que demonstra a presença de ações inclusivas também na educação básica integrada, ainda que em menor proporção.

Quanto à distribuição por gênero, os dados apontam equilíbrio de 51% nos acompanhamentos de estudantes do gênero feminino e 49% do gênero masculino, evidenciando-se que as ações do NAPNE alcançam ambos os grupos de forma proporcional e equitativa.

Já em relação aos tipos de deficiência, observa-se maior concentração de atendimentos a estudantes com deficiência física 33,3%, seguida de casos de Transtorno do Espectro Autista 17,6%, deficiência intelectual 11,1% e deficiência auditiva 8,3%. Essa diversidade de perfis, reforça a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis e de adaptações institucionais que contemplem diferentes dimensões da acessibilidade.

Porém, novamente, o item **acompanhamento por deficiência** persiste no equívoco ao separar o autismo da síndrome de Asperger e incluir o TDAH. Ou seja, foram mantidos como distintos fenômenos equivalentes (autismo e Asperger) e classificado como deficiência o TDAH. Sugere-se novamente uma melhor divisão/formulação da categorização dos acompanhamentos.

De modo geral, o panorama do *campus* Zona Norte indica que o NAPNE cumpre o papel essencial na consolidação da cultura institucional inclusiva, visto que, atua não apenas na identificação e acompanhamento de estudantes com deficiência, mas também na sensibilização da comunidade acadêmica e na integração entre ensino, pesquisa e extensão voltadas à inclusão educacional.

### 3.2 NAPNE: narrativas e experiências vivenciadas

Esse tópico, abrange a análise dos dados obtidos por meio das narrativas sobre os NAPNE de Porto Velho. No desenvolvimento dos tópicos seguintes, é possível identificar que a trajetória dos colaboradores evidencia que a história de atuação no NAPNE se interliga com a própria criação, implantação e consolidação do núcleo. Os percursos profissionais acompanham de forma direta os diferentes momentos do setor, desde os primeiros passos até o desenvolvimento das ações inclusivas, que hoje caracterizam a atuação do NAPNE no *campus*.

Além disso, os servidores, bolsistas e 01 (um) discente colaboraram com as narrativas da pesquisa, como membros ativos, ex-membros, coordenadores e ex-coordenadores do NAPNE. Inclusive, muitos atuam neste setor desde a época em que ainda era Núcleo que fazia parte da Coordenação de Assistência ao Educando (CAED) nos *campi*.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi identificado que os membros do NAPNE não se identificam como pioneiros na história de criação, implantação e atualização do setor. Foi comum o relato de que, quando entrou, o Núcleo existia, porém as informações obtidas pelos próprios participantes demonstram que possuem a dimensão maior nessa participação do que acreditam ter.

Em ambos os *campi*, a colaboração dos membros e ex-membros foi menor do que a esperada e, inicialmente houve pequena demora no retorno das respostas aos convites para participar das entrevistas. Foram enviados três vezes o convite por *e-mail* ao gabinete de cada *campus*, além da reiteração destes, enviada de forma individualizada aos membros e aos *e-mails* do próprio NAPNE de cada *campus*.

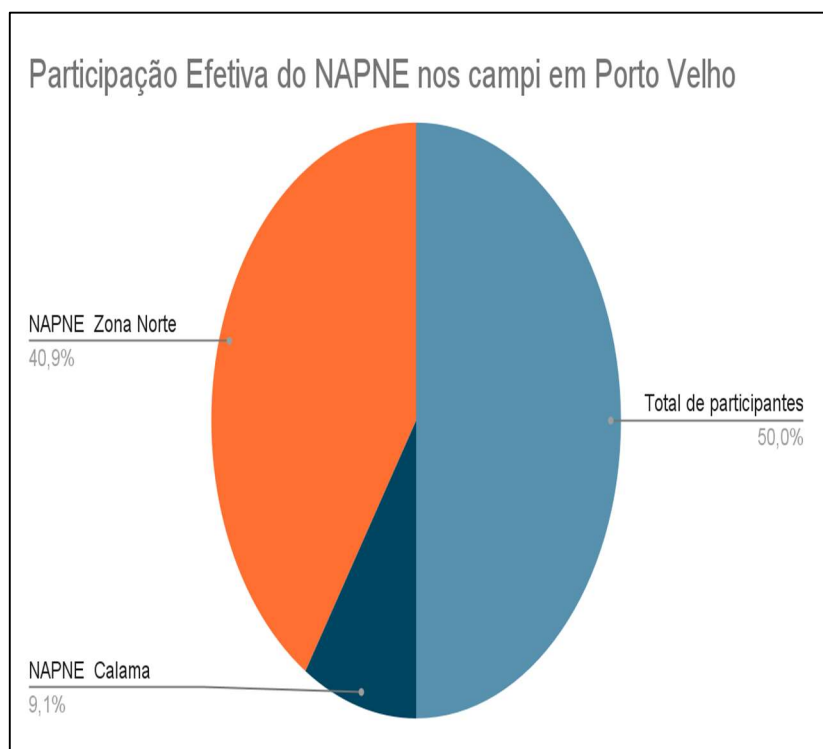
Além disso, a professora orientadora deste trabalho é servidora lotada no *campus* Zona Norte e pessoalmente enviou mensagens aos colegas convidando-os para participarem. Outra estratégia para ampliar o engajamento, foi a reiteração do

convite por *e-mail* com *link* contendo formulário para agendamento automático, conforme disponibilidade do colaborador.

Na sequência, o *campus* Calama, foi o que ficou com a participação de membros, ex-membros, coordenadores e ex-coordenadores abaixo do estimado. Porém, foi possível cumprir o proposto pela pesquisa, que foi a realização com os coordenadores pioneiros, membros e ex-membros do NAPNE nos *campi* Zona Norte (maior adesão às entrevistas) e Calama (menor receptividade às entrevistas).

No entanto, cabe ressaltar que, as narrativas foram enriquecedoras e colaboraram com os resultados obtidos na presente pesquisa. Além disso, na Figura 20, constam informações da real participação do NAPNE em Porto Velho:

Figura 20 - Gráfico de participação efetiva do NAPNE nos *campi* de Porto Velho.



Fonte: Autoria própria, com base nos dados provenientes da adesão dos participantes ao estudo, 2025.

A Figura 20 apresenta o Gráfico de participação efetiva do NAPNE nos *campi* de Porto Velho, destacando-se o total de colaboradores envolvidos na pesquisa. No conjunto da capital, foram contabilizados 12 participantes, distribuídos entre os dois *campi*. No *campus* Calama, a participação efetiva correspondeu a 2 colaboradores, enquanto no *campus* Zona Norte foram registrados 10 participantes.

Contudo, é importante destacar que, desses 10, dois não retornaram às

tentativas de contato para confirmar ou aprovar a transcrição das entrevistas. Por esse motivo, não foram incluídos na análise final, o que reforça a necessidade de considerar apenas os participantes que validaram integralmente o processo metodológico.

Observa-se que, embora as narrativas apresentem especificidades decorrentes das experiências individuais de cada membro do NAPNE, colaboradores dos *campi* em Porto Velho, ficaram claras as similaridades significativas entre os discursos dos participantes. As convergências relacionadas aos temas recorrentes, serão discutidas de forma aprofundada nos subtópicos subsequentes.

### 3.2.1 *Campus* Porto Velho Calama

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Porto Velho Calama, possui a sede localizada na Avenida Calama, nº 4985, no Bairro Flodoaldo Pontes Pinto. A unidade auxilia no desenvolvimento da região, por meio da oferta de educação profissional técnica de nível médio desde 2010, além de formação em nível superior, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (IFRO, 2022).

O IFRO *campus* Calama, foi criado por meio da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com sede e foro no município de Porto Velho, Estado de Rondônia, e, conforme a Resolução nº 56, de 12 de julho de 2016, que dispõe sobre o Regimento Interno do *campus* Porto Velho Calama, como integrante da estrutura do Instituto Federal de Rondônia (IFRO, 2016).

Ainda nessa linha de pensamento, a Resolução nº 65, CONSULP/IFRO de 29 de dezembro de 2015, expõe o seguinte:

Art. 175. Os campi são unidades de ensino subordinadas à Reitoria e com relativa autonomia administrativa e didático-pedagógica, destinados a oferecer os cursos e serviços instituídos pelo IFRO, nas várias regiões em que ele atua.

Art. 176. Os campi do IFRO serão administrados por diretores-gerais nomeados de acordo com o que determina o art. 13 da Lei 11.892/2008, tendo seu funcionamento estabelecido em Regimento Interno aprovado pelo Conselho Superior (IFRO, 2015, p. 85).

Assim, a unidade investigada está vinculada à Reitoria e com relativa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Cada unidade utiliza a autonomia relativa para organizar a própria forma de trabalho e suprir as necessidades de atuação que demandam a região.

Para tanto, oferta serviços educacionais que contribuem para o desenvolvimento dos discentes, com foco na emancipação da classe trabalhadora e excluída do usufruto dos bens capitalistas obtidos pela sociedade elitizada. Essas ações estão de acordo com os princípios defendidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta as instituições educacionais a superarem as barreiras que limitam a plena inclusão dos sujeitos no ambiente escolar (Brasil, 2008).

Nesse contexto, cabe aprofundar a discussão dos resultados obtidos por meio das narrativas dos colaboradores e da pesquisa documental. Primeiramente, destaca-se que o NAPNE Calama apresentou baixa participação na pesquisa realizada com os *campi* do IFRO de Porto Velho, conforme demonstrado no gráfico da Figura 20, no item 3.2, que mostra apenas 2 colaboradores, enquanto a estimativa era de 10 participantes.

Dessa forma, a história de criação, implantação e atuação do NAPNE Calama foi pautada tanto por meio das narrativas dos Colaboradores A e B quanto por meio documental. No entanto, foi possível por meio das duas participações, a construção da trajetória do NAPNE, através das narrativas que colaboraram com a história de criação, implantação e atuação.

Ademais, tanto a participação quanto a não participação são demonstrações de resultados que precisam ser considerados sob diferentes perspectivas. Assim, a presença reduzida pode sinalizar fragilidades no processo de engajamento e comunicação interna ou até dificuldades de reconhecimento da relevância do núcleo junto à comunidade acadêmica. Dessa maneira, o sentimento da falta de reconhecimento por parte da comunidade acadêmica ficou evidente nas narrativas dos dois colaboradores, visto que, um deles narrou sobre o sentimento de descaso, culpabilidade pelas falhas e não reconhecimento dos êxitos.

Por outro lado, o envolvimento na pesquisa, ainda que com baixa representatividade, pôde refletir a disponibilidade pessoal, o excesso de trabalho, o acúmulo de funções, as condições de saúde de cada indivíduo e a pouca vontade em compartilhar experiências, memórias e percepções. Fatores esses, que possibilitam a construção do retrato próximo da realidade local, contendo apenas dois

colaboradores.

Assim, a análise desse cenário, revela não apenas os limites enfrentados na geração dos dados, mas também abre espaço para refletir sobre os desafios da consolidação das práticas inclusivas que contenham a efetiva participação da comunidade escolar.

Contudo, embora a participação não tenha correspondido ao estimado, pôde sinalizar fragilidades e desafios no processo de engajamento da comunidade, mas as falas dos colaboradores entrevistados evidenciaram o movimento de transformação e amadurecimento em relação à compreensão do papel do NAPNE.

Essa transição da percepção inicial limitada para o reconhecimento da relevância do núcleo, reforça a importância de promover espaços de reflexão, formação e valorização das experiências vivenciadas, de modo a fortalecer a identidade e a atuação do NAPNE no contexto institucional.

Dessa forma, os membros do NAPNE do *campus* Calama que participaram da pesquisa, relataram que no início das atividades como membros integrantes do núcleo, não compreendiam plenamente a dimensão da atuação no setor. Porém, com o desenvolver dos trabalhos e à medida que obtiveram maior conhecimento, passaram a compreender a relevância e a importância do NAPNE.

Sendo assim, um dos colaboradores informou o seguinte: “Achava que era apenas dar algum apoio pontual a alunos com deficiência, mas com o tempo fui percebendo que a atuação era muito mais ampla, que se tratava de inclusão em todas as suas formas” (A, 2025, entrevista).

Já o outro colaborador, informou o seguinte sobre este mesmo assunto: “Quando iniciamos a implantação do Napne, não sabíamos exatamente o que significava e qual seria o trabalho a ser realizado. A primeira iniciativa foi buscar informações sobre o que era a educação inclusiva” (B, 2025, entrevista).

Cada participante é membro atuante em diferentes épocas e quantidade de tempo, sendo A servidor desde 2018 no IFRO, porém iniciou a jornada no NAPNE de outro *campus*, e B é servidor desde 2010 no *campus* Calama, com jornada iniciada no NAPNE em 2012. Mas, fica claro que a compreensão pessoal sobre o papel do núcleo foi ampliando-se com o tempo. Além disso, ocorreu o processo de aprendizagem coletiva e as experiências individuais, pois refletem diferentes fases de amadurecimento na atuação do setor, incluindo-se o amadurecimento institucional.

Dessa forma, percebe-se que a trajetória do NAPNE não se limita apenas ao tempo de permanência dos membros, mas se consolida como espaço vivo de construção e transformação. Cada voz, cada experiência e cada etapa de amadurecimento se entrelaçam, para a formação do mosaico de saberes e práticas que fortalecem tanto o setor quanto a própria instituição.

Além disso, esse movimento contínuo revela que a atuação do NAPNE vai além de funções pontuais - traduz compromisso, aprendizado e evolução coletiva, impulsionando-se mudanças que deixam marcas duradouras no contexto educacional e social.

De acordo com os entrevistados, a origem do NAPNE Calama está vinculada tanto a obrigações legais quanto à necessidade de atender de forma sensível e estruturada os estudantes com deficiência, garantindo-se desse modo, não apenas apoio pedagógico, mas também meios para que o discente tenha condições mínimas de exercício pleno da cidadania.

Por meio da narrativa do Colaborador B, que iniciou os trabalhos junto ao NAPNE Calama em 2010, foi possível compreender a história de criação e implantação do setor com profundidade. Já o Colaborador A, iniciou a trajetória em 2018, porém no *campus* de Guajará-Mirim, no qual foi vice-coordenador do NAPNE, o que possibilitou trazer ao *campus* Calama experiência com o seguimento de inclusão.

Nesse contexto, pode-se afirmar, por meio da narrativa do Colaborador B, que o NAPNE, inicialmente era núcleo dentro do Departamento de Apoio ao Educando (DEPAE), e a primeira iniciativa dos membros da comissão no *campus* Calama foi buscar informações sobre o que significava, de fato, a educação inclusiva. Nesse momento inicial, foi promovida a capacitação conduzida pela professora Glorinha, da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), que ministrou a formação aos membros da comissão.

Nessa perspectiva, foi essa formação que marcou o início da trajetória de compreensão sobre os princípios da inclusão aos primeiros membros que compunham a primeira comissão em 2010 e abriu caminhos para novas reflexões e práticas.

Contudo, a implantação do núcleo, que em 2010 ainda não era setor, possuía a coordenação por meio do **presidente da comissão** e a colaboração dos membros.

Nessa época, havia pouca clareza sobre o público a ser atendido, e o *campus* funcionava de forma provisória junto ao *campus* Zona Norte, na Jorge Teixeira, até a mudança definitiva para a sede própria em 2015.

Nesse contexto, o primeiro caso acompanhado pelo NAPNE ocorreu ainda em 2014, com 01 (um) estudante do curso de Edificações diagnosticado com esquizofrenia, justamente no período das enchentes do Rio Madeira. A situação exigiu esforços significativos e revelou a complexidade do trabalho que estava por vir.

Após a mudança para a nova sede, o *campus* ainda contava com poucos estudantes, e as ações do NAPNE estavam vinculadas ao DEPAE. Como os mesmos servidores atuavam nos dois setores, as funções se misturavam e as atividades do núcleo aconteciam conforme surgiam as demandas.

Nesse período, as preocupações estavam voltadas à contratação de profissionais de apoio, como ocorreu com o primeiro estudante surdo, pouco antes da pandemia, quando se buscou a contratação de intérprete de Libras. Ainda não havia naquele momento a prática sistemática de adaptação pedagógica.

Em 2020, o *campus* Calama recebeu 01 (um) aluno autista em grau elevado, o que representou novo e significativo desafio. Foi também nesse período que a servidora Lívia assumiu a coordenação do NAPNE, que ainda era núcleo e trouxe consigo a formação sólida na área da educação especial.

A partir dessa experiência, organizou-se uma capacitação voltada ao atendimento de estudantes com autismo, ministrada pela formadora do Paraná, de forma *on-line*, em virtude da pandemia. Essa formação foi um marco, pois inseriu os servidores no Plano Educacional Individualizado (PEI) e contribuiu para o amadurecimento das práticas inclusivas.

Apesar do empenho da equipe, o estudante autista foi retirado do IFRO por decisão familiar, o que representou momento de frustração, mas também trouxe novos aprendizados. Paralelamente, nesse período, o Colaborador B descobriu a própria condição de pessoa com deficiência (PcD), devido a perda auditiva progressiva.

Essa vivência pessoal do Colaborador B, ampliou a própria sensibilidade para compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes atendidos pelo NAPNE do *campus* Calama e reforçou o engajamento na temática da educação inclusiva - inclusive, no contexto acadêmico, em particular através do mestrado.

Com o retorno das atividades presenciais após a pandemia, que ocorreu em

2022, houve a reorganização das funções no NAPNE. Nesse mesmo ano, o núcleo deixou de configurar-se apenas como espaço de apoio e foi institucionalizado como setor contendo coordenador e servidores lotados.

Nesse contexto, foi formalizada a nomeação da primeira coordenação do NAPNE no *campus* Calama, que foi o Colaborador B. Portanto, o trajeto narrado se encaixa nos objetivos da pesquisa, que é conhecer a história do NAPNE por meio dos fundadores, servidores e membros.

Nesse caso, não foi necessário buscar por ex-membros e ex-coordenadores não atuantes, pois ambos os colaboradores são membros ativos e participantes do contexto histórico, independentemente de estarem ou não na coordenação na época da pesquisa de campo.

Em consonância, ainda no ano de 2022, iniciou-se a efetiva implantação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Naquele período, aproximadamente 22 (vinte e dois) estudantes estavam cadastrados para atendimento, abrangendo-se diferentes especificidades e modalidades.

Entretanto, os primeiros movimentos de implementação foram marcados por resistência por parte do corpo docente, que, em grande medida, atribuía ao NAPNE a responsabilidade integral pelas situações relacionadas à inclusão, especialmente quando envolviam problemáticas. Assim, a postura evidenciava a ausência da compreensão consolidada, de que a inclusão constitui responsabilidade de todos os servidores da instituição.

Apesar das dificuldades iniciais, avanços foram obtidos. No segundo semestre de 2022, foi incorporado ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), módulo específico para o NAPNE, possibilitando-se o registro dos estudos de caso referentes aos estudantes com necessidades específicas.

A partir dessa ferramenta, que foi incorporada ao SUAP, os professores passaram a ter acesso ao Plano Educacional Individualizado (PEI), documento estruturado em duas partes principais: o relatório pedagógico e o planejamento docente. O relatório pedagógico, apresenta panorama detalhado das necessidades e especificidades de cada estudante. Em alguns casos, o documento atinge até 19 páginas, segundo o colaborador A (2025, entrevista). Considerando-se as vigentes limitações do sistema SUAP, apenas o resumo é registrado nele, enquanto o arquivo completo, em formato PDF, é disponibilizado ao professor.

Já a segunda parte do PEI, corresponde ao planejamento docente, que deve ser elaborado com base no relatório pedagógico. Nesse planejamento, o docente explicita os objetivos de aprendizagem da disciplina, as metodologias a serem empregadas, as tecnologias assistivas necessárias, as adaptações previstas e os instrumentos de avaliação. Posteriormente, registra se os resultados foram satisfatórios ou se houve necessidade de ajustes.

Inicialmente, esse processo era realizado por meio de *link* disponibilizado pelo *drive* do NAPNE; entretanto, desde o primeiro semestre de 2025, pelo que se recorda o colaborador B, passou a ser integrado ao SUAP, visto que, confere sistematização ao processo.

Com o intuito de subsidiar a atuação dos professores, em 2023 foram implementadas oficinas formativas. Essas atividades tiveram como objetivos apresentar o PEI, esclarecer os aspectos relacionados ao relatório pedagógico e orientar sobre a utilização como ferramenta de apoio ao planejamento docente.

Dessa forma, o PEI consolidou-se como instrumento articulado, composto pelo relatório pedagógico, pelos planejamentos docentes e pelos registros de atendimento do NAPNE, assumindo-se a centralidade no processo de efetivação da inclusão educacional no *campus*.

Porém, apesar dos avanços alcançados, ainda existem resistências no *campus*, tanto por parte do corpo docente quanto de algumas coordenações. Sob essa perspectiva, continuam recorrentes as percepções de que a inclusão seria responsabilidade exclusiva do NAPNE, quando, na realidade, constitui atribuição de toda a instituição, com o envolvimento dos profissionais, desde os colaboradores da portaria até a direção-geral.

Essa compreensão comunitária, ainda necessita ser dissolvida por meio da sensibilização coletiva e aliada às práticas inclusivas que sejam efetivamente incorporadas à rotina acadêmica. Contudo, não acontece do dia para a noite, pois acontecem desde a criação do núcleo aos dias atuais.

Apesar dos desafios, observam-se progressos expressivos. Como exemplo, tem-se a realização de oficinas e plantões voltados à elaboração do planejamento docente para os estudantes prioritários (grupo 1).

Sendo assim, no primeiro ano de implementação, 11 (onze) estudantes foram atendidos, com a participação de cada professor responsável, por aproximadamente

duas horas de atendimento individualizado. Embora nem todos os docentes tenham participado, foram identificadas mudanças importantes, tanto na postura quanto nas atitudes e no olhar pedagógico dos professores em relação à inclusão.

Atualmente, a instituição dispõe do **Plantão Permanente do PEI**, coordenado pela equipe do NAPNE, realizado semanalmente. Esse plantão tem como objetivo oferecer suporte contínuo aos docentes na adaptação das práticas pedagógicas. Apesar da procura ainda ser considerada baixa, o serviço representa avanço relevante no fortalecimento da cultura inclusiva, reafirmando-se que, a inclusão é investimento de longo prazo, cujo impacto se consolida gradualmente na instituição.

Nessa perspectiva, o colaborador B relatou a trajetória no NAPNE do *campus* Calama, destacando-se a participação desde a implantação, quando ainda era núcleo, com exceção de dois anos em que esteve lotado no *campus* Guajará-Mirim.

Esse mesmo narrador, informou que retornou ao *campus* em dezembro de 2019, pouco antes do início da pandemia. Em 2022, com a retomada das aulas presenciais, afirmou ter experimentado significativo crescimento profissional, acompanhado pelo desenvolvimento do próprio núcleo. Conforme destacou: “Somos referência, ainda que não estejamos no nível ideal. O público atendido aumenta a cada ano: no primeiro semestre de 2025, tínhamos 124 estudantes acompanhados” (B, 2025, entrevista).

Esses dados, segundo o mesmo colaborador, evidenciam tanto os avanços conquistados quanto os desafios enfrentados pela equipe. Nesse processo, mencionou as inseguranças iniciais diante de demandas complexas dos estudantes, com o registro da dúvida que surge no cotidiano: “Como atender? O que fazer?” (B, 2025, entrevista). Entretanto, destacou que o trabalho coletivo tem possibilitado conquistas relevantes.

Na narrativa, o colaborador ressalta a importância dos progressos considerados pequenos, mas significativos, como no caso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passou a interagir na aula de Educação Física, após longo período de isolamento. O comportamento, demonstra que os avanços são marcos essenciais para o desenvolvimento do discente e para o fortalecimento das práticas inclusivas. Além disso, entende-se que os progressos motivam a equipe do NAPNE, na continuação das ações inclusivas.

Ainda na análise, enfatizou que dificilmente se alcançará o “ponto ideal”, uma

vez que, novos desafios sempre acontecem. Contudo, reiterou que há razões para comemorar os avanços obtidos. O colaborador também chamou atenção para a própria condição de pessoa com deficiência, pois relatou que esse aspecto lhe proporciona o olhar diferenciado sobre o processo inclusivo:

Sou educadora, pesquisadora da educação inclusiva e também uma pessoa com deficiência. Consigo compreender a dor de meus estudantes e, ao mesmo tempo, auxiliar os professores que não sabem como agir. E, quando percebo que nossas sugestões funcionam, isso mostra que vale a pena insistir (B, 2025, entrevista).

Ao finalizar a reflexão, o colaborador assinalou que, de 2022 até o momento, vivenciou expressivo crescimento pessoal e profissional no campo da educação inclusiva. Não obstante, as dificuldades enfrentadas e os momentos de desânimo, reafirmou a importância dos resultados obtidos, os quais evidenciam que os esforços empreendidos têm sido eficazes e que a equipe está no caminho adequado.

Ademais, o colaborador B relatou que, por questões pessoais, foi transferido para o *campus* de Guajará-Mirim, onde permaneceu por dois anos, retornando posteriormente ao *campus* Calama por motivos de saúde. Durante a atuação em Guajará-Mirim, esteve vinculado à CAED, correspondente ao DEPAE, e participou do processo de implantação do NAPNE local.

Além disso, o colaborador B, acrescentou que esteve em Guajará-Mirim de setembro de 2017 a dezembro de 2019 e, antes disso, atuou no *campus* Zona Norte como bolsista do Profuncionário, no auxílio das atividades da CAED e do NAPNE, então vinculado à coordenação.

Nesse período em que atuou em outro *campus*, aconteceram os primeiros casos de estudantes com deficiência, entre eles 01 (uma) aluna deficiente visual do curso de Licenciatura em Biologia e 01 (um) aluno com deficiência física significativa, mas com plenas capacidades intelectuais, que não concluiu o ensino técnico na época. Posteriormente, tornou-se estudante no *campus* Calama, no curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no qual concluiu a graduação, fato esse que foi destacado como motivo de orgulho e satisfação.

No decorrer da narrativa, o mesmo colaborador esclareceu a atuação conjunta das unidades no prédio do *campus* Zona Norte desde a origem. Frisou-se ainda, que o *campus* Calama, embora recente em termos documentais, iniciou as atividades em

2010, de forma provisória, no espaço do Zona Norte, transferindo-se definitivamente para a Avenida Calama apenas em 2015.

O *campus* Zona Norte de Porto Velho, teve a autorização de funcionamento como *campus* avançado em 6 de dezembro de 2010, por meio da Portaria nº 1.366, sendo assim, o primeiro *campus* avançado da cidade, de acordo com Júnior; Licório; Oliveira; Rios; Vieira Júnior (2016). Posteriormente, como *campus* formalmente constituído, configurou-se oficialmente como o primeiro *campus* de Porto Velho em termos de estrutura física predial, seguido pelo *campus* Calama.

Essa configuração refere-se aos edifícios, instalações e infraestrutura física que compõem o *campus*, destacando-se a importância como marco inicial na organização espacial e funcional da instituição na cidade. Atualmente, a cidade conta com três unidades em Porto Velho, sendo essas, compostas pelo seguinte: a Reitoria (Gestão do IFRO), o *campus* Zona Norte e o *campus* Calama, onde o colaborador exerce as atividades.

Desse ponto em diante, será mantido o foco nas falas do Colaborador A, pois as do Colaborador B foram analisadas e incluídas. É válido mencionar que, o Colaborador B fez os relatos desde a implantação até os dias atuais.

Nesse momento, a trajetória será apresentada a partir da narrativa do colaborador A. Trata-se de membro mais recente, que foi removido para essa unidade. As narrativas, entretanto, estão fortemente vinculadas ao modo vigente de atuação do NAPNE, refletindo-se a compreensão atual das práticas adotadas.

Em relação à narrativa, sobre a atuação no NAPNE, o colaborador A apontou que:

Atualmente, estou como colaboradora no campus Calama. Já fui vice-coordenadora em outro *campus*, o que foi uma responsabilidade grande, porque tínhamos de organizar eventos, responder editais, articular ações. Hoje no Calama atuo mais no apoio, mas continuo acompanhando de perto o cotidiano dos alunos, participando dos plantões do PEI, das reuniões com professores e das orientações às famílias (A, 2025, entrevista).

Referente à organização das capacitações, foi informado o seguinte:

Muitas vezes nascem das necessidades do dia a dia. Já tivemos professores que chegaram dizendo: “não sei como lidar com esse aluno autista em sala, ele não olha para mim, não responde, não sei se está aprendendo”. Então, criamos momentos formativos sobre autismo, estratégias pedagógicas e comunicação alternativa.

Uma experiência bonita foi quando organizamos uma formação para servidores terceirizados — vigilantes, pessoal da limpeza, recepção. Foi um pedido deles, porque convivem diariamente com os estudantes, mas nunca tinham tido oportunidade de refletir sobre inclusão. Fizemos uma roda de conversa simples, com exemplos práticos, e eles se emocionaram ao perceber que também eram agentes fundamentais da inclusão. Depois disso, começaram a se envolver mais, ajudando, por exemplo, a orientar alunos cadeirantes em trajetos dentro do campus (A, 2025, entrevista).

O colaborador narrou experiências vivenciadas durante a trajetória junto ao NAPNE do *campus* Calama. Nesse contexto, a história de atuação do núcleo torna-se evidente ao se entrelaçar com a trajetória dos membros. A narrativa apresentada foi a seguinte:

Teve um aluno autista muito reservado, que quase não falava em sala. Muitos professores achavam que ele não estava aprendendo. Mas quando chegava a hora das provas, ele surpreendia: trazia respostas detalhadas, conexões que nem sempre os colegas faziam. Isso me ensinou a respeitar os diferentes modos de participação.

Outro momento foi com um estudante que pediu para apresentar o seminário sempre em primeiro lugar. Ele explicou que, se outro colega falasse algo parecido antes dele, ele ficaria travado, não conseguiria se expressar. Eu autorizei e percebi o quanto um simples ajuste pode ser determinante para o sucesso de um aluno.

Também acompanhei uma aluna cadeirante, que enfrentava barreiras físicas no campus. Ela precisava de ajuda para se deslocar em alguns lugares, e isso gerava constrangimentos. Ver a força dela, a vontade de estudar, me fez perceber que a inclusão começa pelo espaço físico: se o lugar não é acessível, não adianta o discurso. Lutamos por adaptações, e aos poucos foram sendo feitas melhorias.

Outro caso marcante foi de um aluno surdo. Muitas vezes, ele ficava isolado, porque a comunicação com os colegas era difícil. Conseguimos organizar oficinas de Libras básicas para professores e estudantes, e, pouco a pouco, os colegas foram aprendendo sinais para interagir. Ver a alegria dele quando conseguiu, pela primeira vez, conversar de forma simples com um amigo de turma foi emocionante.

Também já tivemos situações de preconceito velado. Um aluno com TDAH era constantemente chamado de “preguiçoso” por colegas e até por alguns professores, porque esquecia trabalhos ou se distraía em sala. Com orientação e adaptações, ele conseguiu organizar-se melhor. Isso mostrou a importância de desconstruir estigmas: muitas vezes o problema não está no aluno, mas na falta de compreensão da comunidade escolar (A, 2025, entrevista).

No contexto narrado pelo colaborador, cabe ressaltar que o público atendido pelo NAPNE é bastante diversificado, pois contempla estudantes cegos, surdos, com baixa visão, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), autismo, deficiência física, bem como aqueles com altas habilidades e superdotação.

Cada situação demanda estratégias pedagógicas diferenciadas, o que

evidencia a complexidade do processo inclusivo. Assim, o Plano Educacional Individualizado (PEI), tem se configurado como a ferramenta fundamental, ainda que não resolva todas as demandas.

Contudo, o PEI tem se mostrado recurso relevante, ao oferecer orientações que subsidiam o trabalho docente. Este também contribui ao prever, por exemplo, adaptações em avaliações ou a ampliação do tempo para a realização de provas, o que possibilita equidade no processo avaliativo.

Conseqüentemente, as medidas contribuem significativamente para que o estudante perceba que não está isolado em sua trajetória escolar, mas, ao contrário, reconheça que existe planejamento voltado às necessidades específicas.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo NAPNE têm se caracterizado pela promoção de campanhas de sensibilização, palestras e oficinas, voltadas à construção da cultura inclusiva no ambiente escolar.

Entre as temáticas trabalhadas, destacam-se o enfrentamento ao *bullying*, considerando-se que, estudantes com deficiência, frequentemente vivenciam situações de exclusão e a discussão sobre o autismo na vida adulta, amplia a compreensão para além da infância.

Inclusive, o núcleo tem participado de eventos interinstitucionais, com a oferta de oficinas em outras escolas, especialmente no que se refere à elaboração do Plano PEI. Essas iniciativas evidenciam, não apenas o compromisso com a formação interna, mas também a relevância social do trabalho realizado, uma vez que, a experiência acumulada passa a subsidiar práticas de outros docentes e núcleos, fortalecendo-se a rede de apoio à inclusão.

Porém, a trajetória de construção da inclusão escolar tem se revelado processo contínuo e desafiador, uma vez que, cada estudante apresenta especificidades próprias e, muitas vezes, a instituição não dispõe de recursos materiais ou de formação docente adequados para atender às demandas.

Nesse contexto, um dos maiores desafios, consiste em promover a mudança da mentalidade, sobretudo no que se refere à compreensão de que o ensino não deve ocorrer de forma homogênea, mas mediante estratégias diversificadas capazes de contemplar a pluralidade dos sujeitos.

Observa-se que, a avaliação do Colaborador A sobre o processo de apoio à inclusão de AEE, indica que este não se restringe ao âmbito pedagógico, mas envolve,

de forma essencial, o acolhimento emocional. Assim, estudantes compartilham trajetórias permeadas por experiências de exclusão e pela falta de confiança das capacidades, o que demonstra a importância de práticas escolares que reconheçam e valorizem as singularidades.

Em síntese, o NAPNE emerge como espaço de esperança e de luta, ao possibilitar não apenas avanços institucionais, mas também a ressignificação das práticas docentes e das concepções sobre a diversidade. Apesar das limitações e resistências existentes, cada conquista alcançada assume relevância significativa, fortalecendo-se a convicção de que a educação inclusiva é possível e necessária.

Logo, as vivências dos colaboradores A e B ilustram perspectivas complementares: 'A' revela a prática atual do núcleo, enquanto 'B' aporta a visão construída ao longo do tempo de atuação. Os relatos e narrativas evidenciam como o NAPNE não apenas organiza estratégias pedagógicas e promove acolhimento emocional, mas também transforma concepções docentes, fortalece a cultura institucional e enfrenta diariamente de forma ética, desafios no processo de inclusão dos EPAEE.

### 3.2.2 *Campus* Porto Velho Zona Norte

O *campus* Zona Norte do IFRO, também integra a rede de expansão da educação pública federal no país, sendo criado com o objetivo de ampliar o acesso à formação técnica e superior gratuita na cidade de Porto Velho e região. A unidade foi concebida com a proposta de atuar prioritariamente na modalidade de Ensino a Distância (EaD), pois responde a demanda por democratização do acesso ao ensino, especialmente para populações periféricas e com dificuldade de mobilidade, de ofertar formação técnica, tecnológica e superior, como principal atuação no ensino a distância (EaD).

Além disso, o *campus* oferece formação técnica, tecnológica e superior na modalidade presencial e a distância, sendo a última, a principal frente de atuação. Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o *campus* Zona Norte estruturou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que é o setor responsável por fomentar práticas acessíveis e inclusivas, garantindo-se suporte e

acompanhamento aos discentes com diferentes necessidades.

Em 2025, o *campus* Zona Norte IFRO, em parceria com a Coordenação de Extensão, desenvolveu o Projeto PcD + Mães Atípicas, com foco no acolhimento e fortalecimento de mulheres que vivenciam a maternidade atípica. A Iniciativa promoveu eventos nos meses de março e maio, com atividades como rodas de conversa, oficinas, atendimentos de saúde e orientações jurídicas, o que proporcionou cuidado integral, escuta ativa e incentivo à autonomia das participantes (IFRO, 2025).

O aporte do NAPNE ao projeto, reforça a relevância do trabalho intersetorial e multiprofissional. Embasado em estudos sobre a subjetividade social e os desafios da inclusão de pessoas com desenvolvimento atípico, entende-se que:

A construção de uma perspectiva educacional inclusiva, cujo foco central é a transformação das instituições escolares em espaços para atender aos alunos com diferentes condições de vida e necessidades educacionais, reclama o compromisso efetivo da administração pública, para que se empenhe na formulação de políticas que sejam capazes de romper com a estrutura excludente da escola (Santos; Mitjans, 2021, p. 254).

Nesse sentido, a transformação exige, não apenas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas, mas também a atuação articulada entre diferentes setores do poder público. É fundamental que as políticas educacionais avancem para além do discurso e se concretizem em ações que garantam condições reais de acesso, permanência e aprendizagem para os estudantes, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados.

Em síntese, promover a inclusão educacional vai além da inserção física de estudantes com necessidades específicas nas instituições de ensino; trata-se de transformação nas estruturas, nas relações pedagógicas e na cultura escolar. Nesse processo, experiências promovidas pelo *campus* Zona Norte, por meio do atendimento do NAPNE e projetos desenvolvidos, auxiliam na valorização da diversidade e na promoção do diálogo entre saberes. Assim, o *campus* reafirma o papel como agente transformador no território onde está inserido.

Nesse sentido, cabe destacar os resultados específicos das entrevistas realizadas com os colaboradores do *campus* Zona Norte, em Porto Velho. No decorrer da análise, também será possível identificar semelhanças nas falas e conexão com fatos observados no *campus* Calama, pois ambos os *campi* já tiveram atuação conjunta até 2015.

Além disso, ao contrário do *campus* Calama, observou-se maior engajamento com a pesquisa, após os três encaminhamentos formais de convite ao *e-mail* do gabinete com a solicitação da participação dos membros - recapitula-se que, também foi o mesmo procedimento realizado junto ao *campus* Calama.

Sendo assim, foram realizadas comunicações devidamente autorizadas para os *e-mails* institucionais de cada integrante do NAPNE, bem como o envio de formulário eletrônico para agendamento de entrevista conforme disponibilidade dos possíveis colaboradores. Ainda nesse *campus*, ocorreu o reforço do convite por meio de contato individual via *WhatsApp*, realizado pela orientadora junto aos membros, com os quais possuía vínculo de comunicação. Destes, apenas 01 (um) integrante não aceitou colaborar.

Conseqüentemente, no *campus* Zona Norte, após contato com os membros que foram informados do endereço eletrônico, dos 10 (dez) colaboradores estimados, inicialmente 09 (nove) membros contactados aceitaram contribuir. Esse índice maior de adesão, não apenas amplia a representatividade das narrativas, mas também confere robustez à análise, permitindo-se a compreensão aprofundada sobre os processos de criação, implantação e consolidação do núcleo no *campus*.

Dessa forma, a análise das narrativas dos colaboradores, que continuarão a ser identificados por letras do alfabeto, permite compreender não apenas a trajetória institucional do NAPNE, mas também a forma como os integrantes se reconhecem e se constituíram no processo.

Por conseguinte, as histórias compartilhadas revelam o movimento de construção do núcleo, desde as primeiras iniciativas de implantação até a consolidação como departamento e com os servidores lotados. Nesse percurso, destacam-se as experiências individuais e coletivas dos membros do NAPNE, cujas ações, percepções e desafios vivenciados tornaram-se elementos fundamentais para compreender a evolução do núcleo e a inserção no contexto educacional da instituição.

Nesse sentido, o foco inicial recairá sobre as narrativas de 03 (três) colaboradores, com o objetivo de reconstruir a trajetória desde a criação até a implantação do NAPNE. Esses colaboradores serão identificados como Colaborador AZ, GZ e HZ. Os colaboradores iniciaram as atividades junto ao NAPNE, quando ainda funcionava como núcleo vinculado ao departamento CAED/DEPAE, entre 2013 e

2017.

Nessa linha de pensamento, os entrevistados relataram que o NAPNE atuava antes desse período (2013 e 2017), porém estruturado como núcleo, com membros normalmente lotados na CAED, outros departamentos e composto por **Presidente da comissão** e demais integrantes.

As narrativas seguintes corroboram com o exposto:

Ingressei no IFRO em 2017, lotado na CAED/DEPAE, e desde então passei a integrar a comissão do NAPNE, que na época não era estruturado como setor próprio. Havia poucos servidores vinculados por portaria, a demanda era pequena e não existia espaço físico definido. Nos anos de 2017 e 2018, o funcionamento permaneceu dessa forma (AZ, 2025, entrevista).

O Relato de AZ, situa a origem no contexto de baixa demanda e de atuação vinculada a outra instância institucional, o que demonstra a falta de autonomia e fragilidade do núcleo nos primeiros anos de existência - até 2017, período em que se iniciou a narrativa.

Já o colaborador HZ, que ingressou no IFRO em 2013, narrou o seguinte:

O início do NAPNE no campus remonta ao começo dos anos 2000, quando a instituição ainda estava em um processo de consolidação. Algumas turmas (os setores de gestão funcionavam no prédio da FATEC/RO, o campus Zona Norte tinha poucas turmas, nas quais as aulas eram realizadas no atual prédio, o qual era utilizado em sua totalidade pelo campus Calama) já funcionavam no prédio, mas era tudo muito incipiente, quase experimental. O Napne foi iniciado por meio de comissão, mas ela tinha pouca articulação com a rede como um todo. Era um trabalho mais tímido, de certa forma isolado.

Foi nesse contexto que comecei a participar, em alguns momentos, como membro dessa comissão. Não era uma atuação constante, mas já havia uma inquietação, uma vontade de apoiar os estudantes que apresentavam necessidades diferentes.

A mudança mais expressiva ocorreu, por volta de 2019 ou 2020, quando o Napne deixou de ser apenas uma comissão e passou a ser um setor institucionalizado. Essa transição foi fundamental, porque deu legitimidade, estrutura e maior visibilidade ao trabalho de inclusão (HZ, 2025, entrevista).

Nesse relato, o colaborador HZ evidenciou que o NAPNE começou as atividades de forma rudimentar e isolada, no contexto institucional ainda em consolidação. Apesar da atuação limitada da comissão inicial, se observava a preocupação com estudantes com necessidades específicas.

A institucionalização do núcleo, por volta de 2019 e 2020, constituiu marco importante, conferindo-lhe legitimidade, estrutura e maior visibilidade às práticas de

inclusão no *campus* Zona Norte. Adicionalmente, outro entrevistado compartilhou a percepção acerca do período inicial de atuação do NAPNE:

Então, como eu te falei no início, foi bem difícil por ser apenas uma servidora para dar conta de toda uma demanda muito grande. E o Napne foi criando forma com o decorrer do tempo. Foram muitas reuniões sobre as necessidades do setor. Hoje ainda necessitamos de pessoal, mas estamos dando conta de atender às demandas. A equipe atual aumentou em questão de intérprete e sobre o atendimento de neurodivergentes tem sido acompanhado e feito os editais conforme aparecem as necessidades. Então assim, pelo o que o Napne era e pelo que é hoje, cresceu bastante. Atualmente, com um número maior de membros atuantes, intérpretes, apoio em sala de aula para neurodivergentes, monitores e eu. Crescemos muito como equipe (GZ, 2025, entrevista).

Já a fala de GZ, acrescenta a dimensão subjetiva, ao destacar a sobrecarga concentrada em único integrante, responsável por coordenar as atividades, ao mesmo tempo em que reconhece as transformações ocorridas desde 2017.

Essa narrativa revela a passagem do cenário de limitações para o processo de fortalecimento gradual, em que os desafios enfrentados se transformam em aprendizado coletivo e na convicção de que a inclusão, para além de projeto institucional, consolidou-se como prática irreversível no cotidiano do instituto.

Assim, a ausência de estrutura sólida não impediu que o núcleo se tornasse gradualmente reconhecido, pois os colaboradores assumiram o papel central na construção de práticas inclusivas, mesmo em condições adversas. O comprometimento dos membros, expresso tanto na memória do início solitário quanto no reconhecimento das mudanças posteriores, demonstra que a trajetória do NAPNE no Zona Norte foi marcada pela resiliência e pelo protagonismo dos membros.

Nesse contexto, destaca-se a fala do Colaborador AZ sobre a trajetória de criação e implantação do NAPNE, conforme segue:

Em 2019 conseguimos uma pequena sala para reuniões, mas ainda atuávamos formalmente como comissão. Em 2020, com a pandemia, as atividades presenciais foram suspensas, e isso se prolongou até parte de 2022.

A partir de 2022, com o crescimento dos cursos EaD e o aumento de alunos com deficiência, a procura pelo Napne se intensificou. Negociamos com a gestão do Campus Zona Norte e conseguimos uma sala maior, onde os atendimentos passaram a ser feitos de forma revezada entre mim e outros integrantes da época.”

“Entre 2022 e 2023, o NAPNE passou a ser oficialmente reconhecido como setor, com gratificação de função (FG) para coordenador, substituto e membros lotados. Nesse período estabelecemos dois perfis de atuação: o

perfil A, de servidores efetivamente lotados no setor, e o perfil B, de colaboradores não lotados — como servidores, alunos e bolsistas — que apoiavam as atividades (AZ, 2025, entrevista).

Quando comparado ao período inicial, em que o NAPNE trabalhava de forma **embrionária**, com poucos servidores vinculados por meio de portaria, lotados em outro setor e sem espaço físico definido, o relato de AZ demonstra a linha evolutiva. Se nos primeiros anos predominavam a fragilidade estrutural e a atuação restrita de alguns membros, a partir de 2019 observa-se o processo inicial de fortalecimento institucional, intensificado com a demanda por inclusão.

Dessa maneira, a transformação do núcleo em setor institucionalizado representou avanço significativo na consolidação, viabilizando-se a priorização de demandas específicas ao AEE, anteriormente relegadas aos servidores que, em sua maioria, eram lotados na CAED.

Nessa perspectiva, fica visível que, no período em que estava vinculado à CAED, demandas com foco na inclusão não recebiam a devida atenção, uma vez que, a coordenação acumulava amplo conjunto de responsabilidades que limitavam a atuação.

Para elucidar o assunto, cabe a fala do colaborador HZ, seguinte:

Sem dúvida, a transformação do núcleo em setor foi o marco principal. Antes, quando estava sob a responsabilidade da CAED, muitas demandas específicas acabavam ficando em segundo plano, justamente porque a coordenação tinha um leque muito grande de responsabilidades. Isso fazia com que o Napne não conseguisse desenvolver plenamente suas ações. Com a institucionalização, a realidade mudou: o núcleo passou a ter autonomia, estrutura própria e mais condições de atender os estudantes com deficiência e necessidades específicas. Essa mudança trouxe uma nova postura, mais organizada e focada, e reforçou a ideia de que esses alunos não são “do Napne”. Eles são estudantes do Instituto Federal, como qualquer outro. O núcleo está ali para dar suporte às necessidades que surgem e para garantir que o direito à aprendizagem seja respeitado (HZ, 2025, entrevista).

Nesse sentido, cabe salientar que o primeiro coordenador do NAPNE como setor foi AZ e trabalhou nessa função de 2020 até 2024. Além disso, dentre as transformações, ocorreram transições na coordenação do NAPNE em 2025. Com a transição de gestão, o colaborador AZ assumiu a função de coordenador adjunto, tornado-se responsável pelas demandas relacionadas à Libras e ao atendimento de estudantes surdos, enquanto o atual coordenador HZ passou a responder pelas demais demandas.

Cabe recapitular brevemente, o histórico do *campus* Zona Norte, porém agora sob a perspectiva do colaborador AZ (2025, entrevista), pois informou que a unidade tem aproximadamente 10 (dez) a 11 (onze) anos de existência, iniciou as atividades em conjunto com o *campus* Calama, porém há escassez de registro documental anterior a 2020, limitados a poucos *e-mails*, fato que dificulta a reconstituição detalhada da trajetória do NAPNE no período inicial.

Outro fator importante a destacar, é a questão estrutural, que passou por avanços e vitórias, mas ainda há muito para ser feito:

O NAPNE, no entanto, é muito novo, ainda carece de estrutura física adequada. Para citar um exemplo: temos alunas surdas em cursos EAD que exigem intérprete de Libras, mas, por mudança na legislação federal, não há verba destinada a esses casos. Ano passado havia, mas neste ano não. Tivemos que lutar muito, junto à coordenação, para garantir esse direito. Se não houvesse essa luta, essa aluna teria ficado sem o suporte, o que inviabilizaria seus estudos. Afinal, como uma aluna surda conseguiria acompanhar aulas sem intérprete?

Outro ponto crítico é a estrutura física: a sala do Napne é pequena. Quando estão todos os intérpretes no mesmo horário, por exemplo, não há espaço. A psicopedagoga atende em uma sala também minúscula, o que dificulta até o acolhimento de uma mãe junto com seu filho. Tanto a coordenadora atual, quanto a anterior, já solicitaram um espaço maior, mas o Instituto não tem locais disponíveis. Existe a promessa de construção de um novo prédio, mas isso depende de decisões que ultrapassam a gestão local (CZ, 2025, entrevista).

Esse depoimento, que se assemelha ao desabafo, revela que o núcleo **ainda está em fase de consolidação**, sendo “muito novo” e “carecendo de estrutura adequada”, na visão do colaborador CZ. Assim, a percepção demonstra que, embora o NAPNE já esteja formalmente instituído, a efetiva materialização das condições de funcionamento, na visão dos membros, necessita de melhorias.

A análise fica evidente, pois os entrevistados, mesmo reconhecendo-se as dificuldades, elogiando-se os avanços, reconhecem as necessidades de melhorias tanto institucionais quanto de políticas públicas. Como exemplo, é o da aluna surda que ficaria sem apoio na acessibilidade ao conhecimento. A narrativa de CZ, ressalta a importância do engajamento, da ética e da luta dos profissionais do núcleo, que precisavam atuar politicamente para garantir o atendimento a AEE.

A menção à “promessa de construção de um novo prédio” e à dependência de

decisões “que ultrapassam a gestão local”, reforça a ideia de que os desafios enfrentados pelo núcleo não são apenas administrativos, porém estruturais e sistêmicos, exigindo-se articulação institucional em níveis amplos para garantir condições efetivas de inclusão.

Para compreender melhor o modo de atuação do *campus*, o colaborador GZ fez breve histórico sobre as turmas anteriores e atuais:

Começou a turma do Integrado presencial em 2024, hoje os alunos vêm duas vezes por semana, terça e quinta no contraturno. Anteriormente, quando não tinha turma de curso integrado, havia alunos do curso **concomitante** onde o aluno estudava na escola regular básica do estado, no nível médio, e vinha ao campus Zona Norte uma vez por semana para o curso EAD e uma aula presencial no contraturno também. Não havia demanda de alunos neurodivergentes, mas, o atendimento era realizado pela CAED. Os cursos técnicos eram no período noturno, também eram acompanhados, porém bem pouco. Havia o curso técnico e a graduação noturna. Além disso, os alunos noturnos são presenciais. Sendo a maioria dos cursos ofertados EAD e o concomitante bem pouco e atendia algumas turmas pela manhã e outras pela tarde (GZ, 2025, entrevista).

Com isso, verifica-se que a expansão e diversificação do tipo de modalidades de curso no *campus* Zona Norte, impactaram diretamente a atuação do NAPNE. Inicialmente, a presença reduzida de estudantes e a oferta limitada de turmas geravam demandas pontuais, atendidas pela CAED.

Com a implementação do Ensino Médio Integrado em 2024, aumentaram tanto a frequência dos alunos quanto às demandas dos EPAEE. A coexistência de cursos noturnos presenciais e da predominância da modalidade EaD, reforçam a necessidade de organização e planejamento constante do núcleo, garantindo-se que os discentes recebam o acompanhamento necessário.

Além disso, o modo de atuação do NAPNE, revela a preocupação institucional em estruturar práticas inclusivas desde o processo seletivo, passa pelo acolhimento dos discentes, das famílias e pelo acompanhamento pedagógico, conforme expõe o colaborador HZ, sobre como acontece o trabalho do NAPNE na prática:

Ele começa já no processo seletivo. Quando identificamos candidatos com necessidades educacionais específicas, procuramos acompanhar de perto. Depois da matrícula, realizamos reuniões de acolhimento, especialmente com responsáveis de estudantes menores. Esses encontros são muito significativos, porque é o momento em que a família sente que não está sozinha, que o estudante é visto e considerado em sua totalidade. Nessas reuniões, buscamos compreender quais adaptações são necessárias — se pedagógicas, arquitetônicas, mobiliárias ou de outro tipo. Também

verificamos se há necessidade de apoio especializado, como intérpretes de Libras, técnicos de AEE ou acompanhantes. Como não temos esses profissionais no nosso quadro fixo, encaminhamos as demandas à gestão. Quando o estudante inicia as aulas, fazemos a ponte com os professores. Compartilhamos informações, ajudamos na construção dos planos individualizados e acompanhamos o processo. Muitas vezes, pequenas mudanças têm um impacto enorme: uma prova adaptada, a possibilidade de entregar um vídeo em vez de apresentar um trabalho oralmente, ou um tempo maior para a realização de atividades. São detalhes que fazem a diferença. Esse acompanhamento é constante. Estamos em contato com os docentes, com os estudantes e com as famílias. Nosso objetivo é garantir que o processo educativo seja de fato acessível e inclusivo (HZ, 2025, entrevista).

No contexto do relato anterior, observa-se que pequenas adaptações realizadas em parceria com os docentes possuem o potencial de gerar impacto na trajetória acadêmica dos estudantes, demonstrando-se tanto os avanços conquistados quanto os desafios que permanecem, para a consolidação da política de inclusão efetiva.

Ademais, a atuação do NAPNE no acompanhamento pedagógico, revela-se especialmente significativa na mediação entre professores e estudantes, sobretudo no que se refere à elaboração e execução do PEI. A narrativa seguinte destacará as principais dificuldades enfrentadas por alunos neurodivergentes e surdos no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como as estratégias construídas em conjunto entre docentes e núcleo, para favorecer a realização das atividades e garantir a efetiva inclusão no processo educativo.

Nesse sentido, o colaborador GZ relata:

Os professores elaboram o PEI (Plano Educacional Individualizado), e nós, do Napne, fazemos o acompanhamento. Ao longo do processo, quando surgem dificuldades, especialmente na adaptação ou inserção de atividades, o que mais observamos é que os alunos neurodivergentes e também os surdos enfrentam dificuldades no uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Muitos não inserem as atividades no sistema, o que gera uma sobrecarga de tarefas acumuladas.

Diante disso, conversamos com os professores e buscamos estratégias. Uma delas foi o acompanhamento direto em sala de aula: o professor dá o passo a passo, fica próximo, orienta e conduz, permitindo que o aluno execute a atividade ali mesmo. Alguns alunos alegam esquecimento ou dificuldade em realizar sozinhos, mas quando há essa intervenção do professor ou da família, conseguimos bons resultados. Ainda assim, percebemos a necessidade de uma atenção mais individualizada para que o processo funcione.

Quando os professores têm dúvidas em relação às adaptações, eles procuram o NAPNE. Juntos, elaboramos atividades adaptadas que respeitam as especificidades do aluno, mas que não descaracterizam o currículo. É um trabalho conjunto, de ajustes e trocas, sempre pensando na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante (GZ, 2025, entrevista).

O relato evidencia o esforço colaborativo entre professores e o núcleo, no qual se destaca a relevância das capacitações voltadas à inclusão, pois constituem caminho para ampliar a compreensão docente acerca das especificidades dos alunos, favorecem o planejamento pedagógico preventivo e asseguram o uso de recursos tecnológicos de forma acessível.

Ainda sobre o PEI, o colaborador BZ compartilhou sobre as experiências junto ao núcleo:

Muitos professores têm dificuldade em planejar atividades diferenciadas. Então, nós ajudamos a construir o PEI junto com eles. Organizamos estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de cada estudante. Lembro de uma estudante com transtorno de aprendizagem que precisava de adaptação completa das provas e atividades. Trabalhamos diretamente com o professor, testando diferentes formatos e ajustando conforme o progresso dela. É um trabalho contínuo, que envolve reuniões, análise de relatórios, adaptação de materiais e acompanhamento de atividades. Já me vi várias vezes adaptando atividades em parceria com o professor, testando metodologias diferentes até encontrar a mais adequada para cada aluno. Em algumas situações, a própria Reitoria também acompanha e orienta. É um trabalho de orientação constante e, às vezes, silencioso, mas fundamental para o sucesso do estudante (BZ, 2025, entrevista).

O trecho narrado revela a centralidade do trabalho colaborativo e contínuo na efetivação da inclusão escolar, destacando-se o papel mediador do núcleo de apoio na construção e implementação do PEI. A fala evidencia que a inclusão não se limita a adaptações pontuais, mas envolve processo dinâmico, com empatia para com os docentes que passam por dificuldades ao desenvolver materiais e estratégias pedagógicas.

Ao mencionar a parceria com a Reitoria, mostra que também há a dimensão institucional envolvida no compromisso inclusivo no IFRO como o todo e não somente no *campus* Zona Norte. Quando o colaborador usa os termos “orientação constante” e “silencioso”, ressalta o caráter ético e cuidadoso do trabalho, que exige sensibilidade, paciência e diálogo entre as partes envolvidas, pois a inclusão dos EPAEE deve acontecer de forma coletiva, flexível e centrada nas particularidades de cada estudante.

Nesse sentido, para ampliar o entendimento sobre o tema, cabe destacar a fala da colaboradora BZ sobre o processo formativo:

Eu trabalho no NAPNE desde 2024 e sempre me envolvi nas atividades do núcleo. Quando comecei, não tinha ideia de como seria o dia a dia, mas

percebi rapidamente que nosso trabalho vai muito além do atendimento direto aos alunos; envolve planejamento, capacitação e muita articulação com os demais setores da instituição. No início, tudo era um aprendizado constante. Eu precisava entender a realidade de cada estudante, conhecer os professores e suas dificuldades, além de me adaptar às demandas administrativas do campus. Foi um período de muito esforço, mas também de grandes aprendizados. Sinto que cresci profissionalmente e pessoalmente com essa experiência (BZ, 2025, entrevista).

A narrativa se conectou com as falas iniciais dos primeiros membros do núcleo. Isso posto, caracteriza constância nas incertezas iniciais dos colaboradores do NAPNE na atualidade. Porém, o fator relevante é que as incertezas são rapidamente sanadas, o que ocasiona no crescimento profissional.

Além disso, a fala expressa a fase de adaptação típica de processos institucionais complexos, especialmente em núcleos que envolvem múltiplas dimensões - pedagógica, administrativa e nas relações entre humanos.

A fala reflete o processo formativo em serviço, em que o desconhecimento inicial, cede espaço à compreensão do papel estratégico do núcleo e ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais voltadas à promoção da inclusão dos EPAEE.

Já o relato inicial do colaborador CZ, nos revela o seguinte:

Eu estou no Napne há muito pouco tempo, assim como estou há pouco tempo também no Instituto Federal aqui do Zona Norte. Mais ou menos um ano, vai fazer agora em julho. No Napne, então, o tempo é ainda mais curto. A implantação do NAPNE no Instituto foi anterior à minha chegada, ou seja, eu não tenho conhecimento direto de como ele foi instituído, de como foi construído. Eu não acompanhei o início do processo no Instituto.

A minha função no Instituto é de professora. A minha formação é em Psicologia, eu sou psicóloga de formação, mas atuo como professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponibilizei algumas das minhas horas para atuar no Napne, então, dentro dessas horas, eu vou duas vezes por semana para trabalhar lá no setor.

O que eu faço lá? Faço o acolhimento dos alunos, também atendo os pais quando necessário e, às vezes, atendo professores quando surge alguma demanda, seja no momento em que estamos de plantão ou até fora dele. Eu falo “nós” porque eu trabalho em conjunto com outra colega, também professora, que foi designada para colaborar no Napne. Então, eu estou mais como colaboradora.

E, dentro desse perfil de colaboradora, a gente acaba transitando por todos os campos em que o Napne atua. Por exemplo, quando há necessidade de contratação de intérprete, nós participamos ajudando nas entrevistas. Quando há necessidade de auxiliar algum professor que esteja com dificuldade em atender um aluno com necessidade específica, também atuamos, porque a lógica do setor é o trabalho em equipe.

Quando entrei, o Napne estava em processo de repensar suas ações. Era preciso compreender melhor o papel do núcleo, pois havia uma certa confusão: o que cabia ao NAPNE e o que não cabia, quais eram os alunos

atendidos e quais não eram. Nesse processo, buscamos conhecer como o Estado trabalhava, então fomos até a Secretaria de Educação para compreender como era feito o atendimento nas escolas estaduais.

Nas escolas, existe o AEE e as salas multifuncionais, em que há um profissional capacitado para atender os alunos em horário oposto ao escolar. No Instituto, a realidade é diferente, pois trabalhamos com alunos do Ensino Médio e também da Licenciatura. Então, tentamos adaptar a lógica de atendimento à nossa realidade. Inclusive, até este ano, tivemos alunos de Licenciatura com percentual de aulas presenciais, já que antes eram todos em EAD (CZ, 2025, entrevista).

A narrativa apresenta a fase de inserção recente e de construção identitária no âmbito do NAPNE e no próprio Instituto Federal. O relato é marcado pela busca de compreensão institucional e redefinição de papéis. Além disso, o colaborador evidencia o engajamento com a fase de consolidação e reestruturação das ações do setor, mesmo não acreditando ter vivência histórica no processo de criação e implantação.

A fala também ressalta o ponto importante de amadurecimento institucional, onde existia a necessidade de delimitar as atribuições do núcleo. O reconhecimento de “certa confusão” sobre o que cabia ou não ao NAPNE, demonstra que o grupo se encontrava em processo de redefinição de escopo e de alinhamento com as diretrizes da educação inclusiva.

Com efeito, a dedicação de parte da carga horária do narrador ao NAPNE, evidencia a colaboração institucional e a integração entre ensino e inclusão, característica fundamental das práticas dos núcleos. As iniciativas comprometidas com servidores sensíveis ao tema, reforçam a efetividade das ações inclusivas no ambiente educacional.

Desse modo, ao descrever as atividades de acolhimento, atendimento a demandas docentes e participação em processos, como a contratação de intérpretes, a entrevistada revela que o NAPNE opera de forma colaborativa e transversal, sem divisão rígida de funções, o que reforça o caráter coletivo e multifuncional do trabalho.

Nesse contexto de trabalho coletivo e multifuncional na atuação do Núcleo, cabe destacar a fala do colaborador DZ:

Em 2020, já durante a pandemia, fui removido para o campus Porto Velho Zona Norte. Nesse período, tivemos o afastamento das atividades presenciais, e só em março de 2022 retornamos com a presencialidade. Nesse momento, assumi a Direção de Ensino, e aí passei a ter contato mais próximo com o NAPNE e com a equipe.

Meu envolvimento foi sobretudo na parte administrativa: planejamentos, acompanhamento de demandas, participação em reuniões e apoio nas

decisões. Sempre deixei claro que gostaria de estar na comissão de apoio para acompanhar as ações, mas nunca estive dentro do setor (DZ, 2025, entrevista).

O relato revela o envolvimento indireto, porém apoio importante ao núcleo, uma vez que, em falas anteriores, especialmente sobre a criação e implantação do NAPNE, destacou-se a atuação conjunta com a gestão do instituto para obter condições de trabalho adequadas junto ao AEE.

Além disso, ao retorno das atividades presenciais em 2022, o colaborador passou a ter contato próximo com o NAPNE, ainda que restrito ao campo administrativo. Isso posto, demonstra o apoio que contribuiu de forma institucional e organizacional, mesmo não ocorrendo no âmbito pedagógico ou técnico. Assim, fica evidente que todos podem e devem contribuir com o trabalho de inclusão dentro das possibilidades das funções que desempenham.

Sob esse ponto de vista, o colaborador DZ compartilhou o seguinte, sobre a atuação do núcleo:

O NAPNE do campus Zona Norte sempre teve uma equipe muito comprometida. A **primeira coordenadora** (grifo do autor), por exemplo, estruturou uma sistemática de trabalho que permanece até hoje: tudo é documentado, cada atendimento, cada reunião, cada encaminhamento. Isso cria uma memória institucional muito importante.

Quanto a críticas, não tenho ao setor. O problema é mais institucional e de política pública: falta de orçamento e de cargos específicos. Tivemos situações, por exemplo, em que foi necessário suspender aulas por falta de intérprete de Libras, devido ao crescimento do número de estudantes surdos. O contrato para atender a essa demanda é altíssimo, cerca de 7 milhões, quase todo o orçamento da assistência estudantil do IFRO. Além disso, o cargo de tradutor/intérprete de Libras foi extinto dos concursos, o que agrava a situação.

Outro desafio: atualmente temos dois alunos cegos, mas não temos profissional com domínio de Braille no campus. Então dependemos de recursos improvisados, como leitor em sala de aula. Apesar de todas essas limitações, o NAPNE consegue ir além da sua capacidade institucional, atendendo estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, autistas, disléxicos, entre outros (DZ, 2025, entrevista).

Cabe analisar que, o narrador destacou o comprometimento e a consolidação institucional do NAPNE, evidenciados pela continuidade de práticas administrativas que assegurem a memória e a transparência das ações. Entretanto, em momentos anteriores, um dos colaboradores informou a ausência de registros no *drive* do setor, pois preliminarmente era núcleo formado por comissão e vinculado a outro departamento.

Além disso, a fala desse mesmo colaborador, também revela a atuação do NAPNE para além do público-alvo. A constatação indica que o registro documental sistemático, passou a acontecer, segundo o narrador DZ, a partir de 2022, enquanto o outro colaborador AZ, que trabalha desde 2017, tanto no instituto quanto no núcleo, relatou que em período anterior a memória não existia.

Essas contradições de tempo e de memória entre os entrevistados permitem refletir sobre o ponto em comum entre a maioria dos entrevistados, que tanto os membros atuais quanto os antigos não se percebem como parte do processo histórico de criação e implantação do NAPNE. A postura revela possíveis lacunas na preservação e na transmissão da memória institucional do núcleo.

Nessa mesma linha de pensamento, para complementar, cabe ponderar sobre o relato inicial do colaborador DZ sobre o assunto:

Pensei até que não poderia contribuir muito, porque nunca fui do NAPNE diretamente. Particpei de uma comissão de apoio, mas não estive lotado no setor. Quando cheguei ao campus, o NAPNE já existia. À época, eu era Diretor de Ensino, e o NAPNE estava vinculado à minha gestão. Então, acompanhei de perto algumas ações, mas sempre de forma indireta (DZ, 2025, entrevista).

O colaborador que compartilhou a fala, mesmo ajudando por meio da gestão, demonstra sentimento de não pertencimento aos bons frutos gerados pelo setor. A afirmação fica evidente neste relato: “As coordenadoras sempre foram a Tamires, inicialmente, e depois a Ilma Paula. Eu atuava mais no suporte, garantindo que as demandas tivessem respaldo da Direção de Ensino (DZ, 2025, entrevista).

Assim, a postura reforça a complexidade entre os servidores que compõem ou atuaram no passado, na construção coletiva da memória institucional do NAPNE. Esse olhar de distanciamento simbólico entre o núcleo e os demais servidores, evidencia a queixa entre os membros ativos do NAPNE, sobre o fato de que o processo de inclusão é responsabilidade de todos e não de um único setor.

No que diz respeito às capacitações, o colaborador BZ narrou o seguinte:

As formações ocorrem, na maioria das vezes, nas semanas pedagógicas. São momentos em que conseguimos reunir professores, técnicos e bolsistas para discutir inclusão. Organizamos palestras, oficinas e atividades específicas. Em alguns casos chamamos especialistas de fora, em outros nós mesmos apresentamos os estudos de caso que temos acompanhado. Por exemplo, tivemos um aluno com deficiência auditiva que enfrentava dificuldades de comunicação em sala. Tivemos que desenvolver estratégias

específicas, como material visual detalhado e apoio individualizado. Mostramos os relatórios aos professores e discutimos formas de interação durante as aulas. Foi uma experiência desafiadora, mas muito gratificante, porque percebemos resultados concretos no aprendizado e na integração do estudante.

Durante as semanas pedagógicas, apresentamos casos reais, falamos sobre dificuldades que os alunos enfrentam, desde questões de aprendizado até desafios sociais. Os professores, às vezes, não sabem como reagir a uma crise de ansiedade ou dificuldade de interação, então a orientação prática faz toda a diferença. Já tive professores me agradecendo por conseguir lidar melhor com um aluno depois de uma dessas formações. (BZ, 2025, entrevista).

Nesse contexto, o relato evidencia que as formações realizadas durante as semanas pedagógicas cumprem papel essencial na construção da prática inclusiva, pois promove a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias concretas para atender aos discentes AEE.

Além disso, as ações descritas apresentam a abordagem colaborativa e reflexiva diante de acontecimentos do cotidiano dos trabalhadores atuantes no NAPNE. Logo, ao integrar teoria e prática, as formações fortalecem a sensibilidade e a segurança dos professores diante dos desafios da inclusão de EPAEE, consolidando-se o processo contínuo de aprimoramento pedagógico e institucional.

Essa reflexão conecta-se ao relato do colaborador AZ (2025, entrevista), que destaca a recente mudança estrutural no processo formativo, pois até 2023, o NAPNE era responsável pela organização de oficinas e palestras nas semanas pedagógicas. Mas, a partir de 2024, a atribuição foi centralizada pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAIN), que coube ao núcleo o papel de parceria.

Essa alteração, embora mantenha o NAPNE como ator relevante, pode reduzir a autonomia e o protagonismo na condução das capacitações, ao mesmo tempo em que amplia a institucionalização das ações formativas em nível de reitoria.

Já no que se refere às capacitações dos terceirizados e bolsistas, o colaborador GZ compartilhou o seguinte sobre a pergunta: Há capacitação para os terceirizados e bolsistas?

Sim. Nos períodos de recesso, geralmente realizamos cursos de formação continuada, com cargas horárias que variam entre 30, 40 ou até 50 horas. Esses cursos são indicados pela coordenação do NAPNE e têm como objetivo ampliar o preparo da equipe, fortalecendo o atendimento inclusivo (GZ, 2025, entrevista).

A resposta referente à indagação durante a narrativa fluiu, evidenciando-se a

prática institucional voltada à formação continuada de colaboradores terceirizados e bolsistas, com foco na qualificação do atendimento inclusivo. A narrativa da entrevistada, demonstra que há preocupação sistemática com a capacitação dos profissionais, especialmente durante os períodos de recesso, o que indica a otimização do tempo institucional e a gestão planejada de recursos humanos.

Dessa forma, ao mencionar cargas horárias entre 30 a 50 horas, revela que as qualificações possuem profundidade e consistência pedagógica, pois vão além de ações pontuais. Pelo fato das formações serem indicadas pela coordenação do NAPNE, reforça-se o papel articulador e formativo do núcleo, consolidando-se a função como espaço de promoção da inclusão e da sensibilização dentro da instituição.

Além disso, o NAPNE atua na inclusão, mesmo sem equipe técnica própria, o que fica evidente na fala seguinte: “[...] não temos equipe técnica própria para ministrar capacitações. Eu, como intérprete de Libras, e a colega HZ buscamos parcerias ou repassamos aos docentes e técnicos materiais e informações disponíveis online” (AZ, 2025, entrevista).

É válido observar que, o núcleo realiza acolhimento de ingressantes, registra informações no SUAP, sugere adaptações pedagógicas e promove “[...] acompanhamento diferenciado: alguns alunos se identificam espontaneamente, outros são encaminhados por docentes” (AZ, 2025, entrevistado), pois conta com apoio da psicopedagoga.

Ainda sobre as ações de acolhimento dos EPAEE, cabe compartilhar a narrativa:

Então... uma coisa que a gente percebe muito é a questão do acolhimento. Muitos alunos chegam inseguros, alguns até com medo de serem identificados como pertencentes ao Napne. Eu já atendi estudante que falou claramente: *“professora, eu não quero que ninguém saiba que eu faço parte do Napne porque senão vão me olhar diferente”*. Isso mostra que, apesar de todo o discurso de inclusão, ainda existe preconceito, ainda existe estigma. Então, muitas vezes, o nosso trabalho começa em convencer esse aluno de que ele tem direito de estar ali, de que ele tem direito de receber apoio e que não precisa se sentir diminuído por isso. E o preconceito não aparece só nos colegas, aparece também nos professores. Não por maldade, mas por falta de conhecimento, de preparo. Já vi professor reclamar que *“não dá tempo de adaptar material, que não tem recurso, que não sabe como fazer”*. E é verdade, porque falta estrutura mesmo. Nós não temos materiais suficientes, não temos impressora em braille, não temos softwares adequados. Muitas vezes, ficamos improvisando para que o aluno não seja prejudicado.

Outra coisa que chama atenção é a diferença entre o Napne da Zona Norte e o do Calama. Lá no Calama, o núcleo já está mais consolidado, tem mais tempo de atuação, mais recursos. Aqui no Zona Norte nós ainda estamos engatinhando. Nossa sala é pequena, não comporta bem todos os intérpretes, nem os atendimentos individuais. A psicopedagoga, por exemplo, atende numa salinha minúscula, onde às vezes é impossível acolher um aluno junto com a mãe, porque simplesmente não cabe. E aí a gente vai para a luta diária: lutar para conseguir intérprete, lutar para conseguir materiais, lutar para que os alunos sejam de fato incluídos. Tivemos, por exemplo, o caso de uma aluna surda no curso de Licenciatura, que, se fosse depender da legislação atual, não teria direito ao intérprete porque estava no EAD. Mas como que uma aluna surda vai acompanhar as aulas sem intérprete?. Então tivemos que nos mobilizar, cobrar, insistir, até conseguir garantir esse direito. Se não houvesse essa luta, ela teria ficado de fora (CZ, 2025, entrevista).

O relato, permite a compreensão de que o processo de inclusão no NAPNE do *campus* Zona Norte, materializa-se na construção das relações entre pessoas e processos contínuos, pois está em constante aprimoramento. Além disso, funciona como compromisso de longo prazo no cotidiano dos profissionais que atuam no setor.

Conseqüentemente, pelo fato dos estudantes expressarem medo de serem identificados como integrantes do NAPNE, demonstra a persistência de **barreiras atitudinais e simbólicas** que ainda permeiam o ambiente escolar, visto que, reflete preconceitos internalizados e práticas de exclusão veladas.

No entanto, a fala reconhece que o preconceito não se manifesta apenas entre os pares dos discentes, mas também entre os próprios docentes, não necessariamente por negligência ou capacitismo na visão do entrevistado, mas pela falta de preparo e de condições institucionais adequadas. Nesse sentido, a constatação amplia o olhar sobre os desafios da inclusão, deslocando-se o foco da culpa individual para a análise sistêmica que evidencia a insuficiência de políticas de formação e de suporte material.

Além disso, cabe o relato do colaborador GZ, para ampliar o entendimento sobre o tema:

Logo que iniciei, para colaborar junto ao Napne. Quando fiz o contato com os primeiros alunos, muitos alunos não queriam contato nem que fosse divulgado que eram atendidos pelo Napne. Durante o processo, os alunos começaram a ir ao Napne por se sentirem acolhidos. No começo existe negação, mas com o tempo vão aceitando o contato. Mesmo que haja negação e luto por não se aceitar, eles te aceitam (GZ, 2025, entrevista).

Outra narrativa que coaduna com as anteriores sobre avanços e desafios,

porém diverge em alguns aspectos, é a do colaborador BZ:

Aqui no nosso campus eu percebo que as ações do NAPNE são mais organizadas. Há uma estrutura melhor definida, o que facilita o trabalho. Comparo isso com a experiência que tive no campus Calama, onde meu filho estudava. Lá havia mais profissionais envolvidos no NAPNE, mas, mesmo assim, o atendimento não era tão estruturado quanto aqui. Isso mostra que não é só a quantidade de servidores que faz a diferença, mas também a forma como o trabalho é organizado. Uma vez tivemos um estudante com múltiplas deficiências que precisava de atendimento diário e constante acompanhamento de suas atividades. Conseguimos estruturar um plano de apoio com os professores, técnicos e familiares, e foi incrível ver o quanto a integração fez diferença. É gratificante ver o quanto conseguimos avançar, mas sei que ainda há muito a fazer. Sempre penso em novas estratégias, como capacitações mais regulares, acompanhamento contínuo dos bolsistas e integração maior entre setores, porque o aluno precisa sentir que está sendo apoiado por toda a instituição (BZ, 2025, entrevista).

Nesse contexto, as falas de CZ, de GZ e de BZ, ainda que se refiram ao mesmo NAPNE, revelam visões distintas sobre o espaço institucional, demonstrando-se a complexidade inerente ao processo de inclusão, das dinâmicas, sentimentos e relações intrapessoais estabelecidas entre os membros com o ambiente de labor.

Sendo assim, o colaborador BZ, ressaltou os avanços das estruturas organizacionais e da integração entre setores, pois o colaborador GZ enfatiza a dimensão afetiva do acolhimento e o vínculo obtido nas relações humanas, por meio da superação da resistência inicial dos estudantes AEE.

Porém, CZ adota a perspectiva crítica, ao destacar as fragilidades estruturais, o preconceito enraizado na sociedade e a necessidade de continuar constantemente as mobilizações em prol da garantia de direitos básicos dos EPAEE.

Nesse viés, as percepções distintas estão longe de se contradizerem, pois se complementam, quando mostram que o processo de inclusão do AEE depende sincronicamente de gestão eficiente, sensibilidade humana e condições materiais adequadas.

Nesse contexto, cabe a inserção da narrativa, do membro que consta na portaria do NAPNE, porém não é servidor, mas discente, que será chamado de DMZN para não ser identificado e para que os relatos ampliem a visão sobre o assunto.

Eu entrei no curso de Pedagogia em 2022, e agora já estou quase concluindo. A minha primeira experiência com o NAPNE foi uma surpresa... porque eu não sabia que existia um setor específico para dar suporte a pessoas com deficiência. Eu realmente não tinha conhecimento. Então, quando tive esse

primeiro contato, fiquei surpresa e, ao mesmo tempo, muito feliz por saber que existia esse cuidado dentro do IFRO (DMZN, 2025, entrevista).

A fala do colaborador DMZN, evidencia como a falta de informação sobre os serviços de inclusão, ainda configura-se como desafio dentro das instituições de ensino. Sendo assim, mesmo inserido no curso de Pedagogia, o colaborador só tomou conhecimento do NAPNE ao ser diretamente contatado, o que revela a fragilidade na divulgação e ao mesmo tempo demonstra a dedicação da equipe do núcleo, na busca da aproximação inicial com os estudantes que se beneficiam do suporte.

A surpresa relatada, embora positiva pelo acolhimento recebido, também aponta para o cenário em que o acesso aos direitos, depende do olhar atento de algum setor ou servidor, e não de uma política de comunicação ampla e sistemática. Ao mesmo tempo, a reação emocionada ao descobrir que havia cuidado institucional destinado a pessoas com deficiência, demonstra o impacto que ações inclusivas podem ter, quando chegam de forma efetiva.

Esse contraste, entre a falta de visibilidade do setor e o reconhecimento do apoio oferecido, reforça a importância de fortalecer estratégias de divulgação e acolhimento para que os estudantes, com ou sem algum tipo de deficiência ou neurodiversidade, tenham informações sobre os recursos desde o início da trajetória acadêmica. Com efeito, o conhecimento compartilhado com a comunidade, além de dar transparência e visibilidade aos estudantes, podem ser canal de auxílio uns aos outros na busca pelos direitos.

Ainda na fala de DMZN, cabe destacar como foi o primeiro contato com o NAPNE:

Aconteceu quando a coordenação entrou em contato comigo. Eles tinham observado no meu histórico que eu tinha baixa visão. E aí me explicaram que eu poderia ter acesso a alguns apoios. Eu fiquei surpresa porque, até então, eu não sabia que a instituição olhava para isso de uma forma tão organizada. Foi nesse momento que me disseram que eu tinha direito a um auxílio, inclusive para adquirir óculos.

Naquele mesmo dia eu tinha acabado de sair de uma consulta oftalmológica, com uma receita nova. Então, me orientaram a fazer três orçamentos e encaminhar para o setor. Eu fiz isso, e em pouco tempo o NAPNE providenciou os óculos para mim. Esse foi um momento marcante, porque foi a primeira vez que eu senti que a minha condição tinha sido realmente reconhecida dentro da instituição.

Além disso, também me falaram da possibilidade de consultas médicas em algumas áreas e da monitoria para acompanhar nas atividades acadêmicas. Isso me deixou muito tranquila, porque eu percebi que não estaria sozinha no curso (DMZN, 2025, entrevista).

O relato coaduna com as informações contidas em algumas narrativas anteriores, que tratavam sobre o contato realizado com os alunos PAEE e PcD, uma vez que, evidencia a relevância do olhar institucional atento, mas também revela lacunas no processo de comunicação e acesso aos direitos.

O fato de a coordenação ter identificado a baixa visão, não apenas pelo histórico e, a partir disso, acionado os mecanismos de apoio, mostra que o acompanhamento existe com efetividade. No entanto, a surpresa do colaborador DMZN por desconhecer completamente os serviços, indica que as informações não chegam de forma sistemática aos alunos que delas necessitam, conforme já mencionado anteriormente.

Ademais, a experiência positiva com o auxílio para aquisição dos óculos, rápida, organizada e sensível ao seu contexto, reforça **o potencial transformador de políticas bem executadas**. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento prévio sobre os atendimentos disponíveis, como consultas e monitorias, sugere que o acesso ainda depende **mais da iniciativa dos setores** do que de **uma política de divulgação estruturada**. Assim, o sentimento de tranquilidade ao perceber que não enfrentaria o curso sozinho, destaca a importância do NAPNE se fazer presente desde o início da trajetória acadêmica, garantindo-se que direitos não sejam acessados apenas por acaso, mas por reconhecimento pleno e informado.

Já no que tange ao acesso de monitores, DMZN narrou o seguinte:

Sim, até o ano de 2023 eu tive uma monitora. E eu digo que fez muita diferença na minha trajetória. Porque não era apenas alguém para me ajudar de forma pontual... ela tinha experiência acadêmica e profissional, então conseguia realmente me orientar, me apoiar de forma mais completa. Ela me ajudava, principalmente, nas questões de tecnologia. Eu tinha dificuldades com algumas ferramentas digitais e com a adaptação de materiais, e ela estava sempre ao meu lado para facilitar isso. Foi fundamental, porque me deu mais segurança para continuar o curso. Eu também sei de outras colegas que receberam esse tipo de apoio. Uma delas, que também fazia Pedagogia, tinha deficiência e contou com a monitoria. Então, eu percebo que esse recurso não foi só importante para mim, mas também para outros acadêmicos. O problema é que, em 2024, esse suporte não foi mais oferecido para mim. E eu penso que isso é ruim, porque outros estudantes com deficiência também vão precisar. É uma assistência que não pode faltar, porque faz toda a diferença no processo de aprendizagem (DMZN, 2025, entrevista).

O depoimento do colaborador, evidencia como a monitoria desempenhou papel estruturante na trajetória acadêmica, indo além de apoio pontual. Assim, a presença

da monitora com experiência acadêmica e domínio tecnológico, não apenas supriu dificuldades práticas, mas fortaleceu a autonomia e a segurança do estudante no desenvolvimento das atividades do curso.

A partir desse ponto de vista, mostra-se que quando bem estruturado, o suporte não se limita a resolver problemas imediatos - contribui para que o estudante compreenda melhor os processos, ganhe confiança e tenha condições equitativas de participação. Ao mencionar que outros colegas com deficiência também foram beneficiados pelo mesmo recurso, reforça que a monitoria não é privilégio isolado, mas política que cumpre a função social quando disponibilizada de forma contínua e acessível.

No entanto, a interrupção desse apoio em 2024, revela fragilidade importante - a falta de continuidade das ações inclusivas. A ausência de monitoria não afeta apenas quem fazia uso do serviço, mas compromete o ingresso e a permanência de novos estudantes com deficiência, que podem enfrentar barreiras semelhantes.

Nesse sentido, a crítica do entrevistado, aponta para a necessidade de políticas governamentais (financiamento), setoriais (busca por monitores voluntários ou projetos neste segmento de servidores) e institucionais (programas institucionais para sanar a falta de financiamento governamental) estáveis, capazes de garantir que o direito ao acompanhamento especializado não dependa de circunstâncias temporárias, mas seja assegurado como parte essencial do processo de aprendizagem.

Na sequência, referente à percepção sobre o impacto que o NAPNE trouxe no percurso acadêmico do DMZN e a relação com os docentes, o colaborador narrou o seguinte:

**Pesquisadora:** Você percebe que o NAPNE trouxe impactos no seu percurso acadêmico?

**Entrevistado:** Com certeza. O apoio que eu recebi foi essencial. Não se trata apenas dos óculos ou da monitoria em si, mas do sentimento de saber que existe um setor que olha para a gente, que considera as nossas necessidades e garante condições para que a gente continue avançando. Isso trouxe um sentimento de inclusão real, não apenas de discurso.

**Pesquisadora:** E como tem sido a relação com os professores durante o curso?

**Entrevistado:** Eu tive experiências muito positivas com meus professores. Alguns professores demonstram sensibilidade, empatia e atenção. Eles aumentam o tamanho das letras nas apresentações, adaptam os materiais, procuram alternativas para que eu possa acompanhar de igual para igual.

Eu estudo na modalidade EAD, mas temos encontros síncronos e algumas atividades presenciais, como apresentações de trabalhos. Nessas ocasiões, eu percebo o esforço de alguns docentes em garantir que eu consiga acompanhar tudo.

E eu costumo dizer que há professores que não são apenas professores. Eles são orientadores, conselheiros, pessoas que realmente cuidam dos alunos. Eu tive a sorte de encontrar docentes assim, que não se limitam a passar conteúdo, mas que acompanham nossa caminhada, nos escutam, motivam e dão apoio. Isso fez toda a diferença para mim (DMZN, 2025, entrevista).

O relato do entrevistado revela como a atuação do NAPNE, quando efetiva, ultrapassa a dimensão material do apoio e **alcança aspectos subjetivos fundamentais para a permanência estudantil**. O impacto percebido por ele não se resume aos serviços concretos, como o fornecimento de óculos ou a monitoria, mas **à sensação de pertencimento e reconhecimento institucional**. Sentimento esse, que nem sempre os servidores do núcleo sentem em relação à instituição em que trabalham, conforme apresentado em algumas narrativas.

Além disso, esse ponto é significativo porque evidencia que ações inclusivas não se limitam a cumprir protocolos - produzem sentimento de **inclusão real**, percebida no cotidiano e validada pelo estudante como parte da trajetória.

Ao mesmo tempo, a fala sobre os professores, reforça a importância do engajamento docente na consolidação de práticas inclusivas. A postura empática, a adaptação de materiais e o esforço para garantir equidade, mostram que mesmo diante de desafios típicos da modalidade EaD, há professores que ultrapassam o mínimo exigido e desempenham papel humanizado na atuação profissional.

Assim, a experiência positiva relatada, embora valiosa, aponta para o cenário, em que a inclusão depende tanto do engajamento de setores como o NAPNE quanto do comprometimento pessoal dos professores. Isso posto, reforça a necessidade de que as práticas deixem de ser iniciativas isoladas e passem a compor esforço coletivo, contínuo e institucionalizado, garantindo-se que os estudantes com deficiência tenham acesso a condições equitativas e não apenas aqueles que, por sorte, encontram docentes sensíveis e mobilizados.

Outro ponto interessante compartilhado pelo colaborador DMZN, foi sobre o processo de escolha do curso de Pedagogia:

Olha, na verdade, o meu sonho inicial era fazer Ciências Contábeis, porque eu queria trabalhar em banco. Sempre foi isso que eu sonhei. Eu também cheguei a ser aprovada em Letras, em outra instituição, mas naquela época as condições não permitiam que eu seguisse.

Então eu optei pelo IFRO, e o fato de ser EAD pesou bastante na escolha. Isso me deu condições de conciliar o curso com a minha vida. Hoje eu percebo que essa escolha foi transformadora. A Pedagogia trouxe novas perspectivas para mim.

Eu aprendi que o estudo é algo que ninguém pode tirar da gente. Ele transforma a nossa vida, mas também transforma a vida de quem está ao nosso redor. Muitas vezes, o que a gente aprende não fica só para a gente, se multiplica, alcança familiares, colegas, até a comunidade. Isso me dá ainda mais certeza de que valeu a pena seguir esse caminho (DMZN, 2025, entrevista).

O fato de o curso de Pedagogia ter surgido como alternativa viável, sobretudo pela modalidade EaD, mostra como a flexibilidade institucional pode ser decisiva para garantir que determinados estudantes ingressem e permaneçam na formação acadêmica. No entanto, o mais significativo é perceber como a escolha, inicialmente pragmática, adquiriu sentido transformador em sua vida.

A mudança de perspectiva, do sonho de atuar na área bancária para o reconhecimento do valor da formação pedagógica, evidencia que o percurso educacional não é linear, pois novos significados emergem apenas no contato real com o curso e as possibilidades.

Em conformidade, a reflexão sobre o impacto do estudo, também revela a compreensão ampliada do papel social da educação. Ao destacar que o conhecimento ultrapassa o indivíduo e alcança a família, colegas e comunidade, demonstra a visão madura do potencial multiplicador da formação docente. Essa consciência, reforça que a educação não apenas reorientou a trajetória pessoal, mas também despertou o entendimento de responsabilidade coletiva. Ao final, a fala indica que a escolha pelo IFRO e pela Pedagogia não foi apenas alternativa circunstancial, mas experiência que ressignificou objetivos e proporcionou pertencimento, propósito e novas formas de atuar no mundo.

Dessa forma, os olhares diversos dos integrantes, a partir das experiências e vivências, revelam que o NAPNE se constitui como espaço em permanente construção, onde as práticas inclusivas são tensionadas, reformuladas e fortalecidas.

Aliás, durante as entrevistas, um dos colaboradores falou sobre as lacunas existentes na atuação e processo formativo de bolsistas e servidores técnicos administrativos. Assim, o colaborador BZ compartilhou o seguinte:

Percebemos que os bolsistas que acompanham os estudantes precisam de mais preparo, mas não temos conseguido oferecer uma formação sistemática

para eles. Eles aprendem muito na prática, mas ainda assim faltam ferramentas e referências. Já houve situações em que um bolsista não sabia como lidar com a ansiedade de um aluno, e nós tivemos que intervir rapidamente, orientar e acompanhar de perto. O mesmo acontece com os técnicos administrativos, que às vezes têm contato com os alunos, mas não recebem a mesma orientação que os professores. Isso me preocupa, porque o cuidado com o aluno deve ser coletivo e constante (BZ, 2025, entrevista).

Essa crítica revela a permanência da lógica meritocrática excludente, que confunde equidade com concessão e ignora o direito à diferença. Ao mesmo tempo, BZ expressa a visão humanizada e esperançosa, ao reconhecer o poder transformador das pequenas conquistas e a importância do NAPNE como espaço de luta e resistência dentro da Instituição.

Nesse contexto, entre as ações em andamento, destacam-se o MOOC de 40 horas para monitores inclusivos e o canal do projeto Norte de Libras e Sinalário no *YouTube*, produzido “[...] em parceria com estudantes surdos e intérpretes” (AZ, 2025, entrevista), evidenciando-se a articulação entre tecnologia, comunidade acadêmica e acessibilidade.

Sobre as capacitações e formações, o colaborador CZ compartilhou o seguinte:

Outro desafio grande são as formações. O NAPNE organiza capacitações, oficinas, palestras, mas a adesão dos professores é muito pequena. No ano passado, lembro que organizamos uma formação sobre inclusão, mas compareceram pouquíssimos docentes. Isso mostra que, apesar da boa vontade, ainda não é prioridade para muitos. Falta consciência de que a inclusão é responsabilidade de todos, não só do Napne.

E essa falta de preparo também aparece nas práticas de sala de aula. Às vezes o professor cobra do aluno com deficiência o mesmo rendimento, a mesma rapidez, o mesmo tempo de aprendizagem que cobra dos demais. É como se houvesse uma lógica de meritocracia que não considera o tempo diferenciado que cada estudante precisa. Isso é capacitismo. E é aí que a gente tenta intervir, mostrar que o processo de aprendizagem não pode ser padronizado, que respeitar o ritmo do aluno não significa baixar a qualidade, mas sim garantir equidade.

Eu penso que ainda precisamos de muitas mudanças estruturais e culturais dentro do IFRO. Estruturais porque faltam recursos, espaço, equipamentos. E culturais porque precisamos quebrar preconceitos, sensibilizar servidores, professores e até colegas de turma. Mas, apesar de tudo, eu tenho esperança. Porque cada vez que um aluno consegue permanecer no curso, cada vez que ele supera uma barreira, cada vez que conseguimos garantir um direito que parecia impossível, isso mostra que vale a pena.

Então, eu vejo o NAPNE como um espaço de luta, mas também de esperança. A gente sabe que é difícil, que ainda engatinhamos, mas é um começo. E acredito que, com persistência, com diálogo e com mais formações, podemos avançar e transformar essa realidade (CZ, 2025, entrevista).

Nesse sentido, o colaborador CZ enfatiza a baixa adesão dos docentes às

formações, como indicador de que a inclusão ainda não ocupa o lugar de prioridade no projeto pedagógico da instituição. Esse desabafo, denuncia o cenário em que a responsabilidade pela inclusão, recai, desproporcionalmente sobre o NAPNE, enquanto professores mantêm posturas capacitistas, exigindo-se desempenhos padronizados de alunos com deficiência.

No que tange à atuação do NAPNE, o colaborador GZ narrou o seguinte:

Eu acredito que conseguimos atender dentro do esperado. No entanto, ainda temos muitos desafios. O maior deles é o “conhecer”. Muitos alunos chegam sem relatórios ou documentos anteriores, e em alguns casos percebemos que há uma certa negação por parte das famílias em relatar determinadas situações. Durante o processo, essas questões aparecem e, muitas vezes, exigem uma intervenção mais próxima dentro da sala de aula. Porém, isso nem sempre é possível por causa do número elevado de alunos e da própria formação dos docentes, já que a inclusão é algo relativamente novo para muitos deles. Existe, sim, certa resistência, porque atender alunos com deficiência ou neurodiversidade exige um olhar diferenciado, um acompanhamento mais atento, e nem todos se sentem preparados para isso. Ainda assim, dentro do que se espera, acredito que o NAPNE tem conseguido responder às necessidades. Quando há aceitação, os próprios professores nos procuram, e aí o trabalho flui em colaboração entre professor, NAPNE e família. Nesse esforço conjunto conseguimos alcançar os objetivos propostos, fortalecendo o processo de inclusão (GZ, 2025, entrevista).

Já GZ, aprofunda a análise ao ressaltar desafios práticos e institucionais como a falta de relatórios e diagnósticos médicos, a resistência de famílias, o excesso de alunos por turma, a escassez de intérpretes de Libras e a insuficiente formação docente. A fala coaduna com a de outros colaboradores citados e mostra que a inclusão é processo relacional e interdependente, que necessita da articulação entre professor, NAPNE e família.

O colaborador GZ também aponta para o aumento de demandas relacionadas ao autismo e à surdez, problematizando-se a ausência de recursos humanos e a necessidade de mediação constante para assegurar o direito à comunicação, ao aprendizado e à participação plena no âmbito escolar.

Além disso, o mesmo colaborador também informou sobre as principais demandas decorrentes do ingresso de alunos com deficiência ou neurodiversidade:

A maior demanda hoje é em relação aos alunos com autismo, que têm aumentado bastante, e também aos alunos surdos, que vêm ingressando em maior número no campus, muito em função da comunicação entre as próprias comunidades. Essas duas realidades têm exigido bastante da equipe.

As demandas principais estão ligadas a recursos e à mediação necessária para garantir o acompanhamento adequado. No caso dos surdos, por exemplo, a presença do intérprete de Libras é essencial. Porém, infelizmente, não temos intérpretes em número suficiente. Muitas vezes precisamos reorganizar e fazer ajustes, porque o intérprete pode adoecer ou ter alguma questão pessoal. Isso gera desconfortos, mas buscamos sempre conduzir da melhor forma.

Já em relação aos alunos neurodivergentes, o trabalho é constante junto à família. Em muitas situações, precisamos envolvê-los de forma mais direta, especialmente para questões de comunicação. É comum esquecimentos relacionados a compromissos, atividades ou prazos, e a família precisa estar atenta e participar desse acompanhamento. Além disso, às vezes surgem comportamentos inesperados em sala, e nesses casos sempre buscamos conversar com o aluno e com a família, para alinhar estratégias.

Portanto, as demandas mais frequentes giram em torno dos alunos autistas, dos surdos e da participação da família nesse processo, que é essencial para que a inclusão realmente aconteça (GZ, 2025, entrevista).

As três narrativas anteriores expressam crítica contundente, mas ao mesmo tempo, afetuosa e cheia de emoção sobre as fragilidades institucionais e culturais que limitam a inclusão. Sendo assim, revelam profissionais comprometidos que, diante de prioridades e condições, laboram com empatia, persistência e criatividade, na tentativa de transformar a esperança em prática pedagógica.

Para ampliar o entendimento, veja as ações elencadas de forma sistematizada e resumida no quadro Ações do NAPNE - *campus* Zona Norte:

Figura 21 - Ações do NAPNE - *campus* Zona Norte.

<b>Eixo de Atuação</b>	<b>Descrição/Ação</b>
Capacitação	Diante da ausência de equipe técnica própria para ministrar formações, o NAPNE busca parcerias externas e compartilha com docentes e técnicos materiais e informações disponíveis em meio digital.
Acolhimento de Ingressantes	Realiza o acolhimento dos alunos ingressantes, com registro de informações no SUAP, sugestão de adaptações pedagógicas e orientação aos professores.
Apoio Psicopedagógico	Atua de forma articulada com a psicopedagoga para oferecer suporte a estudantes, professores e monitores de ensino.
Projetos em Andamento	Desenvolve iniciativas como o curso MOOC de 40 horas voltado à capacitação de monitores inclusivos e o canal do projeto Norte de Libras e Sinalário no YouTube, produzido em parceria com estudantes surdos e intérpretes.

Fonte: Elaborado pela autora, por meio dos dados obtidos na entrevista com o colaborador AZ, 2025.

A trajetória do NAPNE no *campus* Zona Norte, revela o processo de amadurecimento institucional e consolidação das práticas inclusivas. De núcleo sem

estrutura própria e com atuação limitada, o NAPNE evoluiu para setor oficialmente reconhecido, com gestão definida, infraestrutura ampliada e presença ativa no apoio aos estudantes com deficiência, em especial surdos e TEA. Essa evolução reflete o fortalecimento das políticas públicas de inclusão e o compromisso do *campus* com a educação equitativa e acessível.

Com esse olhar, o colaborador CZ compartilhou sobre o acolhimento do NAPNE e receptividade por parte dos EPAEE:

Então... uma coisa que a gente percebe muito é a questão do acolhimento. Muitos alunos chegam inseguros, alguns até com medo de serem identificados como pertencentes ao Napne. Eu já atendi estudante que falou claramente: *“professora, eu não quero que ninguém saiba que eu faço parte do Napne porque senão vão me olhar diferente”*. Isso mostra que, apesar de todo o discurso de inclusão, ainda existe preconceito, ainda existe estigma. Então, muitas vezes, o nosso trabalho começa em convencer esse aluno de que ele tem direito de estar ali, de que ele tem direito de receber apoio e que não precisa se sentir diminuído por isso.

E o preconceito não aparece só nos colegas, aparece também nos professores. Não por maldade, mas por falta de conhecimento, de preparo. Já vi professor reclamar que *“não dá tempo de adaptar material, que não tem recurso, que não sabe como fazer”*. E é verdade, porque falta estrutura mesmo. Nós não temos materiais suficientes, não temos impressora em braille, não temos softwares adequados. Muitas vezes, ficamos improvisando para que o aluno não seja prejudicado (CZ, 2025, entrevista).

Esse relato de CZ coaduna com o do colaborador GZ, pois compartilhou que:

Atuo no NAPNE desde 2017 por meio de bolsa externa. E, a questão da comunicação com os professores é algo muito presente. Quando os alunos chegam até nós, muitas vezes vêm inseguros, receosos, sem saber como se posicionar diante do professor. Eles não se sentem totalmente confortáveis para dialogar, têm medo de não serem compreendidos ou de não conseguirem interagir da forma adequada. Sempre oriento que o primeiro passo é conversar diretamente com o professor. Digo: *“Você já procurou o professor? Primeiro tente com ele. Se não resolver, você vem comigo.”* E o interessante é que muitos aceitam esse desafio, vão até o professor, e depois voltam dizendo: *“Eu consegui resolver, ficou tudo bem.”* Esses relatos mostram pequenos avanços, mas que, para nós, são grandes conquistas. Cada passo dado nesse processo de autonomia contribui muito para o convívio e para a aprendizagem (CZ, 2025, entrevista).

Desse modo, os relatos demonstram que o trabalho no NAPNE não se restringe ao suporte técnico, mas envolve formação humana e relacional, uma vez que, media o diálogo entre os sujeitos do processo educativo. As ações viabilizam quebra de paradigmas, preconceitos e autoaceitação, o que possibilita ao discente entender o papel na sociedade e lutar pelos direitos. Outro fator importante, é a dedicação e

crescimento profissional dos docentes que abrem a mente para os EPAEE.

Sobre a temática inclusão e o NAPNE, o colaborador CZ compartilhou o seguinte pensamento:

[...] eu vejo o Napne como algo muito caro para mim. Eu tenho uma ligação pessoal e profissional com essa temática da inclusão. Acho que precisamos de uma mudança cultural, que envolva servidores, professores, alunos. É necessário compreender que não se pode exigir de um aluno com deficiência a mesma resposta dos demais, porque o processo é diferente. Falta essa compreensão. Não é má vontade dos colegas, mas falta formação e tempo (CZ, 2025, entrevista).

A fala emocionada do colaborador CZ, revela o discurso conciliador e cheio de propósitos, onde reconhece limitações sem culpabilizar, e reafirma o NAPNE como espaço de aprendizagem coletiva e transformação cultural.

Além disso, o colaborador apresentou forte vínculo afetivo e profissional com o setor, visto que, destacou a necessidade de mudança cultural que envolva a comunidade escolar, pois somente assim, a inclusão conseguirá se tornar prática compartilhada.

Diante do exposto, o relato reconhece que o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência é peculiar e único em cada sujeito AEE, que deve ser respeitado, apontando-se a importância de compreender a equidade como princípio pedagógico.

Portanto, ao afirmar que, atitudes dos docentes não acontecem por “má vontade”, mas sim pela formação tardia no campo da inclusão sobre EPAEE e pouco tempo disponível. Isso posto, demonstra a postura empática e ao mesmo tempo crítica, quando sugere que os desafios na educação inclusiva são estruturais e dependem de políticas institucionais de formação, bem como melhores condições de trabalho.

Já no que tange o atendimento de Altas Habilidades e Superdotação, o colaborador JZ compartilhou o seguinte:

Porque o NAPNE é um núcleo que atende pessoas com necessidades específicas e não necessariamente pessoas com deficiência. Pois, pode atender também **pessoas superdotadas**. Embora eu não tenha conhecimento desse tipo de triagem para as pessoas superdotadas dentro do instituto. Não vou dizer que não tenha, mas eu não vi, não cheguei a ver. E talvez, seja uma falha, porque a pessoa com superdotação também precisa de um atendimento específico também (JZ, 2025, p. 04).

Dessa forma, diante das narrativas e análises apresentadas, conclui-se que o NAPNE do IFRO *campus* Zona Norte, tem se consolidado como espaço essencial de promoção da inclusão, do diálogo e da transformação institucional. Embora ainda existam pontos de aperfeiçoamento e maior divulgação, como o caso do atendimento e triagem para discentes superdotados e com altas habilidades.

Ademais, mesmo diante de desafios estruturais, limitações de recursos e da necessidade de maior engajamento docente, o núcleo evidencia a atuação comprometida e humanizada, marcada pela sensibilidade, criatividade e perseverança dos integrantes. Porém, a memória, conforme referencial teórico da pesquisa, na parte que trata sobre história oral, pode ser falha.

Na passagem seguinte, o colaborador JZ lembra de fatos e datas, mas com dificuldades, conforme é possível observar:

Ah. Eu acho que eu não vou conseguir lembrar muita coisa. Eu achei que as perguntas iam ser durante a entrevista. Eu li, o, esse termo, mas eu não, eu não li de novo hoje, eu não lembro mais, a minha memória não está muito boa. Então eu não sei o que eu vou lembrar. Mas eu entrei em 2017 no IFRO. Eu sou do Campus Zona Norte. É, Norte/Calama na época, né?

**Pesquisadora:** Você atuou nos dois?

**Colaborador JZ:** Sim. Do Zona Norte e Calama. Na época em que os dois campi estavam no mesmo local. Então eu sou do Zona Norte. E eu entrei em 2017, e logo que eu entrei, eu já fui convidada para, para, eu acho que no segundo semestre daquele ano, eu já fui convidada para fazer parte do grupo. Mas era um grupo meio iniciante mesmo, né? Então a gente não tinha estrutura, né?. Eu nem entendia direito como era o trabalho. Porque, eu, num primeiro momento, pensei que era para atender pessoas com necessidades que a gente até, é, chamava naquele período, de pessoas..., não lembro, a gente usava um termo, um termo errôneo naquela época.

E, aí, a gente teve alguns treinamentos, alguns cursos. E foi desta forma que eu descobri, que eu aprendi sobre a inclusão. Eu fiz curso para o atendimento de pessoas com deficiência. Inclusive, nesse período que eu estava no Napne. A gente fez... Ah, é tão complexo, complexo falar. Eu vou tentar ir por etapas, né? Porque eu fiz algumas coisas, foram tantas coisas, mas foram muitos trabalhos, né? Então eu não sei exatamente como falar.

E, eu entrei muito cedo, eu entrei no instituto e logo em seguida fiz parte do NAPNE (JZ, 2025, entrevista).

O relato do colaborador JZ, é testemunho vivo do caráter formativo e experimental da política de inclusão no IFRO, pois revela tanto o avanço no reconhecimento das práticas inclusivas quanto às lacunas de formação e estrutura institucional que marcaram o início das ações do NAPNE. A narrativa, embora fragmentada, traduz o processo de amadurecimento coletivo da inclusão, que passou da visão assistencial para a perspectiva educacional e cidadã, ainda em constante

construção.

Além disso, o colaborador JZ, que também é ex-membro, repetiu as informações contidas nas narrativas dos membros mais antigos do núcleo. Assim, de acordo com o colaborador JZ (2025), o início das atividades do NAPNE foi marcado pela série de desafios estruturais e organizacionais, uma vez que, o núcleo não dispunha sequer de sala específica para realizar as ações. As reuniões aconteciam de forma improvisada, com o objetivo de identificar as pessoas que seriam atendidas pelo núcleo, ainda no contexto com poucos registros e ausência de sistema informatizado para o acompanhamento dos atendimentos.

Segundo o colaborador JZ, o grupo encontrava-se em processo de estruturação por volta de 2017, quando o instituto passou a disponibilizar sala para o NAPNE, a qual sofreu mudanças ao longo do tempo. Conforme relata, naquele momento inicial, predominava a incerteza quanto às funções e aos procedimentos a serem seguidos, e que as atividades consistiam basicamente em permanecer disponível para eventuais atendimentos, demonstrando-se o caráter ainda embrionário e experimental da atuação do núcleo naquele período.

Outro ponto destacado pelo mesmo colaborador, foi sobre a trajetória do NAPNE que passou pelo processo gradativo de estruturação, marcado por mudanças físicas, administrativas e pedagógicas. Inicialmente, vinculado à CAED, o núcleo funcionava de forma integrada ao setor até consolidar-se como unidade independente, o que representou marco importante na institucionalização.

Nesse sentido, destaca que a infraestrutura foi sendo aprimorada ao longo do tempo, com a conquista de sala própria, posteriormente reorganizada, até alcançar condições adequadas de atendimento. Esse avanço físico simboliza também a transição do NAPNE, de espaço improvisado para ambiente visível e acessível, favorecendo-se o reconhecimento do núcleo pela comunidade estudantil.

Entretanto, o relato também evidencia dificuldades estruturais e conceituais vivenciadas no processo. O colaborador menciona incertezas sobre o funcionamento administrativo, a ausência de política consolidada de atendimento e a resistência de alguns estudantes em serem identificados como público do NAPNE, por medo de estigmatização. Esse aspecto revela a permanência de barreiras atitudinais e culturais no ambiente escolar, que limitam o alcance das ações inclusivas. Além disso, embora o NAPNE tenha evoluído com a criação de editais para tutores e a ampliação dos

atendimentos, ainda se percebem lacunas no atendimento aos públicos específicos, como as pessoas com altas habilidades/superdotação, cuja inclusão não foi plenamente efetivada.

A narrativa também aponta o papel fundamental da formação continuada e do engajamento das gestões na consolidação do núcleo. O colaborador reconhece o esforço das coordenações, como a de Tamires, na promoção de eventos, palestras e treinamentos voltados à sensibilização sobre a diversidade e os direitos das pessoas com necessidades específicas. Por outro lado, a fala expressa o cansaço e o sentimento de descontinuidade, que frequentemente afetam os participantes, evidenciando-se a necessidade de valorização institucional e estabilidade das equipes para que o trabalho inclusivo seja sustentável.

Assim, a fala de JZ (2025), traduz o percurso de amadurecimento do NAPNE, que, embora iniciado de forma incerta e limitada, consolidou-se como espaço de aprendizagem, acolhimento e transformação dentro do IFRO. A análise revela o contraste entre os avanços conquistados, como a ampliação dos atendimentos, o fortalecimento da identidade institucional e os desafios persistentes ligados à infraestrutura, à formação e ao enfrentamento das barreiras atitudinais, demonstrando-se que a inclusão escolar é processo contínuo, em construção e humano.

Por conseguinte, cabe conhecer a narrativa de outro ex-membro do NAPNE que será identificado por IZ. Nesses relatos, apesar de IZ não estar em atividade, não é de se estranhar algumas similaridades nas falas sobre o núcleo.

[...] sempre estive envolvida com atividades ligadas à inclusão. Quando entrei no Instituto, o NAPNE já existia, mas era um núcleo ainda pouco estruturado, quase invisível dentro da instituição.

Lembro que, naquela época, **a organização era feita como uma comissão**, sem a figura formal de coordenação. Só depois de alguns anos veio a **resolução que transformou o núcleo em um setor** com função de coordenação reconhecida e gratificação para o responsável. Isso deu maior legitimidade ao trabalho, mas, no início, **era tudo muito artesanal**, feito na base do esforço de cada um.

A linha de sucessão também foi importante. Primeiro, a professora Márcia esteve à frente, até o falecimento dela, o que marcou profundamente a equipe. Depois, outras professoras assumiram **a presidência**: Telma, Angelina até chegar a mim. Cada uma contribuiu dentro das possibilidades da época. Eu permaneci em torno de um ano e meio a dois anos na presidência, depois atuei como vice e como representante docente, até que precisei me afastar por conta do doutorado. Foi um tempo relativamente curto, mas muito intenso (IZ, 2025, entrevista).

Novamente, pôde-se identificar que a trajetória do NAPNE, desde a configuração inicial até a consolidação institucional, evidencia o processo gradual de amadurecimento organizacional, marcado por limitações estruturais e avanços normativos. No período em que o núcleo funcionava apenas como comissão, sem coordenação formal, observa-se que parte das ações dependia do engajamento individual dos envolvidos, o que tornava o trabalho **mais artesanal**, conforme narrou o colaborador IZ, e pouco reconhecido dentro da instituição.

A posterior criação da estrutura oficial, com a definição da função de coordenação e a instituição de gratificação, representou marco relevante, pois conferiu legitimidade, visibilidade e suporte administrativo às atividades desenvolvidas. Outro aspecto crítico é a sucessão das lideranças, que revela tanto continuidade quanto fragilidades próprias do núcleo em consolidação. O falecimento da servidora identificada pelas memórias do colaborador, como a primeira presidente, professora Márcia, teve repercussões significativas, uma vez que, afetou a equipe e exigiu a reorganização.

É válido mencionar que, as gestões subseqüentes, assumidas por diferentes docentes, contribuíram para a manutenção das ações, mas também refletiram as condições institucionais de cada momento, marcadas por recursos limitados e demandas crescentes. Mesmo períodos de atuação breves, como o intervalo aproximado de um a dois anos de algumas presidências, foram caracterizados por alta intensidade, evidenciando-se que a permanência na função, nem sempre corresponde ao volume ou à complexidade do trabalho desempenhado.

Assim, a evolução do NAPNE, demonstra que o fortalecimento das políticas de inclusão não depende apenas da existência formal do setor, mas da consolidação de processos, da estabilidade das equipes e do reconhecimento institucional. Esses elementos, quando ausentes ou fragilizados, restringem o alcance das ações; quando presentes, possibilitam avanços consistentes e sustentáveis (IZ, 2025, entrevista).

Não participei da criação, mas da consolidação. Minha função foi dar continuidade a algo que já existia, mesmo que de forma ainda tímida. A partir de 2020, com a pandemia, o NAPNE ganhou mais visibilidade, porque as demandas de acessibilidade digital e de atendimento remoto se tornaram urgentes. Esse contexto nos obrigou a organizar documentos, relatórios e planejamentos de forma mais sistemática.

Naquele período também houve maior movimentação da reitoria, por meio da CAIM, que articulava ações inclusivas em todos os campi. Eles repassavam recursos e promoviam discussões, o que trouxe mais respaldo ao trabalho.

Com isso, conseguimos implementar editais de monitoria, especialmente no EAD, que tinha um número expressivo de estudantes. Esses monitores foram fundamentais para dar suporte pedagógico e tecnológico, pois até então era tudo feito apenas pelos membros do núcleo (IZ, 2025, entrevista).

A passagem evidencia que o processo de consolidação do NAPNE não resultou de iniciativa isolada, mas conjunto de fatores institucionais e contextuais que contribuíram para a ampliação da visibilidade e o fortalecimento da atuação. O fato de o depoente não ter participado da criação do núcleo, mas ter assumido a responsabilidade de dar continuidade ao que existia, revela etapa intermediária importante - a transição entre núcleo incipiente e a necessidade de estruturar práticas consistentes.

Esse movimento se intensificou com a pandemia de 2020, quando as exigências de acessibilidade digital e de suporte remoto passaram a demandar organização administrativa, produção de documentos e sistematização de procedimentos, elementos que, até então, eram frágeis ou pouco formalizados.

Outro ponto relevante, é o papel desempenhado pela reitoria por meio da CAIM, cuja atuação articuladora nos diferentes *campi* garantiu respaldo político, financeiro e técnico. A disponibilização de recursos e a promoção de debates institucionais, ampliaram a legitimidade das ações do núcleo, pois favoreceu a implantação de estratégias robustas.

Entre elas, destacam-se os editais de monitoria, especialmente no contexto do ensino a distância, que concentrava contingente expressivo de estudantes e exigia apoio pedagógico e tecnológico especializado. Assim, a inclusão de monitores representou mudança significativa na dinâmica de trabalho, aliviando-se a sobrecarga dos membros do NAPNE, na contribuição para qualificar o atendimento, até então concentrado exclusivamente na equipe do núcleo.

Dessa forma, a consolidação retratada na passagem, não se limita à continuidade administrativa, mas reflete o processo de fortalecimento institucional impulsionado por demandas emergenciais, articulações internas e mecanismos de apoio que possibilitaram a ampliação do alcance e a efetividade das ações inclusivas.

Portanto, evidencia-se que as ações do núcleo, foram pautadas na formação continuada, na escuta ativa e na construção coletiva de estratégias pedagógicas, reafirmando-se que, a inclusão é processo em constante construção, relacional, colaborativo e ético, que ultrapassa o cumprimento de normas, traduzindo-se em

compromisso genuíno com a equidade e o direito à aprendizagem dos estudantes.

A dificuldade maior era a falta de formação. Nós não tínhamos capacitações específicas. Quem estava no NAPNE precisava buscar por conta própria, estudar legislação, adaptar práticas no improviso. Éramos movidos pela boa vontade, mas sabíamos que isso não era suficiente.

Outra limitação forte era a acessibilidade física. Faltavam sinalização, rampas adequadas, corrimãos. O elevador quase sempre estava quebrado, e isso exigia que criássemos soluções improvisadas, como alocar turmas de estudantes com deficiência no térreo. Era uma forma de viabilizar o acesso, mas sabíamos que não era o ideal. Ainda assim, buscávamos garantir um ambiente de acolhimento.

Esse acolhimento era o centro do nosso trabalho. Não tínhamos todos os recursos, mas procurávamos oferecer atenção, escuta e sensibilidade. Isso fez diferença na vida de muitos estudantes (IZ, 2025, entrevista).

A reflexão sobre o cenário relatado antes do NAPNE, como setor formalmente constituído, percebe-se que evidencia a contradição estrutural - espera-se que o atendimento inclusivo funcione plenamente, mas não são garantidas às condições mínimas para que aconteça. A ausência de formação específica revela a lacuna institucional significativa, em períodos anteriores a 2020, pois transfere ao profissional a responsabilidade individual de qualificar-se em uma área que exige preparo técnico e contínuo. Quando atuamos apenas com base no esforço pessoal, ainda que com boa vontade, ficamos sujeitos ao improviso, o que significa não alcançar quem mais precisa.

A barreira arquitetônica reforça ainda mais a precarização no início da atuação do NAPNE, pois acontecia quando o núcleo ainda era comissão composta pelo presidente e membros. O fato de depender de elevadores quebrados, de rampas inadequadas ou da falta de sinalização acessível, expõe que a acessibilidade nunca foi tratada como prioridade. Dessa maneira, a realocação de estudantes para o térreo não é solução inclusiva, mas sim remendo para compensar o que o espaço nega. É como se a escola dissesse que todos têm direito à educação, desde que se adaptem aos limites físicos que impõe.

Além disso, verifica-se que, inicialmente, as questões arquitetônicas eram preocupações constantes e hoje as questões principais estão relacionadas ao atendimento especializado, como por exemplo, intérprete de libras e acompanhamento de discentes com neurodiversidade. Desse fato, vem o questionamento: será que os demais NAPNE do IFRO ultrapassaram a fase da barreira arquitetônica e avançaram para o atendimento especializado e focado

também na neurodiversidade?

Mesmo diante das fragilidades relatadas pelo colaborador IZ, o acolhimento aparece como maior pilar. O cuidado, a escuta e o vínculo humano foram capazes de garantir pertencimento e fortalecer trajetórias que poderiam ter sido interrompidas. Porém, também é preciso reconhecer que acolher não substitui o investimento em políticas de acessibilidade, formação continuada e estrutura adequada.

Na essência, o relato mostra que a inclusão não pode depender apenas do empenho individual de cada membro da comissão NAPNE. Outrossim, precisa ser assumida como compromisso institucional, materializada em ações permanentes, com recursos, responsabilidade e fiscalização. Só assim, deixaremos de agir no improvisado para, de fato, assegurar o direito à educação de maneira plena e digna.

Nesse contexto, mostra-se viável e necessário o desenvolvimento de novas pesquisas para compreender as dificuldades e demandas enfrentadas pelos docentes e discentes no processo de inclusão. A investigação das percepções, inseguranças e desafios, contribui para o aprimoramento das formações continuadas e para a criação de estratégias institucionais eficazes de apoio pedagógico.

Em síntese, ao lançar o olhar atento para o cotidiano do professor e do aluno, não com foco apenas na atuação do setor NAPNE, as novas pesquisas poderão revelar barreiras sutis, como o medo de errar, a falta de preparo ou a sobrecarga de trabalho. Com isso, subsidiar práticas educativas sensíveis, justas e humanizadas, fortalece o compromisso coletivo com a educação verdadeiramente inclusiva.

### 3.3 Discussão e contribuições para a inclusão

A partir da investigação da memória documental e oral sobre a criação, implantação e atuação dos NAPNE nos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte, tornou-se possível compreender como os núcleos foram consolidando-se como agentes estratégicos de inclusão no IFRO. As narrativas, registros institucionais e experiências compartilhadas pelos colaboradores, revelaram tanto os avanços quanto os desafios enfrentados ao longo do processo, permitindo-se a identificação de práticas que fortaleceram a cultura de acessibilidade e outras que ainda demandam aprimoramento.

A discussão não apenas ilumina o percurso histórico dos NAPNE, mas

também contribui para qualificar ações futuras, favorecendo-se a atuação sensível às necessidades dos estudantes e alinhada aos princípios da educação inclusiva. Dessa maneira, os dados revelam que as ações do NAPNE vão além do atendimento ao público-alvo inicialmente previsto, visto que, amplia o escopo de suporte e promove a integração dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ambiente acadêmico.

Com base nos objetivos específicos propostos, a discussão evidencia que a consolidação de informações documentais sobre os desafios enfrentados pelos NAPNE, permite a compreensão das condições institucionais, organizacionais e humanas que moldaram a criação e implementação nos *campi* pesquisados. Nesse sentido, com a valorização das memórias e experiências, por meio de entrevistas com coordenadores e demais envolvidos, a pesquisa amplia a compreensão sobre as motivações, tensões e aprendizados que acompanharam o percurso, destacando-se a relevância do olhar de quem vivenciou o processo.

Sob esse ponto de vista, a explicação sobre como se realiza a inclusão escolar em cada *campus*, fundamentada na atuação dos NAPNE, revela diferentes modos de organizar o atendimento às necessidades educacionais específicas, bem como estratégias que se consolidaram e fragilidades que persistem. Consequentemente, a elaboração do produto educacional, intitulado “Cartilha do NAPNE de Porto Velho”, que narra a trajetória, surge como contribuição prática e formativa, capaz de difundir conhecimento, fortalecer a identidade institucional dos núcleos e incentivar reflexões que possam aprimorar as ações inclusivas no IFRO e divulgar as memórias compartilhadas.

Além disso, a análise do problema central, que foi compreender a história de implantação, organização e atuação dos NAPNE e os impactos no processo de inclusão nos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte, revela elementos importantes quando articulada aos dados levantados na pesquisa. Os registros documentais mostraram que, desde a criação, os NAPNE enfrentaram desafios estruturais, como a ausência inicial de espaços adequados e a carência de materiais adaptados, evidenciada, por exemplo, nos documentos internos que relatam a necessidade de reorganização física para atender estudantes com deficiência visual e motora.

Nessa perspectiva, as entrevistas, por sua vez, reforçaram que a atuação dos primeiros coordenadores foi marcada por esforço individual para construir

procedimentos e sensibilizar a comunidade acadêmica, como relatou um dos colaboradores ao mencionar que, durante anos, o núcleo funcionou com participação limitada e dependia quase exclusivamente da iniciativa de poucos servidores do setor CAED/DEPAE.

Conseqüentemente, a atuação dos NAPNE influenciou diretamente o processo de inclusão escolar, seja ao promover acessibilidade acadêmica e atitudinal, seja ao acompanhar transições importantes, como a formalização de práticas de atendimento e o estabelecimento de fluxos para avaliação educacional. Assim, a problematização proposta encontra respostas concretas nos dados da pesquisa, evidenciando-se que a trajetória dos núcleos foi decisiva para fortalecer a cultura de inclusão dentro do IFRO, ainda que permeada por desafios contínuos que demandam aprimoramento institucional.

Observa-se também, que a institucionalização do registro documental, iniciada a partir de 2022, contribuiu significativamente para o fortalecimento da memória institucional e para a continuidade das práticas inclusivas no IFRO. Uma vez que, foi informado em uma das narrativas que, anteriormente a essa data, os registros eram precários.

Além disso, a análise das narrativas dos membros do NAPNE em ambos os *campi*, destacou a relevância do comprometimento dos servidores e da colaboração em equipe para o sucesso das políticas inclusivas, refletindo-se em melhorias na formação, atendimento e acompanhamento dos estudantes. Ressalta-se ainda, o papel fundamental do NAPNE como agente articulador entre os diversos setores da instituição, garantindo-se a implementação eficaz das ações propostas sobre inclusão.

Em consonância, as contribuições do estudo evidenciam não apenas avanços na prática inclusiva do IFRO, mas também apontam para a necessidade de fortalecimento contínuo das políticas institucionais, a capacitação permanente dos agentes envolvidos e a ampliação das estratégias de inclusão, movimentos à educação com equidade e respeito às diversidades.

Diante do que foi exposto nas análises dos subitens 3.2.1 *Campus* Porto Velho Calama e 3.2.2 *Campus* Porto Velho Zona Norte, verifica-se que ambos os núcleos, apesar dos avanços, ainda estão em processo contínuo de consolidação das práticas inclusivas em relação aos AEE.

Certamente, a dinâmica está relacionada ao fato de que “[...] a escola

contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, entretanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados”, segundo (Neto *et al.*, 2018, p. 82).

Nesse sentido, em ambos os *campi*, o setor é institucionalmente constituído, assim como em todos os IF, e, portanto, passou da fase de criação e implantação, pois são atuantes e laboram em contínuo aprendizado coletivo, além da efetivação de práticas assertivas consolidadas.

Para comprovar que o NAPNE está consolidado e atuante em contínuo processo de aprendizado coletivo, cabe destacar o IFSP (2022):

De modo geral, o Napne oferece suporte na identificação de possíveis necessidades específicas e no planejamento e na implantação das estratégias, adaptações e/ou intervenções adequadas, de modo a assegurar o direito ao acesso, à participação e à permanência dos estudantes na instituição. Atua, também, na construção e consolidação de uma cultura inclusiva no câmpus, envolvendo toda a comunidade escolar (IFSP, 2022).

Conforme é possível observar, os NAPNE são regidos pelas portarias normativas, que foram antecedidas por legislações trabalhadas no capítulo pertinente ao referencial teórico da pesquisa. Apesar de cada IF possuir as próprias portarias e regulamento referente ao NAPNE, coadunam em diversos aspectos, o que os torna viáveis e consistentes, validando-se para os demais núcleos.

Sendo assim, as ações corroboram com a educação inclusiva que necessita modificar valores da educação convencional, pois por muito tempo foi enraizada na sociedade brasileira onde o diverso deve ser separado. Dessa forma, “A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação”, de acordo com (Neto *et al.*, 2018, p. 82).

Além disso, o NAPNE nos *campi* Calama e Zona Norte em Porto Velho, possui papel formativo, não apenas simbólico, mas fundamental no provimento da cultura que precisa evoluir do capacitismo velado para o acolhimento compartilhado no instituto. Dessa forma, será possível a promoção da cultura inclusiva, pautada na empatia, no diálogo e no reconhecimento das diferenças, onde os sujeitos do ambiente escolar sintam-se como parte integrante da comunidade.

Diante dessa reflexão, vem a seguinte indagação durante o desenvolvimento da pesquisa: de que forma a escola pode assegurar o acesso, a participação e a

permanência dos estudantes, incluindo-se aqueles com deficiência, na promoção da verdadeira transformação rumo a educação inclusiva?

A reflexão, exige ainda, pesquisa e labor dos que atuam na militância pela inclusão do AEE. Além disso, garantir o acesso à escola, incluindo-se os alunos com deficiência, exige mais do que políticas declaradas, requer ações concretas e compromisso institucional com a inclusão. Conforme aponta Freire (1996, p. 13): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Por conseguinte, a análise dos NAPNE dos *campi* Calama e Zona Norte, apresenta evoluções significativas, pois ambos se consolidam como espaços de diálogo, sensibilização e mediação entre as necessidades individuais e as práticas pedagógicas. Porém, é evidente que ainda há o que fazer e desenvolver na atuação dos *campi*, visto que, a existência do capacitismo enraizado na sociedade, políticas públicas ineficientes e os estudos no segmento inclusivo, ainda acontecem.

Ademais, a atuação dos núcleos revela o processo contínuo de aprendizado sobre como fazer o trabalho que inclua tanto os PcD quanto os neurodivergentes, onde servidores e gestores buscam construir estratégias que assegurem não apenas o ingresso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes. De fato, nem sempre o NAPNE dos *campi* consegue efetivar a permanência do discente, porém busca aprender com os fracassos e sucessos obtidos na atuação.

Nesse contexto, o parágrafo anterior coaduna com o proposto por Freire (1996, p. 19): “[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Isso posto, enfatiza que o ‘pensar certo’ é construído no movimento dialético entre o fazer e o refletir sobre o que se faz, essencial à prática docente crítica.

Essa perspectiva, dialoga diretamente com a atuação dos NAPNE dos *campi* Calama e Zona Norte, que têm buscado consolidar ações inclusivas a partir da reflexão constante sobre as próprias práticas. Nos dois contextos, observa-se que o compromisso com a inclusão não se limita à execução de atividades, mas envolve o **processo contínuo de aprendizado coletivo**, no qual servidores e gestores analisam, reavaliam e ressignificam as ações, à luz das experiências vividas.

Assim, como propõe Freire (1996), a práxis desses núcleos evidencia o movimento de construção crítica do saber, em que o fazer inclusivo se fortalece na

reflexão e no diálogo, supera práticas ingênuas e promove transformações institucionais relevantes.

Contudo, os resultados também evidenciaram desafios persistentes. A limitação de recursos humanos e materiais, o desconhecimento sobre o papel do NAPNE por parte de alguns docentes e a ausência de formação continuada sobre educação inclusiva, que atinge os servidores da instituição, restringe o alcance de práticas verdadeiramente transformadoras e emancipatórias.

A transformação e melhoria da escola inclusiva, necessitam, conforme problematiza Silva Neto *et al.* (2018), da articulação entre políticas institucionais, políticas públicas, sensibilização da comunidade acadêmica e engajamento coletivo. Dessa forma, as ações, por mais desafiadoras que sejam, podem, por meio da militância pró-inclusão, ser revertidas de forma favorável com o avanço das ações, pesquisas, extensões, entre tantas outras.

Quando nas narrativas dos dois *campi*, entram no quesito autoaceitação da própria neurodivergência ou deficiência, o fato de não querer ser identificado como discente atendido pelo NAPNE, coaduna com o pensamento de Freire (1996, p. 22) : “[...] a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”.

Por não assumir a radicalidade do ‘meu eu’, há discentes que querem abrir mão do direito de serem atendidos pelo NAPNE. E, ainda, pedem sigilo ao servidor do núcleo para que os demais colegas não saibam que recebe atendimento, para evitar ser olhado de forma diferente.

Portanto, Freire (1996) expõe que reconhecer a si mesmo não implica negar o outro; ao contrário, é na presença e no reconhecimento da alteridade que o sujeito se compreende de forma plena e humana. Essa reflexão é essencial para pensar o **capacitismo velado e enraizado na sociedade**, pois a exclusão das pessoas com deficiência nasce, justamente da dificuldade de enxergar o outro na totalidade e dignidade.

Quando o ‘eu’ não reconhece o valor do ‘tu’, perpetuam-se atitudes sutis de discriminação e indiferença. Assim, a superação do capacitismo requer a mudança de consciência, que parte do reconhecimento mútuo e da valorização das diferenças como elementos constitutivos da humanidade.

Já no que se refere aos preconceitos e dificuldades de alguns docentes, cabe

ressaltar a seguinte memória de Freire (1996):

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (Freire, 1996, p. 23).

A memória compartilhada por Freire (1996), demonstra que, querendo ou não, o professor exerce papel singular no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui não apenas na formação de conhecimentos, mas também para o aprimoramento do caráter e da autoconfiança. De acordo com as características, podem viabilizar ao discente o desenvolvimento da militância pelos próprios direitos e o autoconhecimento como sujeito de direito, pois conseguiu entender o papel na sociedade.

Além disso, Freire (1996) explicita que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 1996, p. 25).

A concepção freireana de que ‘ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção’, encontra respaldo na atuação docente vinculada ao discente AEE e aos NAPNE dos *campi* Calama e Zona Norte. A partir desse olhar, Freire (1996) nos lembra que o educador deve ser sujeito aberto ao diálogo, à escuta e à curiosidade. Essas ações foram possíveis de serem identificadas na dissertação, por meio das memórias e experiências vividas pelos colaboradores.

Além disso, o diálogo, a escuta ativa e a curiosidade em buscar práticas para cada caso individualizado, pode ser considerado como princípios orientadores das práticas inclusivas e formativas dos núcleos, especialmente no trabalho com a diversidade e o respeito às singularidades dos estudantes.

Em consonância, as ações incentivam os docentes a adotarem práticas pedagógicas inclusivas, pois adapta metodologias, repensa avaliações, promove capacitações e reconhece a singularidade de cada estudante como parte essencial do processo educativo.

Sendo assim, a criação do plantão de atendimento, a realização de reuniões conjuntas entre os membros de ambos os NAPNE, dos *campi* de Porto Velho para criar estratégias de ação, ao dialogar com os professores, o núcleo os convida a vivenciar o 'ensinar vivido' de que fala Freire (1996), como aquele que se testemunha na prática pela empatia, compromisso e abertura ao aprendizado mútuo e humanizado.

E, para complementar o raciocínio, cabe ressaltar:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1996, p. 28).

Nesse contexto, revela-se a dimensão humana e libertadora do ser, ao reconhecer-se **inacabado**, consciente da condição em constante construção, pois o inacabamento se aplica tanto aos docentes quanto aos discentes típicos e atípicos.

Essa ideia é essencial quando refletimos sobre alunos **neurodivergentes** e **PcD** que enfrentam dificuldades em aceitar as próprias condições. Com esse olhar, Freire (1996) nos convida a compreender que o ser humano não é produto pronto, mas processo em desenvolvimento e a consciência desse inacabamento, é o ponto de partida para a educação emancipadora.

Nesse sentido, não existe receita pronta, somente quem atua no dia a dia com EPAEE sabe das dificuldades nesse labor, mas os NAPNE do IFRO nos dois *campi* estudados, despontam como catalisadores de mudanças culturais e pedagógicas,

reafirmando-se que a inclusão não é ato isolado, mas processo ético, político e de gestão institucional voltado à desconstrução e reconstrução contínua do fazer da própria escola.

A partir da análise da fala do colaborador JZ (2025), evidencia-se a lacuna significativa nas práticas inclusivas do IFRO, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Apesar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2023–2027), mencionar a responsabilidade do NAPNE nesse atendimento, o depoimento sugere que a diretriz ainda não se concretizou de maneira efetiva na prática pedagógica ou nas ações institucionais.

O fato de o único exemplo mencionado ser o curso realizado no *campus* Calama em 2023, demonstra que, embora exista a intenção formal de inclusão desse público, as iniciativas ainda são pontuais e pouco sistematizadas, o que revela a distância entre o planejamento estratégico e a execução das políticas inclusivas.

Além disso, a ausência nas narrativas, de referências a projetos ou práticas relacionadas ao cumprimento de estágio curricular supervisionado, conforme previsto na Resolução CNE/CEB no 1/2004, reforça a percepção. A política de inclusão no âmbito do NAPNE, ainda carece de integração pedagógica e articulação com as normativas legais. O estágio, entendido como ato educativo e espaço de formação profissional, poderia constituir-se como instrumento importante para promover a autonomia e o desenvolvimento pleno dos estudantes, público-alvo da educação especial, incluindo-se aqueles com altas habilidades.

Ressalta que, houveram perguntas que fluíram durante as narrativas, que nem constavam no roteiro de entrevistas. Sendo assim, os questionamentos aos colaboradores, tiveram conexão com a liberdade dos participantes em compartilhar as experiências e projetos junto ao núcleo. Inclusive, não foi citado durante as narrativas se há algum projeto relacionado ao cumprimento de estágio de conclusão de curso, conforme a recomendação legal seguinte:

Art. 1.º A presente Resolução, em atendimento ao prescrito no Art. 82 da LDB, define diretrizes para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos. § 1º Para os efeitos desta Resolução, entende-se que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo. § 2.º Os estagiários deverão ser alunos regularmente matriculados em Instituições de Ensino e devem estar frequentando curso compatível com a modalidade de

estágio a que estejam vinculados. § 3º O estágio referente a programas de qualificação profissional com carga horária mínima de 150 horas, pode ser incluído no respectivo plano de curso da Instituição de Ensino, em consonância com o correspondente perfil profissional de conclusão definido com identidade própria, devendo o plano de curso em questão explicitar a carga horária máxima do estágio profissional supervisionado (Brasil, 2004, p. 1).

No entanto, a falta de menção às experiências, aponta para o possível *déficit* na materialização do princípio da inclusão como prática formativa e curricular. Entretanto, ao longo das narrativas, acredita-se que o atendimento aos discentes ocorra em todas as fases de atuação do estudante EPAEE; porém, não há dados narrados sobre o acompanhamento dos estágios obrigatórios.

Sob essa perspectiva, foi encaminhado *e-mail* com a solicitação de informações sobre o assunto, porém nenhuma das coordenações dos NAPNE de Porto Velho soube informar sobre projetos e ações nesse sentido.

Criticamente, a situação revela que o NAPNE, embora tenha avançado na consolidação de atendimentos voltados a estudantes com deficiências e neurodiversidade, ainda enfrenta desafios na ampliação do escopo e na efetivação de políticas inclusivas abrangentes.

O hiato entre o previsto no PDI e a prática cotidiana, sugere a necessidade de planejamento institucional robusto, com ênfase em mapeamento de estudantes com altas habilidades, formação continuada dos servidores e articulação entre o NAPNE, a CAED/DEPAE e os setores pedagógicos. Por meio dessa integração, será possível garantir que o princípio da inclusão, previsto em lei, se traduza em ações formativas e equitativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

A seguir, apresenta-se o quadro comparativo e analítico que sintetiza os principais resultados obtidos nos *campi* Calama e Zona Norte, permitindo-se visualizar de forma integrada como cada realidade institucional respondeu aos objetivos da pesquisa. A comparação entre ambos os contextos, evidencia não apenas diferenças estruturais e históricas, mas distintos níveis de engajamento, maturidade organizacional e dinâmica de atuação dos NAPNE ao longo dos anos.

Figura 22 - Quadro comparativo: principais resultados dos *campi* Calama e Zona Norte do IFRO referentes aos objetivos da pesquisa.

Categorias de Análise	Campus Porto Velho Calama	Campus Porto Velho Zona Norte
Engajamento com a pesquisa	Baixa participação: apenas <b>2 colaboradores</b> (A e B). Indicou fragilidades de engajamento, sobrecarga de trabalho e sentimento de pouco reconhecimento.	Alta adesão: <b>10 colaboradores</b> entre os 10 inicialmente previstos. Participação considerada representativa e significativa para a análise histórica. Indicando engajamento no setor com a instituição, apesar dos desafios enfrentados.
Percepção dos colaboradores sobre o papel do Napne	Expansão gradual da compreensão: inicialmente voltado a apoios pontuais; posteriormente reconhecido como setor estratégico para inclusão (A, 2025; B, 2025).	Compreensão consolidada da função do Napne como espaço institucional estruturado, mesmo antes da formalização como setor (AZ, 2025; HZ, 2025).
História de criação e implantação	Implantação iniciada em <b>2010</b> , de acordo com narrativa do colaborador (B, 2025), ainda como núcleo vinculado ao DEPAE. Primeiras ações centradas em formação básica sobre inclusão. Setor criado somente em <b>2022</b> .	Atuação registrada desde o início dos anos <b>2000</b> , funcionando inicialmente como núcleo vinculado ao CAED/DEPAE. Estrutura fortalecida entre 2013 e 2017, com maior autonomia progressiva. Setor criado somente em <b>2022</b> .
Volume de estudantes atendidos e complexidade	Crescimento significativo: de casos isolados (2014) para <b>124 estudantes atendidos</b> , de acordo com dados narrados, no 1º semestre de 2025 (B, 2025). Diversidade de necessidades (TEA, surdez, deficiência física, cadeirante, AH/SD etc.).	Período inicial com baixa demanda, mas com relatos de casos complexos já na década anterior. Volume não informado, por meio das narrativas, porém os relatos indicam ampliação das ações e consolidação progressiva. E os dados constam no Painel de Indicadores do IFRO.
Implantação do PEI	Implementado de forma sistemática a partir de <b>2022</b> . Resistências docentes iniciais, mas avanços com oficinas e plantões permanentes. Ferramenta integrada ao SUAP em 2025.	As narrativas apontam que o processo de elaboração do PEI é colaborativo, quando alguns docentes demonstram dificuldades na elaboração de estratégias diferenciadas. O NAPNE assume um papel formativo e mediador, contribuindo com orientações, adaptação de materiais e definição conjunta de procedimentos adequados às necessidades dos estudantes (BZ, 2025; IZ, 2025). Não foi identificada resistência dos

		docentes, nas narrativas, e sim profissionais que necessitam de auxílio do NAPNE.
Ações formativas e culturais	Destaque para formações sobre autismo, inclusão, oficinas para servidores terceirizados, ações de combate ao bullying e eventos interinstitucionais.	Narrativas indicam envolvimento tradicional do campus em práticas inclusivas desde 2013, mas ainda não detalhadas no trecho apresentado.
Desafios identificados	Resistência docente inicial; falta de compreensão institucional sobre inclusão; sobrecarga dos membros; falta de reconhecimento; dificuldades estruturais; baixa participação na pesquisa.	Desafios históricos incluíram ausência de estrutura própria, baixa autonomia e falta de espaço físico; porém o campus demonstrou maior engajamento atual e menor resistência interna.
Avanços observados	Fortalecimento do PEI; criação de plantão permanente; ampliação da sensibilidade dos docentes; conquistas individuais dos estudantes; consolidação do setor.	Maior envolvimento dos membros, adesão quase total à pesquisa e reconhecimento institucional consolidado ao longo do tempo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com apoio de IA (ChatGPT, 2025), a partir da análise dos dados da pesquisa.

Nesse contexto, cabe refletir sobre a avaliação do produto educacional realizada entre os dias 17/11/2025 e 24/11/2025. Sendo assim, foi encaminhado tanto para o gabinete de cada *campus* quanto para o *e-mail* institucional dos colaboradores da pesquisa e servidores ativos pela portaria dos NAPNE estudados.

As perguntas contidas na avaliação do Produto Educacional foram 9 (nove), de múltipla escolha (Ruim; Regular; Bom; Muito Bom; Ótimo) e (01) uma questão possibilitando-se a escrita de sugestões e melhorias. As perguntas sobre avaliação da Cartilha do NAPNE de Porto Velho foram:

- Considerando a ATRATIVIDADE do material, qual sua avaliação geral sobre o produto, de acordo com a escala abaixo? Opções de escolha: Ruim; Regular; Bom; Muito Bom; e Ótimo.
- Quanto ao seu ENVOLVIMENTO: você se reconhece como destinatário do material desenvolvido? Opções de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.
- Quanto ao ENVOLVIMENTO do público em geral: você considera que os exemplos e situações descritos na cartilha auxiliarão no envolvimento de

discentes, docentes e demais servidores com o tema da inclusão? Opções de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Quanto à RELEVÂNCIA: O material dialoga com a realidade do seu setor ou campus, favorecendo o engajamento? Opções de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Quanto à sua COMPREENSÃO: você considera o conteúdo do produto desenvolvido adequado para sua finalidade? Opções de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Quanto à sua COMPREENSÃO: considere as próximas perguntas. Você considera a linguagem utilizada de fácil entendimento? Opção de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Quanto à sua ACEITAÇÃO: considere as próximas perguntas. Você considera que os elementos visuais, cores e imagens selecionadas facilitam a apreensão do conteúdo? Opção de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Quanto ao ALCANCE DOS OBJETIVOS: Em que medida você acredita que este produto contribuirá para a divulgação da história de criação, implantação e atuação dos NAPNEs de Porto Velho? Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Quanto ao ALCANCE DOS OBJETIVOS: Você considera que o produto pode contribuir para a disseminação da cultura da inclusão no campus? Opção de escolha: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante; e Muito.

- Qual sua sugestão de melhoria?. Opção reservada para escrita de texto.

No total foram 11 (onze) avaliações, sendo que, o produto pode ser considerado bem avaliado e aprovado pelo público, pois os índices das respostas obtidas comprovam a afirmação. Assim, ao considerar a atratividade do produto educacional, formulou-se a seguinte pergunta: Qual sua avaliação geral sobre o material, de acordo com a escala abaixo? As respostas foram as seguintes: 72,7% avaliaram como muito bom, 27,3% avaliaram como ótimo e não houve resposta para os itens Ruim 0%; Regular 0%; e Bom 0%.

Quanto ao envolvimento individual, por meio da seguinte indagação: Você se reconhece como destinatário do material desenvolvido? Nesse item, as avaliações

foram 54,5% Bastante; 36,4% Muito; 9,1% Pouco e 0% para os itens Nada e Indiferente.

Em relação ao envolvimento do público em geral, por meio da pergunta: Você considera que os exemplos e situações descritos na cartilha auxiliarão no envolvimento de discentes, docentes e demais servidores com o tema da inclusão? As avaliações foram 60% Bastante e 40% Muito, não havendo respostas para as alternativas Nada, Pouco e Indiferente.

Quanto à relevância da Cartilha, foi perguntado se: O material dialoga com a realidade do seu setor ou campus, favorecendo o engajamento? As respostas foram 72,7% Bastante, 27,3% Muito e 0% para as alternativas Nada, Pouco, Indiferente.

No quesito compreensão, perguntou-se: Você considera o conteúdo do produto desenvolvido adequado para sua finalidade? E, nesse caso, 54,5% responderam “Muito”, 45,5% responderam “Bastante” e 0% responderam “Nada”, “Pouco” e “Indiferente”. Ainda quanto à compreensão, foi indagado: Você considera a linguagem utilizada de fácil entendimento? Novamente, os resultados foram 54,5% “Muito”, 45,5% “Bastante” e 0% para “Nada”, “Pouco”, “Indiferente”.

Quanto à aceitação, a pergunta foi a seguinte: Você considera que os elementos visuais, cores e imagens selecionadas facilitam a apreensão do conteúdo? As respostas foram 54,5% na alternativa “Bastante”, 36,4% na alternativa “Muito”, 9,1% na alternativa indiferente e 0% nas alternativas “Nada” e “Pouco”.

Agora, em relação ao alcance dos objetivos, foi indagado: Em que medida você acredita que este produto contribuirá para a divulgação da história de criação, implantação e atuação dos NAPNE de Porto Velho? As respostas foram 72,7% para “Muito”, 27,3% para “Bastante” e 0% para “Nada”, “Pouco” e “Indiferente”. Ainda no item alcance dos objetivos, foi também questionado o seguinte: Você considera que o produto pode contribuir para a disseminação da cultura da inclusão no *campus*? Assim, 54,5% responderam “Muito”, 45,5% responderam “Bastante” e 0% nas alternativas “Nada”, “Pouco” e “Indiferente”.

Na sequência, a última pergunta foi: Qual sua sugestão de melhoria?, que obteve as 8 (oito) respostas seguintes:

- Pequeno detalhe na formatação na página 5;
- Deixar mais limpo o livro com cores menos chamativas;

- Incluir na capa imagem de adolescente, jovem, adulto e idoso, considerando serem esses os perfis de alunos do IFRO, quanto à faixa etária e, também, por não serem crianças o público a ser beneficiado pela cartilha;

- Correção ortográfica (existem pequenos detalhes que precisam de correção – páginas: 14; 33 "tópico 1" e 38 "quadro 2012"); na pg. 37 "Trajetória do NAPNE Calama" – 4.º parágrafo: A CAIN sempre esteve à frente da Coordenação dos NAPNEs. Em relação às capacitações, tanto os campi quanto a CAIN/Reitoria podem promovê-las." Em relação à figura que marca a trajetória do NAPNE/Calama, a implantação do PEI ocorreu em 2020, com a primeira formação online/instrutora do Paraná. Em 2022, com o retorno ao presencial, intensificaram-se as ações sobre o PEI; Em 2023, as primeiras oficinas sobre o PEI.

- A cartilha está muito boa. Precisa atentar a alguns pontos na escrita. (cartilha com as observações enviada por e-mail - franciele.santos@ifro.edu.br).

- O Produto precisa de uma revisão ortográfica para a correção e ajustes textuais da cartilha. Sobre o item Conheça um pouco mais os NAPNE de Porto Velho, por se tratar de 2 *campi*, sugiro a inclusão de imagens referentes ao *campus* Calama, pois na galeria conta somente imagens do Zona Norte. Se não houve disponibilização de imagem da unidade participante, sugiro que a pesquisadora realize o registro *in loco* para que de fato o item retrate as 2 unidades ou modifique o item. Sem mais ao momento.

- Tudo certo.

- Não é de melhoria, mas sim de divulgação/informação. Apresentar a cartilha na semana pedagógica 2026/1 de todos os *campi* do IFRO.

Nesse sentido, cabe informar que as modificações ortográficas, de formatação e visuais foram atendidas sem descaracterizar a ideia e o formato da cartilha. A única sugestão que não foi acatada, foi sobre a retirada das fotos das memórias compartilhadas, exclusivamente pelo Zona Norte, pois poderia ser antiético e desviaria do objetivo inicial do projeto da dissertação, que é justamente o conhecimento e o compartilhamento das memórias.

É válido lembrar que, ambos os *campi* foram contactados e solicitado o compartilhamento de fotos com legenda e imagens autorizadas para inclusão no produto educacional. Essa foi a avaliação da “Cartilha do NAPNE de Porto Velho”

realizada nos dois *campi* alvo da pesquisa. Além disso, o produto educacional pode ser acessado pelo seguinte *link* externo:

<https://gremio-pvhzonanorte.my.canva.site/cartilha-do-napne>

Nesse contexto, cabe ressaltar que a relevância acadêmica e prática da pesquisa, reside na recuperação das memórias ligadas à criação, implementação e atuação dos NAPNE nos *campi* de Porto Velho Calama e Zona Norte, além da retrospectiva nos marcos legais relacionados à inclusão e às resoluções relacionadas. No entanto, é importante reconhecer as limitações que aconteceram durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em primeiro lugar, o estudo baseia-se fortemente em documentos institucionais e relatos orais de servidores envolvidos no processo de criação, implantação e atuação, em meados dos anos 2000, o que implica lidar com lacunas nos registros e a subjetividade das lembranças pessoais.

Além disso, a quantidade delimitada de participantes, cerca de 20 (vinte) colaboradores distribuídos entre os dois *campi*, número previamente definido no projeto e aprovado na qualificação da pesquisadora, direciona o foco para aqueles servidores que, de fato, vivenciaram de forma próxima a criação e a atuação dos NAPNE. Ainda assim, reconhece-se que alguns profissionais historicamente envolvidos não puderam participar, seja por indisponibilidade ou afastamento institucional ao longo do tempo.

Outra limitação encontrada durante a execução da pesquisa, foi a própria delimitação focada nos *campi* de Porto Velho, o que impossibilita generalizar os resultados para todo o IFRO. Isso posto, indica que há necessidade de novas pesquisas, como doutorado, por exemplo, para ampliar e aprofundar o estudo em todos os *campi*.

Também é relevante notar, que a ausência de trabalhos prévios sobre o tema no IFRO, o que, embora evidencie a singularidade da pesquisa, dificulta comparações com estudos estabelecidos, pois as comparações realizaram-se com trabalhos desenvolvidos em outros IF.

Por último, o caráter descritivo e memorial da pesquisa resultou em cartilha histórica, com o intuito de divulgar e disseminar o conhecimento e a cultura da inclusão; no entanto, não aborda análises aprofundadas sobre os impactos pedagógicos atuais. Apesar dessas limitações, é importante ressaltar que, não

comprometem a importância do estudo, mas determinam claramente os limites do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como o NAPNE tem se constituído e atuado nos *campi* investigados, especialmente no que se refere à organização interna, aos registros institucionais e à participação dos colaboradores nas ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial. O problema central, buscou responder de que forma o IFRO, por meio dos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte, vem desempenhando o papel institucional no que tange à guarda e divulgação das histórias e memórias sobre a criação, implantação e atuação do NAPNE e como o funcionamento pode ter impactado no processo de inclusão das instituições estudadas.

Para isso, o problema central foi retomado ao longo das análises e, nesse momento final, é possível afirmar que a atuação do setor apresenta avanços importantes, mas ainda revela desafios que precisam ser enfrentados no âmbito institucional e nos processos de gestão. Além disso, existem necessidades de ampliação dos estudos em novas pesquisas e com assuntos relacionados ao processo de inclusão tanto no NAPNE quanto no IFRO.

Os dados evidenciaram que a falta de registros sistemáticos, a rotatividade de membros e a ausência de parâmetros comuns entre os *campi*, comprometem a construção da identidade sólida para o NAPNE. Essa fragilidade documental, além de dificultar a continuidade das ações, impede que a memória institucional seja preservada e que as práticas exitosas sejam replicadas.

Mesmo assim, observou-se que, nos locais onde há engajamento dos participantes e divisão de tarefas, as ações do NAPNE se tornam consistentes, o que demonstra o potencial do setor quando existem condições mínimas de organização e apoio.

Outro ponto importante, refere-se à percepção dos próprios colaboradores quanto a participação efetiva nas ações. A análise dos dados apontou que, parte significativa dos membros atua sem sentir-se incluída na história de criação, implantação e atuação do núcleo.

Cabe ressaltar que, o setor do NAPNE é relativamente recente, conforme identificado na pesquisa de campo, e mesmo assim aconteceu de, em um dos *campi*, o primeiro e segundo coordenadores não se identificarem como membros ativos na

história de criação e implantação do NAPNE.

Já em outro *campus*, o segundo coordenador não aceitou participar da pesquisa, porém o primeiro colaborou, o que limita a amplitude das ações. Apesar disso, constatou-se que, quando há iniciativas formativas e compreensão coletiva da função do NAPNE, há adesão e fortalecimento das ações de inclusão.

Nesse sentido, ao iniciar a pesquisa, não se sabia ainda que o NAPNE, inicialmente não era setor estruturado e sim comissão composta por presidente e membros, pois o fato foi descoberto por meio das memórias narradas pelos colaboradores na pesquisa. Agora, a comunidade pode ter conhecimento deste e de tantos outros fatos históricos, experiências vividas, dificuldades sentidas, dentre outros divulgados de forma ética e devidamente autorizada no Produto Educacional e na dissertação.

É válido ressaltar que, antes de realizar a pesquisa, acredita-se que a comunidade não sabia da existência de alunos que exigem sigilo sobre o próprio atendimento recebido pelo NAPNE, por medo de sofrer discriminações diversas tanto pelos colegas de classe quanto pelos docentes. O trabalho de sensibilização contra o capacitismo escolar e na sociedade tem que acontecer de forma efetiva, bem como e os discentes atendidos pelo NAPNE, devem saber que merecem condição institucional para desenvolver-se e não ter vergonha.

Diante das constatações, reforça-se que a compreensão da história de implantação, organização e atuação do NAPNE, não apenas preenche lacunas institucionais, que anteriormente não haviam sido pesquisadas nos *campi*, mas também amplia a consciência coletiva sobre a responsabilidade compartilhada na construção de práticas inclusivas.

Portanto, ao tornar visíveis, por meio desse trabalho, de modo ético e respeitoso, aspectos antes desconhecidos, como a forma inicial de funcionamento do setor e o silêncio imposto por alguns estudantes, o trabalho demonstra a contribuição para que a instituição reconheça os avanços, enfrente os limites e fortaleça os compromissos éticos. Assim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas, inspirem novas ações, consolidem políticas institucionais de inclusão e identidade consistentes, como também promova ambiente em que os estudantes possam exercer direitos com sentimento de dignidade, segurança e pertencimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Ligyanne Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**. Mossoró: EDUERN, 2020. Disponível em: <<https://portal.uern.br/wp-content/uploads/sites/14/2024/09/E-book-Políticas-públicas-de-inclusão-de-pessoas-com-deficiência-na-educacao-profissional.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ALENCAR, Ligyanne Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: ações e possibilidades no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372?show=full>>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa Tec Nep**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006, 91 p.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BAUMER, Nicole; FRUEH, Júlia. O que é neurodiversidade? **Publicação de Saúde de Harvard**, 23 de novembro. 2021. Disponível em: <https://www.health.harvard.edu/blog/what-is-neurodiversity-202111232645>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BOLSONI, Caroline Lopes; MACUCH, Regiane da Silva; BOLSONI, Ludmila Lopes Maciel. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Cria nesta Côrte um Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, RJ, 12 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Criação nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artíficos, para o ensino profissional primário gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e Resolução do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 21 jan. 2004. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_04.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 26 set. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Ministério da Educação, 15 out. 2024. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Há alguma determinação formal do MEC (lei, portaria, etc.) para o fim das aulas especiais no Brasil?** Portal do MEC, 2012. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/component/content/article/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/109-ha-alguma-determinacao-formal-do-mec-lei-portaria-etc-para-o-fim-das-classes-especiais-no-brasil>>. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Portal MEC, Brasília, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRITES, Luciana. O que é o transtorno desintegrativo da infância. **Instituto NeuroSaber**, [s.d.] Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/artigos/o-que-e-o-transtorno-desintegrativo-da-infancia/>>. Acesso em: 9 jan. 2026.

CALDAS, Alberto Lins. Cápsula narrativa em história oral. **Revista de História Oral**. São Paulo, ano 3, n. 6, p. 49-76, jul./dez. 2009.

CÁSSIO, Fernando. GOULART, Débora Cristina. A implementação do novo ensino médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, v.16, n.35, p.285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 9 jan. 2026.

CENBRAP. Transtorno desintegrativo: entenda. Blog – Cenbrap. **Cenbrap**, [s.d.]. Disponível em: <<https://cenbrap.edu.br/Blog/transtorno-desintegrativo-entenda>>. Acesso em: 9 jan. 2026.

CIAVATTA, Maria Rita. **O trabalho e a educação**: aprendizados informais no ambiente laboral. São Paulo: Cortez, 2004.

DALMONECH, Jaqueline Zanotti; DALMONECH, Hildo Anselmo Galter; REIS, Luciléa Silva dos; REBELO, Andressa Santos. A implementação e funcionalidade dos Napnes na rede federal de ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67428/61052>>.

Acesso em: 28 nov. 2025

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. *Soc. Soc.*, São Paulo, v. 3, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/W35bVdfhpxBcmtnQ4M3vBrB/?lang=pt>>. Acesso em: 24 nov. 2025.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas** - Avanços e desafios. São Paulo: Grupo Autêntica, 2012.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Transcrição de O Vermelho para Marxists Internet Archives, por José Braz, 2004. **Marxists.org**. Alemanha.1876. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ESTATUTO da Pessoa com Deficiência. Roteiro: André Tato. [S. l.]: Instituto Federal do Espírito Santo, 2024. Disponível em: <<https://ava3.cefor.ifes.edu.br/mod/resource/view.php?id=460743>>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FAUSTO, Ilma Rodrigues de. Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *In*: FRANZIN, Sergio Francisco Loss; LEITE, Uberlando Tiburtino (Org.). **Dossiê**: Contribuições do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia para a Conferência Mundial de Educação Superior 2022. [s.l], 2022. p. 79. 2022. Disponível em: <[https://portal.ifro.edu.br/images/Jornalismo/09setembro2021/1709/Dossi%C3%AA\\_do\\_IFRO\\_para\\_CMES\\_2022.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/Jornalismo/09setembro2021/1709/Dossi%C3%AA_do_IFRO_para_CMES_2022.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades**: Educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2022.

HALBWACHS, Maurício. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Centauro, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOLANDA, Fabíola. Construção de narrativas em história oral: em busca dos narradores plenos. **Revista de História Oral**. São Paulo. ano 3, n. 6, p. 15-32, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://portal.uern.br/wp-content/uploads/sites/14/2024/09/E-book-Políticas-públicas-de-inclusão-de-pessoas-com-deficiência-na-educacao-profissional.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2025.

HOLANDA, Fabíola; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Metodologia da história oral, incluindo etapas de projetos como planejamento e devolutiva social**. São Paulo: Contexto, 2007.

IFRO. **IFRO realiza certificação dos cursos de assistente em administração e designer de sobancelhas no polo Buritis**. Porto Velho: IFRO, 2025. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/buritis/noticias/16312-ifro-realiza-certificacao-dos-cursos-de-assistente-em-administracao-e-designer-de-sobancelhas-do-programa-cidadania-plena-no-polo-buritis>>. Acesso em: 17 jul. 2025.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020 - 2024**. Porto Velho, 2020. Disponível em: <[https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209\\_pagina-simples.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2026.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027. **Resolução n.º 1/REIT-CONSUP/IFRO, de 5 jan. 2024**. Disponível em: <[https://portal.ifro.edu.br/images/PRODIN/PDI\\_2023\\_-\\_2027/PDI\\_IFRO\\_2023-2027\\_Res.\\_1.2024.CONSUP.IFRO.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/PRODIN/PDI_2023_-_2027/PDI_IFRO_2023-2027_Res._1.2024.CONSUP.IFRO.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2025.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Regimento Geral do Instituto Federal de Rondônia – IFRO. **Resolução nº 65/CONSUP/IFRO, de 29 dez. 2015**. Porto Velho: IFRO, 2016. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2015/8745-resolucao-n-65-consup-ifro-de-29-dezembro-de-2015>>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 21/CONSUP/IFRO, de 21 de junho de 2011**. Porto Velho: IFRO, 2011. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2011/8335-resolucao-n-021-consup-ifro-de-21-de-junho-de-2011>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Aberta uma consulta pública sobre o NAPNE/IFRO**. Porto Velho: IFRO, 15 jul. 2019. Disponível em: <[https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/8025-aberta-a-consulta-publica-sobre-o-napne-ifro?utm\\_source=chatgpt.com](https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/8025-aberta-a-consulta-publica-sobre-o-napne-ifro?utm_source=chatgpt.com)>. Acesso em: 5 nov. 2025.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resoluções do Conselho Superior (CONSUP/IFRO) referentes ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), 2011–2023**. Porto Velho: IFRO, 2023. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes>. Acesso em: 05 nov. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e INEP contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília, 09 abr. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>>. Acesso em: 25 out. 2025.

JÚNIOR, Adonias Soares da Silva; LICÓRIO, Angelina Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Pedro Augusto de; RIOS, Luciana Cristina Freitas; JÚNIOR, Marival Furtado Vieira. **Carta de serviços do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO – campus Porto Velho Zona Norte**. Florianópolis: INPEAU/UFSC, 25 nov. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/170982>>. Acesso em: 19 nov. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEÃO, Tiago Marques. Direito sanitário e pessoa com deficiência: uma análise da rede de proteção normativa à saúde no Brasil. *In*: LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; PINTO, Isabela Cardoso de Matos; PEREIRA, Sílvia de Oliveira. (Orgs.). Políticas públicas e pessoa com deficiência: direitos humanos, família e saúde. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <

<https://books.google.com.br/books?id=7ubMBgAAQBAJ&pg=PA76&lpg=PA76&dq=modelo+biopsicossocial+e+modelo+que+aborda+os+direitos+humanos&source=bl&ots=wEg4kV84w3&sig=wXnG9AIJQQM5q0VYYq-MGVY-pzM&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjzycWxmdDNAhXEHPAKHUpSBnwQ6AEIRTAE#v=onepage&q=modelo%20biopsicossocial%20e%20modelo%20que%20aborda%20os%20direitos%20humanos&f=false>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 3.ed. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino médio**: matrículas em educação profissional e tecnológica avançadas. 23 abr. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/ensino-medio-matriculadas-em-educacao-profissional-e-tecnologica-avancam>>. Acesso em: 25 out. 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLLANDA, Fabíola. **História oral**: como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva**: construindo sistemas educacionais inclusivos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAGAS, Vicente Junqueira. Qual é a definição de pessoa com deficiência? **Sementes da Inclusão**. TJDF, 14 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/qual-ea-definicao-de-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 16 abr. 2025

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2020.

NEVES, Claudete Marques das; GALASSO, Bruno JB. O fortalecimento dos NAPNEs no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Rondônia: um relato de experiência. *In*: FRANZIN, Sérgio Francisco Loss; LEITE, Uberlando Tiburtino (Orgs.). **Dossiê**: Contribuições do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia para a Conferência Mundial de Educação Superior 2022. Rondônia: Instituto Federal de Rondônia, setembro de 2021. p. 38–45.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Os institutos federais no contexto da educação profissional no Brasil**: entre gênese, concepção e desafios. *In*: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de (Orgs.). Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis. Curitiba: CRV, 2020. v. 27–43. (Coleção

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil)

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. **Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis.** In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de *et al.* (Orgs.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis. Curitiba: CRV, 2020. v. 11–18. (Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil)

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Maná*, Rio de Janeiro, v. 2, pág. 477-509, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?format=pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PEREIRA, Rosa Martins Costa. **O viver e o fazer da geografia: história de vida acadêmica com professores.** 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências e Tecnologia, Porto Velho, 2008. Disponível em: <<https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/825>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RAMOS, Marise. **Prefácio.** In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de (Orgs.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis. Curitiba: CRV, 2020. v. 19–24. Prefácio apresentado no Rio de Janeiro, em 5 abr. 2021.

RIBEIRO, Solange Lucas. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas. **Sitientibus.** Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8694/7236>>. Acesso em: 29 jan. 2026.

RIBEIRO, Suzana; BONI, Marcela; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Núcleo de estudos em história oral (NEHO): produções, experiências e afetos. **Revista História Oral.** v. 27, n. 2, p. 57-74, maio/ago. 2024. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1497>>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUFINO, Thais Malaquias. **A importância do NAPNE para a educação inclusiva no contexto formativo da educação profissional e tecnológica em campi dos institutos federais brasileiros.** 2023. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Brasília, *campus* Samambaia, Brasília, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ifb.edu.br/server/api/core/bitstreams/bcb925eb-0384-45cb-a8b7-1a7066921763/content>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SANTOS, Franciele Nogueira dos. Inclusão e história oral: experiências dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRO em Porto Velho. Porto Velho – RO: Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Rondônia – IFRO, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 54 p., 2024.

SANTOS, Franciele Nogueira dos; PEREIRA, Rosa Martins Costa. Análise do trabalho e educação na escola unitária: uma ruptura sistêmica. *In*: DUARTE NETO, José Henrique; JESUS, Sérgio Nunes de. **Almanaque de formação continuada do professor**. Edição Especial, v. 3, Curitiba: CRV, 2024.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade, escola e inclusão: relato de pesquisa. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, p. 617–632, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Vanilza Valentim dos; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. NAPNE e os desafios para uma educação inclusiva nos institutos federais. **Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18051, p. 1-20, 2024. Disponível em: <<http://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18051/10232>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. Tradução de Maria Margarida Machado. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; VENDAS, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 60, pág. 81–92, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>>. Acesso em 22 out. 2025.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da. DANEZ, Débora. Inclusão e educação profissional na rede federal de ensino. **Comunicações Piracicaba**. Sorocaba, v. 29, n. 2, p. 231-257, maio – ago. 2022. Disponível em: <<https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/792>>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da. NAPNE: análise das resoluções dos institutos federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 198-212, 2021. Disponível em: <<https://old.cadernoscajuina.pro.br/index.php/cadcajuina/article/view/502>>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SOARES, Letícia. Qual a diferença entre educação especial e educação inclusiva? **Guia de Rodas**, 2020. Disponível em: <<https://guiaderodas.com/qual-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacao-inclusiva/#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%2C%20o%20ensino,alunos%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino>>. Acesso em:

17 out. 2024.

THOMPSON, Paulo. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Sérgio Tellaroli.  
2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia**  
**Campus Porto Velho Calama**  
**Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional -**  
**PROFEPT**

Anexo 10 – Encarte do Produto Educacional

**Autor:** Franciele Nogueira dos Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira

**Linha de Pesquisa:** Linha 2 - Organizações e Memórias EPT

**Macroprojeto:** Macroprojeto 4 - Histórias e Memórias no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

## **1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO OU PRODUTO EDUCACIONAL**

### **Introdução/Justificativa (apresentação da proposta)**

Este produto educacional foi elaborado como exigência do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Rondônia nos *campi* Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte. O resultado da pesquisa foi a “Cartilha do NAPNE de Porto Velho”.

O material foi elaborado com o intuito de divulgar para a comunidade em geral, a história de criação, implantação, atuação e memórias dos servidores membros e ex-membros dos NAPNE estudados, além de fornecer entendimento sobre o processo de inclusão dos discentes EPAEE e PcD destes *campi*.

No que se refere à aplicabilidade, a “Cartilha do NAPNE de Porto Velho”, além de resguardar as memórias e divulgá-las à comunidade acadêmica, pode auxiliar a difundir a cultura da inclusão na comunidade escolar, na quebra de preconceitos velados, capacitismos diversos e valorizar o trabalho realizado por estes núcleos. A proposta é disponibilizar, de forma ética, dados obtidos por meio das narrativas e pesquisa documental realizada na pesquisa para, com isso, informar tanto discentes, pais e responsáveis de alunos quanto servidores e a comunidade sobre a história de criação, implantação e atuação dos NAPNE de Porto Velho.

## **Objetivos**

Um dos objetivos desta pesquisa foi desenvolver a cartilha contando a história de criação, implantação e atuação dos NAPNE de Porto Velho, por meio das memórias narradas pelos coordenadores, ex-coordenadores e servidores membros e ex-membros deste núcleo. Para isso, contou-se com a colaboração de servidores que atuam/atuaram no NAPNE do IFRO nos *campi* do Calama e Zona Norte em Porto Velho.

Nesse contexto, a cartilha tem como propósito central contribuir com a divulgação de memórias. Com isso, busca oferecer apoio, compreensão e inspiração que favoreçam o processo de inclusão dos discentes EPAEE e PcD do IFRO de Porto Velho. Além disso, busca ajudar, por meio das memórias, os demais núcleos.

## **Procedimentos Metodológicos (etapas da construção e validação do produto – passo a passo das etapas)**

A confecção da cartilha aconteceu por meio de etapas: análise documental; revisão bibliográfica; entrevistas individuais com cada membro do NAPNE, que aceitou colaborar com a pesquisa; sistematização dos dados segundo a metodologia de História Oral Temática.

Além disso, a cartilha foi diagramada em nove partes. Os eixos principais e norteadores da cartilha incluem quatro trajetórias, que são: Linha do Tempo, Vozes e Memórias para cada *campus* estudado, dicas de aplicativos, filmes e documentários relacionados ao tema inclusão de EPAEE e PcD, além de informações sobre os NAPNE de Porto Velho e a nova sala do NAPNE do *campus* Porto Velho Zona Norte.

## **Materiais Utilizados**

Para a elaboração da cartilha, foi utilizada a ferramenta gratuita de *design* gráfico *Canva*.

## **Formas de utilização (detalhar as formas de utilização do produto)**

Esta cartilha será inicialmente disponibilizada em formato digital, de maneira que, os materiais utilizados até o momento estão relacionados apenas com a pesquisa e as ferramentas para auxílio técnico na transcrição, edição de texto e *design* gráfico.

Pretende-se, assim, tornar o produto educacional acessível no site institucional

do IFRO, de preferência na área que trata da inclusão por meio do NAPNE ou em outra seção de acesso direto do portal, caso a área não exista, bem como na plataforma EDUCAPES. Dessa maneira, assegura-se o acesso amplo e gratuito para os estudantes, a comunidade acadêmica e o público em geral que se interessa pelo assunto.

## 2. IMPACTO SOCIAL

A cartilha do NAPNE de Porto Velho apresenta trajetórias históricas significativas para a organização e memórias do IFRO. Esse é apenas o primeiro passo. Assim, o produto foi desenvolvido com base nas vivências, memórias e sentimentos dos próprios servidores e de um discente membro, por meio da atual portaria de lotação dos NAPNE, que fazem/fizeram parte da história de criação, implantação e atuação destes núcleos. O material tem o intuito de auxiliar na busca da identidade própria dos NAPNE, dissipar o sentimento de não pertencimento ou falta de reconhecimento entre os servidores destes núcleos.

Ademais, a cartilha está alinhada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fundamentada na formação integral e omnilateral, ao considerar, além dos aspectos inclusivos, os aspectos sociais, humanos e afetivos tanto dos servidores quanto de um discente membro participante.

Dessa forma, o impacto do produto pode ultrapassar os limites da instituição, pois atua como fonte de inspiração em diversos contextos sociais, como em escolas particulares e públicas, NAPNE de outros *campi* e Institutos Federais, na promoção da sensibilização da comunidade e na criação de ambientes inclusivos e não capacitistas.

**Produto Educacional em formato digital:**

**Link:** <https://gremio-pvhzonanorte.my.canva.site/cartilha-do-napne>

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1.** Trabalhou por quanto tempo no NAPNE?
- 2.** Quais as principais etapas da sua participação no processo de criação, implantação e atuação do NAPNE?
- 3.** Narre a sua trajetória profissional de atuação no NAPNE?
- 4.** Quais tarefas cumpriu e como se sentia naquele contexto no período em que trabalhou no NAPNE?
- 5.** Houve alguma capacitação oferecida pelo Instituto Federal para trabalhar no NAPNE?
- 6.** Descreva como o NAPNE se organizou para receber e incluir os alunos com deficiência. Quais atividades foram desenvolvidas?
- 7.** Houve resistência dos colegas em estudar com alunos PAEE? Alunos ou colegas professores?
- 8.** Quais os principais elogios/benefícios do modo vigente e/ou na época em que trabalhava no NAPNE?
- 9.** Quais suas principais críticas ao modo de atuação do NAPNE? Quais pontos de melhoria?
- 10.** O que impedia de realizar as melhorias na época em que trabalhou no NAPNE?
- 11.** Como é/foi o seu relacionamento com a equipe do NAPNE? Eles atendem a todas as demandas solicitadas?
- 12.** Como foi fundado e como atua/atuou no NAPNE no período em que trabalhou neste setor? Caso exista algum projeto implantado na época, pode falar sobre?
- 13.** O que falta no Instituto Federal, no campus em que você trabalha/trabalhou em termos de conscientização para acolhimento dos alunos PAEE?
- 14.** Como foi sua vivência com a criação, implantação e atuação do NAPNE?
- 15.** Quais são os princípios que guiam a atuação do NAPNE?
- 16.** Como é estruturada a inclusão de alunos PAEE no campus? Existe um guia de atendimento focado nestes alunos?
- 17.** Como é o seu relacionamento com os alunos PAEE?
- 18.** Quantos alunos são atendidos pelo NAPNE?
- 19.** Quais são as deficiências que atualmente o NAPNE atende?

**20.** Quantos alunos com deficiência estavam em cada curso técnico na época em que atuavam no NAPNE?

**21.** Quantos alunos com deficiência são de cursos de nível superior na época em que trabalhou no NAPNE?

**22.** Quais são as deficiências que possuem maior demanda de atendimento especializado pelo NAPNE?

**23.** Como você imagina o futuro profissional desses alunos atendidos pelo NAPNE?

**24.** Quais são os setores que atuam em conjunto com o NAPNE, relacionado a política de inclusão, no IFRO?

**25.** Como foi realizado o procedimento de estruturação e funcionamento do NAPNE?

**26.** Quais são os projetos por cursos com alunos atendidos pelo NAPNE? Quantos alunos por curso participam?

**27.** Quais são as atividades e intervenções realizadas com estes alunos?

**28.** Como o NAPNE conduz o processo de inserção dos alunos no ambiente escolar?

**29.** Como o NAPNE conduz/auxilia o processo de inserção dos alunos no mundo do trabalho e sua formação integral?

**30.** Quais os problemas/ entraves/ dificuldades o NAPNE encontra na efetivação da inclusão socioeducativa no âmbito da educação Tecnológica e profissionalizante?

**31.** O que pode ser melhorado no modo de atuação do NAPNE em sua opinião?

**32.** Qual a sua avaliação hoje sobre o desenvolvimento das atividades inclusivas do NAPNE?

## APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Na qualidade de Gestor desta unidade do Instituto Federal de Rondônia manifesto anuência em relação ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: **Inclusão e história oral: experiências dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IFRO em Porto Velho**, o qual será desenvolvida pela servidora Franciele Nogueira dos Santos, acadêmica do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação do professor Dr<sup>a</sup> Rosa Martins Costa Pereira.

Tenho ciência:

- 1- Dos objetivos e metodologia do projeto;
- 2- Que a pesquisadora precisará acessar informações públicas que se encontram disponíveis no site do IFRO, bem como informações restritas, a saber: endereço de e-mail de servidores(as), que se encontram na base de dados do SUAP;
- 3- Que a pesquisadora enviará e-mail aos servidores, ex-servidores, e discentes, convidando-os para participar da pesquisa, bem como enviará entrevistar de forma presencial ou remota aos servidores, ex-servidores, e discentes, que concordarem participar desta pesquisa;
- 4- Compreendo os riscos e benefícios estimados pelo projeto, bem como as medidas mitigatórias adotadas, preventivamente, pela pesquisadora;

Manifesto concordância com o desenvolvimento da pesquisa, a qual deverá observar rigorosamente o disposto na Resolução 510/16 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos e outras orientações pertinentes porventura emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO.

Porto Velho, 04 de março de 2025.

---

Reitor/Diretor Geral

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **Inclusão e história oral: experiências dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IFRO em Porto Velho**, que tem como objetivo principal: Elaborar uma proposta formativa alinhada à EPT que auxilie o Instituto Federal de Rondônia no processo de divulgação da história de criação, implantação, organização e atuação do NAPNE nos IFRO de Porto Velho e centrada nos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, pretendemos: (1) Levantar sobre a criação e implantação dos NAPNE estudados por meio documental; realizar entrevistas como os coordenadores anteriores e atuais, incluindo pessoas que estejam diretamente envolvidas com a criação, implantação, organização e atuação dos NAPNE. (2) Analisar os dados obtidos pela pesquisa documental e oral, textualizar a história dos NAPNE. (3) Propor, a partir da investigação sobre a história de criação, implantação, organização e elaborar o produto Educacional com base nos dados gerados e analisados.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo com a história de criação, implantação, organização e atuação do NAPNE do IFRO em Porto Velho. Além disso, pretende-se explicar como se realiza o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência em cada campi, estudado com base na atuação de seus NAPNE.

2. A pesquisa usará abordagem qualitativa, com natureza aplicada, tendo objetivos exploratórios e descritivos, por meio de procedimentos bibliográficos, documentais, narrativas e utilizando orientações da história oral temática durante o desenvolvimento deste trabalho. O método de pesquisa participante que é a história oral envolverá pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista que pode acontecer de forma presencial ou online por meio de app (meet ou zoom, por exemplo). Sua participação se dará por meio das entrevistas que serão gravadas, transcritas em texto e por meio da avaliação do produto educacional, que também

será enviado para seu e-mail.

3. Os procedimentos aos quais o participante será submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;

4. Terei despesa ao participar desse estudo com hospedagem, passagens e alimentação pessoal quando for indispensável que a pesquisa se realize de forma presencial; além disso, quando for possível realizar a entrevista de forma online não terei custo com a pesquisa.

Neste trabalho o contato direto com os sujeitos, por meio das entrevistas que podem ocorrer de forma presencial ou online via plataforma meet, zoom ou outra que for mais viável ao colaborador da pesquisa. A entrevista ser um meio para geração de dados é caracterizada com alguns riscos. Dentre eles podemos citar a) Possível desconforto, cansaço e/ou falta de interesse pelo tema no momento da entrevista; b) Risco de ter vazamento dos dados confidenciais acessados e utilizados de forma prejudicial.

Como medida mitigatória para sanar esses riscos, propõe-se uma abordagem cautelosa que respeitará a disponibilidade do participante, e perguntas elaboradas com critérios definidos preservando o bom senso e segurança. Para minimizar possível cansaço ou aborrecimento, as perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada serão claras e sucintas, garantindo aos participantes o direito de recusa total ou parcial em responde-las ao julgarem constrangedoras. Será preservado o direito de o participante abandonar a pesquisa em qualquer momento, caso sinta-se desconfortável com os questionamentos decorrentes roteiro de entrevistas.

Garantimos a você o sigilo e anonimato (sua identidade e informações pessoais não serão reveladas); Não compartilharemos suas informações com terceiros; Apresentaremos as informações de modo agregado, preservando-se a identidade dos respondentes; Os dados gerados, por meio desta pesquisa, permanecerão em posse apenas da pesquisadora responsável que o manterá em arquivo digital com senha, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa todos os dados serão excluídos de forma permanente, a fim de resguardar os participantes e manter o sigilo e ética da pesquisa.

Se precisar de mais informações sobre esta pesquisa, entre em contato com as responsáveis por este estudo: Franciele Nogueira dos Santos, e-mail pessoal: fran.nogueira10@gmail.com, e-mail institucional: franciele.santos@ifro.edu.br,

Telefone (69) 69 9 9959-6136 e (69) 9 9370-5957; e Rosa Martins Costa Pereira, e-mail: rosa.martins@ifro.edu.br Telefone (69) 9978-7883.

Por fim, a qualquer tempo, o Comitê de Ética poderá ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: Reitoria do Instituto Federal de Rondônia, Av. Lauro Sodré, 6500 - Censipam - Aeroporto, Porto Velho/RO, 76803-260, Fone (69) 2182-9201, E-mail: cepi@ifro.edu.br.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo **Inclusão e história oral: experiências dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IFRO em Porto Velho**, na qualidade de voluntário(a).

Porto Velho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do participante da pesquisa

## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DEMAIS SERVIDORES DO NAPNE (QUE TRABALHA ATUALMENTE)**

1. Há quanto tempo está em exercício na instituição e no NAPNE?
2. Qual a função que ocupa dentro do NAPNE?
3. Como são pensadas/organizadas as capacitações para preparar os servidores no que tange à inclusão de alunos com deficiência?
4. Há capacitações específicas para os professores?
5. Há capacitações específicas para as TERCEIRIZADAS que auxiliam as unidades com os alunos PcD e PAEE?
6. Há capacitações específicas para os técnicos administrativos?
7. O que pode ser melhorado no modo de atuação do NAPNE em sua opinião?
8. Há quanto tempo está em exercício na universidade e no Incluir?
9. Qual a função que ocupa? Estar incluído foi uma opção sua? Por quê?
10. Como é o trabalho com os alunos com deficiência?
11. Como é o trabalho com os professores de alunos com deficiência?
12. Como é o trabalho do NAPNE com os alunos com deficiência?
13. Como trabalhar com os colegas de alunos com deficiência?
14. Quais as demandas decorrentes do ingresso dos alunos com deficiência?
15. Descreva como o NAPNE se organizou para receber e incluir os alunos com deficiência. Quais atividades foram desenvolvidas?
16. Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência no Instituto Federal?
17. Como você avalia o trabalho do NAPNE desde a sua fundação? Mudanças, erros, acertos, etc.

## APÊNDICE F - ENTREVISTA 01 NO CAMPUS 01

### Colaborador A - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

**Pesquisador:** Bom dia, tudo bem? Consegue me ouvir?

**Colaborador A:** Consigo sim, tudo bem.

**Pesquisador:** Que bom. Agradeço por aceitar participar da entrevista. Este trabalho faz parte da minha pesquisa de mestrado sobre a história de criação, implantação e atuação do NAPNE nos campi Porto Velho Zona Norte e Calama. A entrevista será gravada, transcrita e utilizada apenas para fins acadêmicos. O seu nome não aparecerá no trabalho, apenas a função que ocupa. Está de acordo?

**Colaborador A:** Sim, claro.

**Pesquisador:** Para começarmos: há quanto tempo você está em exercício na instituição e no NAPNE?

**Colaborador A:** Eu entrei no IFRO em 2018, em outro campus. Logo fui convidada a integrar o NAPNE, mas confesso que no início eu não compreendia a dimensão do núcleo. Achava que era apenas dar algum apoio pontual a alunos com deficiência, mas com o tempo fui percebendo que a atuação era muito mais ampla, que se tratava de inclusão em todas as suas formas.

Uma experiência que nunca esqueço foi a de um aluno cego. No começo, eu me perguntava: “como vou trabalhar um conteúdo que depende de gráficos, imagens, cores?”. Mas aí fomos criando juntos alternativas: eu descrevia as imagens, ele usava materiais em relevo, e, quando possível, adaptávamos os conteúdos para áudio. Lembro que ele me ensinava também, mostrando como funcionava o leitor de tela do celular. Essa troca me marcou muito, porque percebi que a inclusão não é unilateral: nós também aprendemos com os alunos.

**Pesquisador:** E qual função você ocupa hoje no núcleo?

**Colaborador A:** Atualmente, estou como colaboradora no campus Calama. Já fui vice-coordenadora em outro campus, o que foi uma responsabilidade grande, porque tínhamos de organizar eventos, responder editais, articular ações. Hoje no Calama atuo mais no apoio, mas continuo acompanhando de perto o cotidiano dos alunos, participando dos plantões do PEI, das reuniões com professores e das orientações às famílias.

**Pesquisador:** E como são pensadas e organizadas as capacitações?

**Colaborador A:** Muitas vezes nascem das necessidades do dia a dia. Já tivemos professores que chegaram dizendo: “não sei como lidar com esse aluno autista em sala, ele não olha para mim, não responde, não sei se está aprendendo”. Então, criamos momentos formativos sobre autismo, estratégias pedagógicas e comunicação alternativa.

Uma experiência bonita foi quando organizamos uma formação para servidores terceirizados — vigilantes, pessoal da limpeza, recepção. Foi um pedido deles, porque convivem diariamente com os estudantes, mas nunca tinham tido oportunidade de refletir sobre inclusão. Fizemos uma roda de conversa simples, com exemplos práticos, e eles se emocionaram ao perceber que também eram agentes fundamentais da inclusão. Depois disso, começaram a se envolver mais, ajudando, por exemplo, a orientar alunos cadeirantes em trajetos dentro do campus.

**Pesquisador:** Quais experiências marcaram sua trajetória no núcleo?

**Colaborador A:** Ah, muitas. Vou citar algumas.

Teve um aluno autista muito reservado, que quase não falava em sala. Muitos professores achavam que ele não estava aprendendo. Mas quando chegava a hora das provas, ele surpreendia: trazia respostas detalhadas, conexões que nem sempre os colegas faziam. Isso me ensinou a respeitar os diferentes modos de participação. Outro momento foi com um estudante que pediu para apresentar o seminário sempre em primeiro lugar. Ele explicou que, se outro colega falasse algo parecido antes dele, ele ficaria travado, não conseguiria se expressar. Eu autorizei e percebi o quanto um simples ajuste pode ser determinante para o sucesso de um aluno.

Também acompanhei uma aluna cadeirante, que enfrentava barreiras físicas no campus. Ela precisava de ajuda para se deslocar em alguns lugares, e isso gerava constrangimentos. Ver a força dela, a vontade de estudar, me fez perceber que a inclusão começa pelo espaço físico: se o lugar não é acessível, não adianta o discurso. Lutamos por adaptações, e aos poucos foram sendo feitas melhorias.

Outro caso marcante foi de um aluno surdo. Muitas vezes, ele ficava isolado, porque a comunicação com os colegas era difícil. Conseguimos organizar oficinas de Libras básicas para professores e estudantes, e, pouco a pouco, os colegas foram aprendendo sinais para interagir. Ver a alegria dele quando conseguiu, pela primeira vez, conversar de forma simples com um amigo da turma foi emocionante.

Também já tivemos situações de preconceito velado. Um aluno com TDAH era constantemente chamado de “preguiçoso” por colegas e até por alguns professores, porque esquecia trabalhos ou se distraía em sala. Com orientação e adaptações, ele conseguiu organizar-se melhor. Isso mostrou a importância de desconstruir estigmas: muitas vezes o problema não está no aluno, mas na falta de compreensão da comunidade escolar.

**Pesquisador:** E o núcleo atende a quais tipos de demandas atualmente?

**Colaborador A:** O leque é bem amplo: temos estudantes cegos, surdos, com baixa visão, TDAH, autismo, deficiência física, e também alunos com altas habilidades e superdotação. Cada caso exige uma abordagem diferente.

O PEI tem sido uma ferramenta essencial. Não resolve tudo, mas ajuda a dar direcionamento ao professor. Por exemplo, já tivemos casos em que o PEI recomendava avaliações diferenciadas, ou mais tempo para realizar provas. Isso faz diferença, porque mostra ao estudante que ele não está sozinho, que há um plano pensando nele.

**Pesquisador:** Além da sala de aula, que outras ações o NAPNE desenvolve?

**Colaborador A:** Organizamos campanhas de sensibilização, palestras e oficinas. Já fizemos ações sobre bullying, porque muitos alunos com deficiência sofrem exclusão. Também já trabalhamos sobre autismo na vida adulta, para ampliar o olhar além da infância.

Temos participado de eventos interinstitucionais, levando oficinas para outras escolas sobre elaboração do PEI. É gratificante ver que nossa experiência pode inspirar outros professores e núcleos.

**Pesquisador:** E como você avalia a inclusão no IFRO?

**Colaborador A:** Vejo como um processo em construção. Não é fácil, porque cada aluno traz um universo próprio, e às vezes a instituição não tem recursos ou formação suficientes. Mas acredito que o maior desafio é mudar mentalidades. Quando um professor entende que não precisa ensinar todos de uma única forma, mas que pode diversificar, a inclusão acontece.

Eu também aprendi que inclusão não é apenas pedagógica. Muitas vezes, envolve acolhimento emocional. Já tive alunos que chegaram dizendo: “eu sempre fui deixado de lado, nunca acreditaram em mim”. Quando a escola os acolhe, isso transforma a vida deles.

**Pesquisador:** Para finalizar: qual a sua percepção sobre o papel do NAPNE?

**Colaborador A:** Para mim, o NAPNE é um espaço de esperança e de luta. Ele mostrou que a educação pode, sim, ser inclusiva. Não é simples, temos falhas, resistências, limitações, mas cada pequena conquista já é muito significativa. Eu costumo dizer que o NAPNE me transformou como professora e como pessoa.

Hoje, eu não consigo mais olhar para a educação sem pensar na diversidade. O núcleo me ensinou que cada aluno importa, e que desistir nunca pode ser uma opção.

**Pesquisador:** Muito obrigada pela sua participação e por compartilhar sua trajetória. Sua contribuição é valiosa para a pesquisa e, sobretudo, para fortalecer a inclusão.

**Colaborador A:** Eu que agradeço. É uma alegria poder falar sobre isso e ver que esse trabalho vai ganhar visibilidade por meio da sua pesquisa.

## APÊNDICE G - ENTREVISTA 02 NO CAMPUS 01

### Colaborador B - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

**Pesquisador:** Olá! a pesquisa é sobre a História de Criação, Implantação e Atuação do NAPNE. A metodologia é História Oral. Então, o interessante é ouvir a sua narrativa, com a sua voz, sua fala, seu jeito, sua experiência e aquilo que considerar importante relatar da sua vivência trabalhando no NAPNE.

**Colaborador B:** Entrei no IFRO como assistente de alunos, em setembro de 2010, no Campus Calama. Em 2012, teve início o trabalho de implantação do NAPNE, que, na época, era um núcleo vinculado ao setor DEPAE. Eu fiz parte da portaria de criação da Comissão do NAPNE, composta por seus primeiros membros. Essa comissão foi presidida pela servidora assistente social Júlia, que atualmente trabalha no Campus Ariquemes.

Quando iniciamos a implantação do NAPNE, não sabíamos exatamente o que significava e qual seria o trabalho a ser realizado. A primeira iniciativa foi buscar informações sobre o que era a educação inclusiva. Nesse período, tivemos a nossa primeira formação: a comissão convidou uma colega da SEDUC, do núcleo de educação inclusiva, a professora Helosia, que ministrou a capacitação inicial aos membros do NAPNE. Foi nesse momento que começamos a conhecer um pouco mais sobre a educação inclusiva.

A princípio, esse início de implantação foi desafiador, pois estávamos aprendendo e ainda não tínhamos uma visão clara sobre esse público. Nessa mesma época, o campus Calama ainda funcionava provisoriamente junto ao Campus Zona Norte, na Jorge Teixeira. Somente em 2015 houve a mudança para a sede definitiva do Campus Calama.

Na primeira turma do curso de Edificações, um discente desenvolveu esquizofrenia. Isso ocorreu justamente no período das enchentes do Rio Madeira e foi o primeiro caso atendido pelo NAPNE. Tratava-se de um caso muito desafiador. Após a mudança para a nova sede, o Campus Calama ainda tinha poucos alunos, e o NAPNE atuava dentro do departamento de Assistência ao Educando (DEPAE). Os servidores eram os mesmos que trabalhavam na DEPAE, e, por isso, o trabalho entre os dois setores

acabava se misturando. As ações aconteciam conforme era possível, de acordo com as demandas que surgiam.

Com o passar dos anos, começaram a aparecer novos desafios. Pouco antes da pandemia, por exemplo, tivemos o primeiro aluno surdo. A principal preocupação do núcleo, à época, era conseguir a contratação de um intérprete de Libras para atender esse estudante. As atividades se concentravam na figura do presidente da comissão, geralmente alguém do DEPAE. Ainda não havia, de fato, uma preocupação sistemática com as adaptações pedagógicas, mas sim com a contratação de profissionais de apoio.

Em 2020, no primeiro ano da pandemia, o Campus Calama recebeu um aluno autista em grau elevado, o que representou um grande desafio. Nessa mesma época, a servidora Lívia chegou ao campus e assumiu a coordenação do NAPNE. Ela tinha toda a sua formação voltada para o atendimento educacional especializado, desde a graduação até o doutorado, que estava iniciando naquele momento.

Ao receber esse aluno autista, ainda no primeiro semestre de 2020 — período em que houve apenas pouco mais de um mês de aulas presenciais —, Luisa observou a necessidade de um atendimento especializado. O NAPNE conseguiu, junto à direção do campus, viabilizar um curso de formação tanto para os profissionais do núcleo quanto para os docentes, voltado ao atendimento de estudantes com autismo. Veio uma formadora do Paraná, que ministrou a capacitação online.

Essa foi a primeira formação de maior impacto, na qual os servidores conheceram o **Plano Educacional Individualizado (PEI)**. A partir dessa experiência, o olhar sobre a inclusão começou a se transformar, e a atuação do NAPNE passou a ter um direcionamento mais claro.

Graças a essa formação, os professores desenvolveram um olhar diferenciado em relação à educação inclusiva. Uma frase que me marcou foi a da formadora, que afirmou que os principais empecilhos eram apresentados pela própria família. De fato, pouco tempo depois, a mãe do estudante o retirou da escola. Isso foi um grande abalo para a equipe, que estava muito empenhada.

Entre 2016 e a pandemia, descobri que era pessoa com deficiência (PCD), em razão de uma perda auditiva. Durante a pandemia, já tinha perda total da audição no ouvido direito e início de perda no ouvido esquerdo. Enxergando de perto as dificuldades vividas pelas pessoas com deficiência, passei a me aprofundar cada vez mais no tema, inclusive durante o período do meu mestrado.

No retorno das atividades presenciais, após a pandemia, eu estava concluindo meu mestrado, e Luisa se preparava para finalizar seu doutorado. Ela me pediu que assumisse a coordenação do NAPNE para que pudesse se afastar. Assim, no início de 2022, o NAPNE deixou de ser apenas um núcleo e tornou-se uma coordenação. Fui nomeada como a primeira coordenadora do NAPNE no Campus Calama.

Em 2022, começamos de fato a implantação do **Plano Educacional Individualizado**. Havia, aproximadamente, 22 estudantes cadastrados para atendimento, de diferentes especificidades e modalidades. No início, enfrentamos resistência generalizada por parte dos docentes, que atribuíam ao NAPNE a responsabilidade por tudo o que acontecia — sobretudo os problemas. Ainda não havia uma consciência consolidada de que a inclusão é responsabilidade de todos os servidores.

Mesmo assim, conseguimos avançar. No segundo semestre de 2022, já havia o módulo do NAPNE no SUAP, que permitiu o registro dos estudos de caso dos estudantes com necessidades específicas.

A partir disso, o professor recebe o estudo de caso, que nós chamamos de **PEI (Plano Educacional Individualizado)**. Uma parte desse plano é justamente o **relatório pedagógico**, como nomeamos no Campus Calama.

No Suap, dentro do módulo do NAPNE, conseguimos registrar um breve resumo de tudo isso. Entretanto, temos estudantes cujo relatório pedagógico chega a 19 páginas. Não há como inserir integralmente no sistema. Assim, no Suap fica disponível apenas o resumo, mas o arquivo completo em PDF é entregue ao professor.

A segunda parte do PEI é o **planejamento docente**. O professor, ao receber o estudo de caso, deve planejar como adaptar suas práticas para o estudante. Hoje, desde o primeiro semestre de 2025, esse planejamento pode ser preenchido diretamente no Suap. Antes, era feito por meio de um link do drive do NAPNE.

Nesse planejamento, o professor deve informar os objetivos de aprendizagem da disciplina, as metodologias utilizadas, as tecnologias assistivas necessárias, as adaptações que serão promovidas, as formas de avaliação e, posteriormente, registrar se houve êxito ou se mudanças foram necessárias.

Foi para orientar os docentes sobre isso que, em 2023, iniciamos as oficinas. O objetivo era apresentar o PEI, explicar o que é o relatório pedagógico e como utilizá-lo como ferramenta no planejamento docente. O PEI é composto pelo relatório

pedagógico, os planejamentos docentes e os registros de atendimento do NAPNE. Esse conjunto forma o plano educacional individualizado.

Apesar dos avanços, ainda há resistências dentro do campus — tanto do corpo docente quanto de algumas coordenações. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do NAPNE, mas de toda a instituição, desde os profissionais da portaria até a direção-geral.

Mesmo assim, já avançamos bastante. Um exemplo: realizamos oficinas e, em seguida, plantões para elaboração do planejamento docente dos estudantes prioritários (grupo 1). No primeiro ano, eram 11 estudantes. Para cada um, realizamos duas horas de atendimento com os professores responsáveis. Embora nem todos tenham participado, já colhemos frutos significativos desse trabalho: mudanças de postura, de olhar e de atitudes.

Hoje temos o **Plantão Permanente do PEI**, que é realizado pela equipe do Napne. Uma vez por semana, a equipe fica disponível para atender os professores. A procura ainda é baixa, mas já é um avanço. Inclusão é investimento a longo prazo.

Estou no NAPNE do campus Calama desde a sua implantação, em 2012, com exceção de dois anos em que atuei em Guajará-Mirim. Retornei em dezembro de 2019, um pouco antes da pandemia, em 2022 foi o retorno das aulas presenciais, e desde então cresci muito como profissional e pude acompanhar o crescimento do NAPNE Calama. Somos referência, ainda que não estejamos no nível ideal. O público atendido aumenta a cada ano: no primeiro semestre de 2025, tínhamos 124 estudantes acompanhados.

Esses números mostram o quanto avançamos, mas também os desafios que enfrentamos. Muitos alunos chegam com necessidades complexas, e no início bate o medo: “Como atender? O que fazer?” Mas, com trabalho coletivo, temos obtido resultados exitosos.

E são justamente os pequenos avanços que nos fortalecem. Recentemente, vimos um estudante com TEA, antes muito fechado, interagir numa aula de Educação Física. Para quem acompanha sua trajetória, esse momento é enorme. São nessas conquistas que encontramos forças para seguir.

Acredito que nunca chegaremos ao ponto “ideal”, porque sempre haverá novos desafios. Mas temos motivos para comemorar.

Além disso, preciso destacar algo pessoal: eu sou educadora, pesquisadora da educação inclusiva e também uma pessoa com deficiência. Isso me dá um olhar

diferenciado. Consigo compreender a dor de meus estudantes e, ao mesmo tempo, auxiliar os professores que não sabem como agir. E, quando percebo que nossas sugestões funcionam, isso mostra que vale a pena insistir.

De 2022 para cá, cresci muito, tanto pessoalmente quanto como profissional da educação inclusiva. Apesar das dificuldades e das vezes em que pensamos em desistir, os resultados nos mostram que estamos no caminho certo.

**Pesquisador:** Muito bom, obrigada por compartilhar sua vivência. Foi enriquecedor tê-la como participante da pesquisa. Gostaria de saber: em relação ao campus de outra cidade, a senhora foi redistribuída para Porto Velho? Como se deu essa transição?

**Colaborador:** Fui transferida para outro campus por questões pessoais e permaneci lá por dois anos. Depois, por motivos de saúde, precisei retornar ao Campus Calama. Em outro campus, atuei na CAED, que corresponde ao DEPAE, e participei da implantação do NAPNE local. Tivemos nossos primeiros casos: uma aluna cega na licenciatura em Biologia, depois, um aluno com deficiência física significativa, mas com plenas capacidades intelectuais. Ele acabou não concluindo o curso técnico lá, mas se tornou nosso aluno novamente no Calama, no curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, onde se formou. Um grande motivo de orgulho.

Atuei em outro campus de setembro de 2017 a dezembro de 2019. Antes disso, também trabalhei no Campus Zona Norte como bolsista do Profuncionário, auxiliando na CAED e no NAPNE, que à época era vinculado à coordenação.

**Pesquisador:** Entendi. Apenas para confirmar: o Campus Zona Norte já tinha esse nome ou mudou posteriormente?

**Colaborador B:** Já era Campus Porto Velho Zona Norte. O Calama, embora mais novo em documentos, iniciou suas atividades primeiro, em 2010, funcionando provisoriamente no prédio do Zona Norte. Somente em 2015 houve a mudança definitiva para o prédio do Calama, na Avenida Calama. Assim, oficialmente, o Zona Norte é o primeiro campus de Porto Velho, seguido do Calama. Hoje, temos três unidades em Porto Velho: a reitoria, o Campus Zona Norte e o Campus Calama, onde trabalho atualmente.

**Pesquisador:** Perfeito, muito obrigada, Elaine. Gostaria de deixar registrada minha satisfação e gratidão por sua contribuição. Caso queira compartilhar algo mais, fique à vontade.

**Colaborador B:** Quero compartilhar um poema de minha autoria, escrito para um evento sobre inclusão realizado em 2018 em Guajará-Mirim. O título é “*E por falar em Inclusão*”.

Poema: *E por falar em Inclusão*

***E por falar em inclusão...***

***Normal?***

***O que é ser normal neste mundo atual?***

***Um mundo onde cada um***

***Tem as suas diferenças***

***Suas particularidades, Seus costumes, suas crenças***

***E o que dizer dos detalhes que cada um possui, afinal?***

***São olhos que pouco enxergam, ou nada veem!***

***São ouvidos que se silenciaram...***

***Lábios que se calaram ou nunca falaram...***

***São braços, são pernas, são mãos***

***Que não existem ou então***

***Não mais desempenham bem sua função***

***Isto nos faz diferentes ou menos importantes, talvez?***

***E o que dizer dos sentidos, do cognitivo que ninguém vê?***

***Será que por isso não sou igual a você?***

***Normal?***

***O que é normal?***

***É fingir que nada vê?***

***É não oferecer condições***

***Para quem quer aprender, e se locomover e viver?***

***Normal?***

***O que é normal?***

***É discriminar?***

***É ironizar?***

***É rejeitar?***

***Por causa de um detalhe***

***Que talvez falte em mim***

***É assim?***

***Então, meu irmão, se isto é ser normal,***

***Fique com sua normalidade, ela não serve para mim... de verdade!***

***O que eu quero é condições para exercer a minha dignidade!***

***O que eu quero, simplesmente é igualdade.***

**Pesquisador:** Lindo! É realmente muito significativo.

**Colaborador B:** Esse poema foi publicado nos anais do evento. Posso lhe passar posteriormente a referência. Obs.: Posteriormente, o colaborador informou que não encontrou o arquivo do ANAIS do VI CONPEX do IFRO, que foi realizado em 2018, mas informou o seguinte: “irei encaminhar o relatório final do Projeto "Encontro dos NAPNES/IFRO no Campus Guajará-Mirim". Este poema foi um produto deste projeto e encontra-se no ANEXO 9 do relatório.”

**Pesquisador:** Agradeço muito. Foi um prazer tê-la nesta entrevista. Após a transcrição, entrarei em contato para validação e aprovação do texto. Seu nome não será identificado na pesquisa. Muito obrigada pela disponibilidade.

**Colaborador B:** Eu que agradeço. Desejo sucesso em sua pesquisa.

**Pesquisador:** Obrigada. Até breve!

**Colaborador B:** Até logo.

## APÊNDICE H - ENTREVISTA 01 NO CAMPUS 02

### COLABORADOR AZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

A entrevista iniciou com a apresentação da pesquisadora e uma breve explicação sobre a proposta em história oral. A colaboradora AZ foi informada de que a conversa seria gravada, e, em seguida, iniciou seu relato.

**Colaborador AZ:** “Ingressei no IFRO em 2017, lotada na CAED/DEPAE, e desde então passei a integrar a comissão do NAPNE, que na época não era estruturado como setor próprio. Havia poucos servidores vinculados por portaria, a demanda era pequena e não existia espaço físico definido. Nos anos de 2017 e 2018, o funcionamento permaneceu dessa forma. Em 2019 conseguimos uma pequena sala para reuniões, mas ainda atuávamos formalmente como comissão. Em 2020, com a pandemia, as atividades presenciais foram suspensas, e isso se prolongou até parte de 2022. A partir de 2022, com o crescimento dos cursos EaD e o aumento de alunos com deficiência, a procura pelo NAPNE se intensificou. Negociamos com a gestão do Campus Zona Norte e conseguimos uma sala maior, onde os atendimentos passaram a ser feitos de forma revezada entre mim e outros integrantes da época. Entre 2022 e 2023, o NAPNE passou a ser oficialmente reconhecido como setor, com gratificação de função (FG) para coordenador, substituto e membros lotados. Nesse período estabelecemos dois perfis de atuação: o perfil A, de servidores efetivamente lotados no setor, e o perfil B, de colaboradores não lotados — como servidores, alunos e bolsistas — que apoiavam as atividades. Até 2023 o campus não possuía cursos integrados presenciais; a atuação era concentrada no EaD. Em 2024 iniciou-se a primeira turma do integrado, e em 2025 ingressaram mais duas, ampliando significativamente a demanda, sobretudo de alunos surdos e estudantes com TEA. Atuei como coordenadora do NAPNE de 2020 a 2024, tendo como substituta a servidora Mariana, assistente de aluno. Antes disso, o núcleo funcionava vinculado a outro setor, como comissão, sem coordenação formal. Fui, portanto, a primeira coordenadora do NAPNE como setor instituído. A partir de janeiro de 2025 houve a troca: Mariana assumiu a coordenação e eu passei à função de coordenadora substituta. Dividimos as responsabilidades: eu fiquei com a gestão de tudo relacionado a Libras e estudantes surdos — bolsistas, contato com alunos e equipe de intérpretes, que é numerosa no campus — enquanto Mariana ficou responsável pelas demais

demandas do setor. Além disso, o Campus Zona Norte tem cerca de 10 a 11 anos e iniciou suas atividades em conjunto com o Campus Calama. Quase não há registros documentais anteriores a 2020 no Drive do setor, apenas alguns poucos e-mails, o que dificulta reconstruir a trajetória do NAPNE antes desse período. E, sobre as capacitações, até 2023 organizávamos oficinas e palestras nas semanas pedagógicas. A partir de 2024, essa função passou a ser centralizada pela CAIN, com o NAPNE participando em parceria. As capacitações ocorrem principalmente no início do ano letivo e em setembro, na Semana da Educação para a Vida. Nesses momentos realizamos oficinas e palestras sobre TEA, acessibilidade para surdos e outras deficiências. Não temos equipe técnica própria para ministrar capacitações. Eu, como intérprete de Libras, e a colega Mariana buscamos parcerias ou repassamos aos docentes e técnicos materiais e informações disponíveis online. Inclusive, o NAPNE também realiza o acolhimento dos alunos ingressantes, registrando informações no SUAP, sugerindo adaptações pedagógicas e orientando professores. Fazemos acompanhamento diferenciado: alguns alunos se identificam espontaneamente, outros são encaminhados por docentes. Também articulamos intervenções junto à psicopedagoga, que apoia alunos, professores e monitores de ensino. Entre os projetos em andamento, destaco a criação de um curso MOOC para capacitação de monitores inclusivos, com 40 horas de duração, aguardando liberação da Reitoria. Também temos o canal do projeto Norte de Libras e Sinalário, no YouTube, com registros de sinais utilizados no campus, produzido em parceria com estudantes surdos e intérpretes. O NAPNE é fundamental no processo de inclusão, e os alunos reconhecem isso, muitos relatam nunca terem tido suporte semelhante antes. Mas enfrentamos limitações estruturais: embora pareça numerosa, a equipe efetivamente conta apenas com duas servidoras para coordenar mais de 20 colaboradores, atendendo do ensino concomitante à pós-graduação, além dos alunos EaD, presencial e da parceria UAB. Isso inviabiliza a execução plena de todas as ações necessárias. Outro desafio é o engajamento docente: ainda há resistência de alguns professores em adaptar práticas pedagógicas, sob a alegação de falta de formação. A responsabilidade pela inclusão não deve ser só do NAPNE; precisa ser incorporada ao trabalho em sala de aula. A partir da pandemia, a visibilidade e a demanda pelo setor cresceram muito, impulsionadas pelo ingresso de novos alunos. Ainda

precisamos ampliar a equipe e fortalecer a participação dos docentes, mas reafirmo: o NAPNE é essencial para o IFRO e, em especial, para o Campus Zona Norte.”

**Pesquisador:** Muito obrigada por compartilhar sua trajetória e todas essas experiências. Seu relato é muito importante para compreendermos a história de criação, implantação e consolidação do NAPNE no Campus Zona Norte.

**Colaborador B:** Eu que agradeço o espaço. É muito bom poder registrar esse percurso, porque nem sempre temos a oportunidade de contar como as coisas foram acontecendo e quais foram os desafios enfrentados. Espero que essa pesquisa possa contribuir para fortalecer ainda mais o núcleo e ampliar as ações de inclusão.

**Pesquisador:** Com certeza, sua contribuição é fundamental para a memória institucional e para a reflexão sobre os caminhos da inclusão no IFRO. Agradeço pela disponibilidade e pelo tempo dedicado à entrevista.

**Colaborador B:** Eu que agradeço. Foi um prazer participar.

**Pesquisador:** Então finalizamos aqui a nossa entrevista. Muito obrigada mais uma vez.

**Colaborador B:** Obrigada também. Até mais!

## APÊNDICE I - ENTREVISTA 02 NO CAMPUS 02

### Colaborador BZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

A entrevista iniciou-se após ajustes técnicos no áudio; após solucionado o problema, foi explicado à participante, pela pesquisadora, que a pesquisa utilizou o método da história oral, com registro e preservação das falas como prova documental. Foi informado, ainda, que sua identificação permaneceria anônima, mediante uso de letras ou números, assegurando a integridade de suas expressões e percepções sobre a atuação no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

**Colaborador BZ:** começou compartilhando sua trajetória e o contexto de sua atuação no núcleo: “Eu trabalho no NAPNE desde 2024 e sempre me envolvi nas atividades do núcleo. Quando comecei, não tinha ideia de como seria o dia a dia, mas percebi rapidamente que nosso trabalho vai muito além do atendimento direto aos alunos; envolve planejamento, capacitação e muita articulação com os demais setores da instituição. No início, tudo era um aprendizado constante. Eu precisava entender a realidade de cada estudante, conhecer os professores e suas dificuldades, além de me adaptar às demandas administrativas do campus. Foi um período de muito esforço, mas também de grandes aprendizados. Sinto que cresci profissionalmente e pessoalmente com essa experiência.”

**Colaborador BZ:** referente a atuação no Núcleo e múltiplas funções. Sobre o tempo de atuação na instituição e no Núcleo, detalhou: “Atualmente, trabalho no Departamento de Apoio e Ensino, prestando também suporte à orientação pedagógica da CAED. Estou vinculada a oito portarias, incluindo a do NAPNE, e dedico duas horas semanais diretamente a esse núcleo. O trabalho aqui é intenso porque o campus oferece diversos cursos presenciais. Isso exige acompanhamento constante dos professores, apoio nas questões pedagógicas e também no encaminhamento de situações relacionadas aos estudantes. Eu acabo ajudando em várias frentes. Não tenho uma função única e específica como a de outros colegas, por exemplo, intérprete de Libras ou psicopedagogo, mas quando os professores nos procuram relatando dificuldades, eu faço os encaminhamentos, organizo os diálogos com a equipe, apresento as informações que temos sobre os alunos e também participo de

reuniões com os pais. Muitas vezes sou eu mesma quem conduz a conversa, outras vezes acompanho e auxilio. Sei que não consigo estar presente no NAPNE na frequência que eu gostaria, porque são muitas atribuições, mas desde o início do ano passado venho me dedicando mais diretamente.”

**Colaborador BZ:** A respeito das capacitações para servidores: “As formações ocorrem, na maioria das vezes, nas semanas pedagógicas. São momentos em que conseguimos reunir professores, técnicos e bolsistas para discutir inclusão. Organizamos palestras, oficinas e atividades específicas. Em alguns casos chamamos especialistas de fora, em outros nós mesmos apresentamos os estudos de caso que temos acompanhado. Por exemplo, tivemos um aluno com deficiência auditiva que enfrentava dificuldades de comunicação em sala. Tivemos que desenvolver estratégias específicas, como material visual detalhado e apoio individualizado. Mostramos os relatórios aos professores e discutimos formas de interação durante as aulas. Foi uma experiência desafiadora, mas muito gratificante, porque percebemos resultados concretos no aprendizado e na integração do estudante.”

**Colaborador BZ:** ressaltou a importância da capacitação prática, contando: “Durante as semanas pedagógicas, apresentamos casos reais, falamos sobre dificuldades que os alunos enfrentam, desde questões de aprendizado até desafios sociais. Os professores, às vezes, não sabem como reagir a uma crise de ansiedade ou dificuldade de interação, então a orientação prática faz toda a diferença. Já tive professores me agradecendo por conseguir lidar melhor com um aluno depois de uma dessas formações.”

**Colaborador BZ:** Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). Quanto ao PEI “Muitos professores têm dificuldade em planejar atividades diferenciadas. Então, nós ajudamos a construir o PEI junto com eles. Organizamos estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de cada estudante. Lembro de uma estudante com transtorno de aprendizagem que precisava de adaptação completa das provas e atividades. Trabalhamos diretamente com o professor, testando diferentes formatos e ajustando conforme o progresso dela. É um trabalho contínuo, que envolve reuniões, análise de relatórios, adaptação de materiais e acompanhamento de atividades. Já me vi várias vezes adaptando atividades em parceria com o professor, testando metodologias diferentes até encontrar a mais adequada para cada aluno. Em algumas situações, a própria Reitoria também acompanha e orienta. É um trabalho de

orientação constante e, às vezes, silencioso, mas fundamental para o sucesso do estudante.”

**Colaborador BZ:** compartilho Mini-casos de estudantes vivenciados durante suas atividades junto ao NAPNE:

**a) Estudante com autismo**

“Teve um aluno com autismo que tinha grande resistência a interagir com colegas. Ele se isolava nas aulas e tinha crises de ansiedade. Nós trabalhamos em conjunto com os professores e familiares, criando rotinas claras e atividades de socialização gradativa. Começamos com atividades individuais e depois pequenos grupos. Aos poucos, ele passou a se integrar. Foi emocionante ver o primeiro sorriso dele participando de uma dinâmica em grupo. Esse caso me ensinou que a inclusão exige paciência, estratégias individuais e persistência.”

**b) Estudante com deficiência visual**

“Outro caso que me marcou foi de uma estudante com deficiência visual. Precisávamos adaptar todos os materiais em braile e também criar recursos digitais acessíveis. Passei dias revisando provas, atividades e até vídeos, garantindo que tudo estivesse acessível. No início, a aluna se sentia insegura, mas com pequenas vitórias diárias ela foi ganhando autonomia. Isso mostra como a inclusão exige atenção aos detalhes e paciência, mas os resultados valem cada esforço.”

**c) Estudante com dificuldades motoras**

“Também tivemos uma situação de um estudante com dificuldades motoras que precisava de acompanhamento individualizado para realizar atividades práticas nos laboratórios. Eu e a equipe precisávamos estar sempre atentos, ajustando o espaço, garantindo segurança e adaptando tarefas. Esse acompanhamento estreito exigiu muita coordenação, mas o estudante conseguiu completar os experimentos com sucesso. Ver sua autonomia crescendo foi um aprendizado incrível para todos nós.”

**d) Estudante com TDAH**

“Em outro caso, um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção tinha problemas para se concentrar nas aulas e cumprir tarefas dentro do prazo. Implementamos um sistema de organização visual com lembretes, mapas de estudo e acompanhamento semanal. O progresso dele não foi imediato, mas após alguns meses, ele passou a apresentar maior engajamento e desempenho. Isso reforçou a importância do acompanhamento contínuo e do ajuste individualizado.”

### **e) Estudante com deficiência intelectual**

“Por fim, lembro de uma aluna com deficiência intelectual que participava de atividades coletivas, mas tinha dificuldade em compreender instruções complexas. Nós adaptamos as atividades, simplificamos as instruções e oferecemos apoio constante. O mais gratificante foi perceber o sorriso dela ao conseguir realizar tarefas que antes eram impossíveis. Essas histórias mostram que cada aluno tem seu ritmo e precisamos estar preparados para acompanhar cada um de forma personalizada.”

**Colaborador BZ:** também comentou sobre lacunas existentes:

“Percebemos que os bolsistas que acompanham os estudantes precisam de mais preparo, mas não temos conseguido oferecer uma formação sistemática para eles. Eles aprendem muito na prática, mas ainda assim faltam ferramentas e referências. Já houve situações em que um bolsista não sabia como lidar com a ansiedade de um aluno, e nós tivemos que intervir rapidamente, orientar e acompanhar de perto. O mesmo acontece com os técnicos administrativos, que às vezes têm contato com os alunos, mas não recebem a mesma orientação que os professores. Isso me preocupa, porque o cuidado com o aluno deve ser coletivo e constante.”

**Colaborador BZ:** durante a narrativa compartilhou experiências anteriores:

“Já participei de cursos em São Paulo e atuei muitos anos em instituições voltadas à educação especial. Trabalhei sete anos na Associação de Pais e Amigos do Autista e depois estive no Colégio Pró-Ensina, a primeira escola inclusiva de Rondônia, criada em 1996. Ali começamos a experimentar práticas inclusivas quando ainda se falava muito em educação especial de forma mais ampla. Foi uma experiência muito marcante, que trouxe aprendizados que aplico até hoje no IFRO. Lembro-me de um aluno com autismo que era extremamente tímido e tinha resistência a participar das atividades em grupo. Trabalhamos com ele individualmente, utilizando recursos visuais e sociais, até que conseguimos inseri-lo nas atividades coletivas. Ver o progresso dele foi muito emocionante e me ensinou que cada avanço, por menor que pareça, é uma vitória.”

**Colaborador BZ:** Ao final, refletiu sobre os avanços e desafios do NAPNE:

“Aqui no nosso campus eu percebo que as ações do NAPNE são mais organizadas. Há uma estrutura melhor definida, o que facilita o trabalho. Comparo isso com a experiência que tive no campus Calama, onde meu filho estudava. Lá havia mais profissionais envolvidos no NAPNE, mas, mesmo assim, o atendimento não era tão estruturado quanto aqui. Isso mostra que não é só a quantidade de servidores que faz

a diferença, mas também a forma como o trabalho é organizado. Uma vez tivemos um estudante com múltiplas deficiências que precisava de atendimento diário e constante acompanhamento de suas atividades. Conseguimos estruturar um plano de apoio com os professores, técnicos e familiares, e foi incrível ver o quanto a integração fez diferença. É gratificante ver o quanto conseguimos avançar, mas sei que ainda há muito a fazer. Sempre penso em novas estratégias, como capacitações mais regulares, acompanhamento contínuo dos bolsistas e integração maior entre setores, porque o aluno precisa sentir que está sendo apoiado por toda a instituição.”

**Pesquisador:** “Muito obrigada pelo seu tempo e por compartilhar todas essas experiências. Sua trajetória e esses relatos serão extremamente valiosos para a pesquisa.”

**Colaborador BZ:** “Fico feliz em poder contribuir. É importante que essas histórias sejam registradas, para que mais pessoas entendam como o NAPNE funciona e o quanto a inclusão demanda dedicação e planejamento.”

**Pesquisador:** “Com certeza. Mais uma vez, agradeço pela disponibilidade e pela riqueza das informações.”

**Colaborador BZ:** “Eu que agradeço. Foi uma ótima oportunidade de refletir sobre tudo o que vivenciei e aprendi até aqui.”

## APÊNDICE J - ENTREVISTA 03 *CAMPUS 02*

### Colaborador CZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

**Pesquisador:** Oi, colaboradora, boa noite, tudo bom?

**Colaborador CZ:** Tudo.

**Pesquisador:** Que bom que pôde participar. Só recapitulando: meu nome é pesquisadora, a minha pesquisa é sobre a história de implantação do Napne. E, por ela ser uma pesquisa de história oral, ela necessita saber, por meio das suas palavras, a sua história, a sua opinião relacionada ao Napne. Então, se você pudesse falar sobre o Napne... Pode ser também relacionado às perguntas enviadas, que é um roteiro para a gente ter mais ou menos uma ideia, mas não é fechado. É para podermos conhecer sua visão sobre o NAPNE, a sua experiência, o seu ser, a partir do seu trabalho com a história de criação, implantação... Enfim, o que você puder compartilhar conosco.

**Colaborador CZ:** Tranquilo. Então, na verdade, você quer que eu fale sem seguir essa lista?

**Pesquisador:** Isso, este é apenas um roteiro para inspiração.

**Colaborador CZ:** Está certo. Então, meu nome é colaborador CZ, eu estou no Napne há muito pouco tempo, assim como estou há pouco tempo também no Instituto Federal aqui do Zona Norte. Mais ou menos um ano, vai fazer agora em julho. No Napne, então, o tempo é ainda mais curto. A implantação do NAPNE no Instituto foi anterior à minha chegada, ou seja, eu não tenho conhecimento direto de como ele foi instituído, de como foi construído. Eu não acompanhei o início do processo no Instituto.

A minha função no Instituto é de professora. A minha formação é em Psicologia, eu sou psicóloga de formação, mas atuo como professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponibilizei algumas das minhas horas para atuar no Napne, então, dentro dessas horas, eu vou duas vezes por semana para trabalhar lá no setor.

O que eu faço lá? Faço o acolhimento dos alunos, também atendo os pais quando necessário e, às vezes, atendo professores quando surge alguma demanda, seja no momento em que estamos de plantão ou até fora dele. Eu falo “nós” porque eu trabalho em conjunto com outra colega, também professora, que foi designada para colaborar no Napne. Então, eu estou mais como colaboradora.

E, dentro desse perfil de colaboradora, a gente acaba transitando por todos os campos em que o Napne atua. Por exemplo, quando há necessidade de contratação de intérprete, nós participamos ajudando nas entrevistas. Quando há necessidade de auxiliar algum professor que esteja com dificuldade em atender um aluno com necessidade específica, também atuamos, porque a lógica do setor é o trabalho em equipe.

Quando entrei, o Napne estava em processo de repensar suas ações. Era preciso compreender melhor o papel do núcleo, pois havia uma certa confusão: o que cabia ao Napne e o que não cabia, quais eram os alunos atendidos e quais não eram. Nesse processo, buscamos conhecer como o Estado trabalhava, então fomos até a Secretaria de Educação para compreender como era feito o atendimento nas escolas estaduais.

Nas escolas, existe o AEE e as salas multifuncionais, em que há um profissional capacitado para atender os alunos em horário oposto ao escolar. No Instituto, a realidade é diferente, pois trabalhamos com alunos do Ensino Médio e também da Licenciatura. Então, tentamos adaptar a lógica de atendimento à nossa realidade. Inclusive, até este ano, tivemos alunos de Licenciatura com percentual de aulas presenciais, já que antes eram todos em EAD.

O Napne, no entanto, é muito novo, ainda carece de estrutura física adequada. Para citar um exemplo: temos alunas surdas em cursos EAD que exigem intérprete de Libras, mas, por mudança na legislação federal, não há verba destinada a esses casos. Ano passado havia, mas neste ano não. Tivemos que lutar muito, junto à coordenação, para garantir esse direito. Se não houvesse essa luta, essa aluna teria ficado sem o suporte, o que inviabilizaria seus estudos. Afinal, como uma aluna surda conseguiria acompanhar aulas sem intérprete?

Outro ponto crítico é a estrutura física: a sala do Napne é pequena. Quando estão todos os intérpretes no mesmo horário, por exemplo, não há espaço. A psicopedagoga atende em uma sala também minúscula, o que dificulta até o acolhimento de uma mãe junto com seu filho. Tanto a coordenadora atual, quanto a anterior, Tamires, já solicitaram um espaço maior, mas o Instituto não tem locais disponíveis. Existe a promessa de construção de um novo prédio, mas isso depende de decisões que ultrapassam a gestão local.

Então... uma coisa que a gente percebe muito é a questão do acolhimento. Muitos alunos chegam inseguros, alguns até com medo de serem identificados como pertencentes ao Napne. Eu já atendi estudante que falou claramente: *“professora, eu não quero que ninguém saiba que eu faço parte do Napne porque senão vão me olhar diferente”*. Isso mostra que, apesar de todo o discurso de inclusão, ainda existe preconceito, ainda existe estigma. Então, muitas vezes, o nosso trabalho começa em convencer esse aluno de que ele tem direito de estar ali, de que ele tem direito de receber apoio e que não precisa se sentir diminuído por isso.

E o preconceito não aparece só nos colegas, aparece também nos professores. Não por maldade, mas por falta de conhecimento, de preparo. Já vi professor reclamar que *“não dá tempo de adaptar material, que não tem recurso, que não sabe como fazer”*. E é verdade, porque falta estrutura mesmo. Nós não temos materiais suficientes, não temos impressora em braille, não temos softwares adequados. Muitas vezes, ficamos improvisando para que o aluno não seja prejudicado.

Outra coisa que chama atenção é a diferença entre o Napne da Zona Norte e o do Calama. Lá no Calama o núcleo já está mais consolidado, tem mais tempo de atuação, mais recursos. Aqui no Zona Norte nós ainda estamos engatinhando. Nossa sala é pequena, não comporta bem todos os intérpretes, nem os atendimentos individuais. A psicopedagoga, por exemplo, atende numa salinha minúscula, onde às vezes é impossível acolher um aluno junto com a mãe, porque simplesmente não cabe.

E aí a gente vai para a luta diária: lutar para conseguir intérprete, lutar para conseguir materiais, lutar para que os alunos sejam de fato incluídos. Tivemos, por exemplo, o caso de uma aluna surda no curso de Licenciatura, que se fosse depender da legislação atual, não teria direito ao intérprete porque estava no EAD. Mas como que uma aluna surda vai acompanhar as aulas sem intérprete? Então tivemos que nos mobilizar, cobrar, insistir, até conseguir garantir esse direito. Se não houvesse essa luta, ela teria ficado de fora.

Outro desafio grande são as formações. O Napne organiza capacitações, oficinas, palestras, mas a adesão dos professores é muito pequena. No ano passado, lembro que organizamos uma formação sobre inclusão, mas compareceram pouquíssimos docentes. Isso mostra que, apesar da boa vontade, ainda não é prioridade para muitos. Falta consciência de que a inclusão é responsabilidade de todos, não só do Napne.

E essa falta de preparo também aparece nas práticas de sala de aula. Às vezes o professor cobra do aluno com deficiência o mesmo rendimento, a mesma rapidez, o mesmo tempo de aprendizagem que cobra dos demais. É como se houvesse uma lógica de meritocracia que não considera o tempo diferenciado que cada estudante precisa. Isso é capacitismo. E é aí que a gente tenta intervir, mostrar que o processo de aprendizagem não pode ser padronizado, que respeitar o ritmo do aluno não significa baixar a qualidade, mas sim garantir equidade.

Eu penso que ainda precisamos de muitas mudanças estruturais e culturais dentro do IFRO. Estruturais porque faltam recursos, espaço, equipamentos. E culturais porque precisamos quebrar preconceitos, sensibilizar servidores, professores e até colegas de turma. Mas, apesar de tudo, eu tenho esperança. Porque cada vez que um aluno consegue permanecer no curso, cada vez que ele supera uma barreira, cada vez que conseguimos garantir um direito que parecia impossível, isso mostra que vale a pena. Então, eu vejo o NAPNE como um espaço de luta, mas também de esperança. A gente sabe que é difícil, que ainda engatinhamos, mas é um começo. E acredito que, com persistência, com diálogo e com mais formações, podemos avançar e transformar essa realidade.

**Pesquisador:** Certo. Muito enriquecedor o compartilhamento da sua experiência. Teria algo mais que gostaria de dividir para a nossa pesquisa?

**Colaborador CZ:** Olha, pesquisadora, eu vejo o Napne como algo muito caro para mim. Eu tenho uma ligação pessoal e profissional com essa temática da inclusão. Acho que precisamos de uma mudança cultural, que envolva servidores, professores, alunos. É necessário compreender que não se pode exigir de um aluno com deficiência a mesma resposta dos demais, porque o processo é diferente. Falta essa compreensão. Não é má vontade dos colegas, mas falta formação e tempo.

Mesmo assim, seguimos. Eu decidi estar no Napne porque acredito que a mudança precisa começar por nós, pelo coletivo, com persistência.

**Pesquisador:** Eu gostei muito, muito obrigada por compartilhar. E desculpa por ter tomado seu tempo durante sua licença.

**Colaborador CZ:** Imagina, pesquisadora. Eu que agradeço. Fiz uma cirurgia nos olhos, então evito ficar muito tempo na tela, mas foi tranquilo.

**Pesquisador:** Tudo bem, então. Eu vou transcrever a entrevista e depois entro em contato novamente para que você veja se está de acordo. Não será divulgado o nome

dos entrevistados, todos receberão uma identificação anônima. Muito obrigada e boa recuperação!

**Colaborador CZ:** Obrigada você. A tua pesquisa é do mestrado, não é?

**Pesquisador:** Sim. Já fiz a qualificação, falta só a defesa, prevista para novembro ou dezembro.

**Colaborador CZ:** Ah, entendi. É do ProfEPT, do Calama, né? Muito bom. Gosto muito da tua temática. Acho que ela precisa chegar também a outros campi, porque cada realidade é diferente. Quanto mais falarmos, mais podemos construir. Parabéns pela tua pesquisa.

**Pesquisador:** Obrigada, boa noite!

**Colaborador CZ:** Boa noite, tchau, tchau.

## APÊNDICE K - ENTREVISTA 04 *CAMPUS 02*

### **Colaborador DZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios**

**Pesquisador:** Olá, bom dia. Consegue me ouvir?

**Colaborador DZ:** Consigo sim. Tudo bem contigo?

**Pesquisador:** Tudo bem, graças a Deus. Que bom que conseguimos realizar a nossa entrevista.

**Colaborador DZ:** Tudo bem, graças a Deus.

**Pesquisador:** Certo, vou ajeitar o gravador aqui. A nossa entrevista será gravada, tudo bem?

**Colaborador DZ:** Está ótimo.

**Pesquisador:** Bom, vou me apresentar. Meu nome é Pesquisadora, sou mestranda do PROEPT, no campus Calama. Minha pesquisa trata da história de criação, implantação e atuação do NAPNE nos campi Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte. O método utilizado é a **História Oral**, ou seja, valorizamos a narrativa, a experiência e a memória das pessoas para obtenção de dados de forma científica. Eu enviei um roteiro, não sei se o senhor chegou a olhar, mas ele é apenas um parâmetro. Não precisa ser seguido à risca.

**Colaborador DZ:** Sim, eu dei uma olhada. Pensei até que não poderia contribuir muito, porque nunca fui do NAPNE diretamente. Participei de uma comissão de apoio, mas não estive lotado no setor. Quando cheguei ao campus, o NAPNE já existia. À época, eu era Diretor de Ensino, e o NAPNE estava vinculado à minha gestão. Então, acompanhei de perto algumas ações, mas sempre de forma indireta.

**Pesquisador:** Entendi. E como foi sua trajetória de participação nesse contexto?

**Colaborador DZ:** Eu entrei no IFRO em 2017, em outro campus, onde permaneci por cerca de três anos. Em 2020, já durante a pandemia, fui removido para o campus Porto Velho Zona Norte. Nesse período, tivemos o afastamento das atividades presenciais, e só em março de 2022 retornamos com a presencialidade. Nesse momento, assumi a Direção de Ensino, e aí passei a ter contato mais próximo com o NAPNE e com a equipe.

Meu envolvimento foi sobretudo na parte administrativa: planejamentos, acompanhamento de demandas, participação em reuniões e apoio nas decisões.

Sempre deixei claro que gostaria de estar na comissão de apoio para acompanhar as ações, mas nunca estive dentro do setor.

**Pesquisador:** Então sua atuação foi mais administrativa do que pedagógica direta com os alunos?

**Colaborador DZ:** Exatamente. As coordenadoras sempre foram a Juliele, inicialmente, e depois a Beatriz. Eu atuava mais no suporte, garantindo que as demandas tivessem respaldo da Direção de Ensino.

**Pesquisador:** E quais aspectos o senhor destacaria como positivos ou até críticos nesse período?

**Colaborador:** O NAPNE do campus Zona Norte sempre teve uma equipe muito comprometida. A Juliele, por exemplo, estruturou uma sistemática de trabalho que permanece até hoje: tudo é documentado, cada atendimento, cada reunião, cada encaminhamento. Isso cria uma memória institucional muito importante.

Quanto a críticas, não tenho ao setor. O problema é mais institucional e de política pública: falta de orçamento e de cargos específicos. Tivemos situações, por exemplo, em que foi necessário suspender aulas por falta de intérprete de Libras, devido ao crescimento do número de estudantes surdos. O contrato para atender essa demanda é altíssimo, cerca de 7 milhões, quase todo o orçamento da assistência estudantil do IFRO. Além disso, o cargo de tradutor/intérprete de Libras foi extinto dos concursos, o que agrava a situação.

Outro desafio: atualmente temos dois alunos cegos, mas não temos profissional com domínio de Braille no campus. Então dependemos de recursos improvisados, como leitor em sala de aula. Apesar de todas essas limitações, o NAPNE consegue ir além da sua capacidade institucional, atendendo estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, autistas, disléxicos, entre outros.

**Pesquisador:** Sim, realmente é um grande desafio. O senhor poderia citar algum caso marcante que vivenciou?

**Colaborador DZ:** Sim. Um caso emblemático foi o de um estudante surdo que ingressou em um curso EAD de Gestão Comercial. Descobrimos, no processo de acolhimento, que ele era analfabeto tanto em Libras quanto em Português. Ele havia concluído o ensino médio em escola pública, mas não dominava nenhuma das duas línguas. Descobrimos depois que alguém havia feito sua inscrição no IFRO sem que ele ou o pai soubessem.

Nesse caso, infelizmente, não havia como garantir permanência no curso, pois seria necessário primeiro alfabetizá-lo em Libras e Português, algo inviável dentro do prazo e da estrutura de um curso superior. Ele acabou desistindo.

Outro caso mais recente foi de uma estudante surda, também analfabeta em Libras e Português. A diferença é que, dessa vez, a acolhida foi mais efetiva. Ela vem sendo alfabetizada em Libras e Português dentro do campus, com acompanhamento do NAPNE. O mais bonito foi ver os colegas de turma se engajando: cerca de 8 a 10 alunos já aprenderam Libras para se comunicar com ela. Esse movimento de solidariedade estudantil me marcou muito.

**Pesquisador:** Realmente muito significativo.

**Colaborador DZ:** Sim, e eu destaco isso: mesmo com limitações, o NAPNE consegue sensibilizar a comunidade, criar laços e promover a inclusão real.

**Pesquisador:** Excelente, professor. Para minha pesquisa, sua contribuição é muito valiosa justamente porque buscamos a história vivida, contada pela voz de quem participou.

**Colaborador DZ:** Fico feliz. Sempre apoiei as ações do NAPNE. Quando fui Diretor de Ensino, dei total autonomia à equipe, porque acredito que inclusão é prioridade.

**Pesquisador:** Muito obrigada pela sua participação e pela generosidade em compartilhar sua experiência e memórias.

**Colaborador DZ:** Eu que agradeço. Desejo sucesso na sua pesquisa, e já digo: esse trabalho tem elementos até para um futuro doutorado.

**Pesquisador:** (risos) Obrigada, Colaborador DZ. Quem sabe um dia. Foi um prazer conversar contigo.

**Colaborador DZ:** O prazer foi meu. Um abraço e sucesso!

**Pesquisador:** Um abraço, até mais.

## APÊNDICE L - ENTREVISTA 05 *CAMPUS 02*

### Colaborador EZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

**Pesquisador:** Boa noite, tudo bem? Consegue me ver e ouvir?

**Colaborador EZ:** Boa noite. Sim, eu consigo te ouvir e agora também consigo te ver.

**Pesquisador:** Ótimo. Vou me apresentar: sou pesquisadora do IFRO, e a minha pesquisa é sobre a história de criação, implantação e atuação do NAPNE em Porto Velho, com foco nos campi Zona Norte e Calama. Gostaria de confirmar em qual campus você atua.

**Colaborador EZ:** Eu atuo no Campus Zona Norte.

**Pesquisador:** Perfeito. Apenas informando que esta entrevista será gravada e, após transcrita, entrarei em contato para sua aprovação. Seu nome não aparecerá na pesquisa, será utilizado um codinome. Também, o roteiro de perguntas é apenas um norteador, não é obrigatório. Podemos começar? Gostaria que a senhora falasse sobre quanto tempo está no IFRO e no NAPNE, sua função, e se participou do processo de criação e implantação.

**Colaborador EZ:** Eu não participei do processo de implantação do NAPNE, porque entrei no IFRO em junho de 2024, então sou muito recente. Passei a compor a equipe em setembro de 2024. Minha trajetória na educação começou em 1984, quando entrei no governo estadual como professor (a). Em 2017, passei para o quadro federal, mas não pelo MEC, e sim pelo Ministério da Gestão e Inovação, de onde sou cedida para o IFRO.

**Pesquisador:** E houve alguma capacitação específica para atuar no NAPNE?

**Colaborador EZ:** Não, eu não recebi nenhuma. Entrei pela vontade de colaborar e aprender, e também por já ter experiência na educação básica, onde trabalhei com legislação da educação especial. Nunca atuei diretamente numa sala de AEE, mas já conhecia a área. Ainda assim, é um campo muito complexo, e quanto mais a gente se envolve, mais percebe que sabe pouco. A política de inclusão é muito recente, de 2008, então ainda é tudo novo.

**Pesquisador:** E como se dá a sua atuação hoje no NAPNE?

**Colaborador EZ:** Minha função é de suporte. Eu não sou professora de AEE, mas auxilio em atividades administrativas: seleção de bolsistas, organização de cursos de formação e projetos. Também ficou disponível no campus em dias fixos para

conversar com professores e alunos, trocar ideias. Ainda é raro os professores procurarem o NAPNE, mas estamos tentando criar essa rotina.

Nós buscamos desenvolver projetos que envolvam todas as turmas, tratando de respeito e cidadania, porque não queremos reforçar o isolamento dos alunos da educação especial. Não é “falar do aluno autista” ou “do aluno surdo”, mas trabalhar valores que favoreçam a convivência.

**Pesquisador:** O campus dispõe de sala de AEE?

**Colaborador EZ:** Não. Nosso espaço é pequeno, o que dificulta bastante. Temos uma pedagoga bolsista que faz atendimentos, além de intérpretes de Libras, mas ainda estamos muito distantes dos professores. Fizemos formações, mas houve pouco público. Esse ano tivemos uma reunião mais positiva, mas ainda precisamos avançar muito.

Temos no campus alunos autistas de diferentes níveis de suporte, alunos surdos, cegos e também estudantes com deficiência intelectual. Muitos não querem ser identificados como público da educação especial, com medo de discriminação. Isso nos obriga a ter cuidado até com detalhes, como não projetar o diário em sala, para não expor a identificação dos alunos.

**Pesquisador:** E como a senhora avalia o papel dos bolsistas no núcleo?

**Colaborador EZ:** Eles são fundamentais. Temos monitores, acompanhantes pedagógicos e intérpretes. Todos garantem não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos alunos. No caso de um aluno autista de suporte 3, por exemplo, o acompanhante pedagógico foi essencial para que ele pudesse permanecer. Os intérpretes garantem que os surdos tenham acesso. Eu costumo dizer que inclusão não é só entrar, é permanecer, participar e aprender.

**Pesquisador:** E em sua vivência como docente, poderia compartilhar experiências?

**Colaborador EZ:** Sim. Eu tenho uma aluna surda na pedagogia. É um desafio, porque preciso controlar a velocidade da fala, lembrar do tempo da interpretação, dar espaço para ela se manifestar por Libras. Também tenho que refletir sobre os termos que uso, porque muitas vezes não são acessíveis.

Lembro de um professor que construiu um jogo adaptado com materiais simples para trabalhar com alunas surdas. Isso mostrou que adaptação não precisa ser algo sofisticado, pode ser simplificar a linguagem, usar imagens, dar exemplos mais claros. Percebi que muitos professores já fazem adaptações sem nomeá-las assim.

**Pesquisador:** E como percebe o papel do NAPNE dentro do Instituto?

**Colaborador EZ:** Vejo como estratégico. O NAPNE articula setores, professores e famílias. É ele quem identifica os alunos, organiza entrevistas, preenche os Planos Educacionais Individualizados e acompanha alterações. Sem o núcleo, esse processo ficaria solto.

Mas precisamos de avanços. O NAPNE é novo, falta espaço físico, falta uma sala de recursos multifuncionais com equipamentos. Também é necessário que o núcleo circule mais, seja mais visível e melhor aceito. Ainda existe preconceito dentro do campus, gente que questiona a presença de alunos com deficiência. Isso mostra que o NAPNE precisa ser fortalecido.

Outro desafio são os alunos com altas habilidades, que não chegam com laudo. É preciso criar estratégias para identificá-los e oferecer atividades que desenvolvam seu potencial.

Para mim, a educação especial não se baseia em manuais. Cada caso é único. O importante é diminuir barreiras para que todos tenham acesso ao conhecimento.

**Pesquisador:** Muito bem. E teria alguma crítica ou sugestão ao NAPNE?

**Colaborador EZ:** Diria que precisamos consolidar o núcleo. Internamente, precisamos fortalecer nossa identidade. Externamente, precisamos de apoio institucional para garantir recursos, salas adequadas e condições reais para atender. O desafio não é apenas do IFRO, mas de toda a educação básica.

**Pesquisador:** A senhora gostaria de acrescentar algo mais?

**Colaborador EZ:** Sim. É importante lembrar que estamos lidando com adolescentes no ensino médio integrado. Muitas vezes cobramos deles como se fossem adultos, esquecendo que têm 14, 15, 16 anos. Eles estão em formação, e isso precisa ser considerado. E quando somamos a adolescência com questões de deficiência ou transtorno, os desafios aumentam. Precisamos aprender a olhar para quem são esses sujeitos e construir condições de permanência e aprendizagem.

**Pesquisador:** Agradeço muito pela sua participação e pelas narrativas compartilhadas. Após a transcrição, entrarei em contato para sua aprovação.

**Colaborador EZ:** Tudo bem. Eu que agradeço. Conte comigo sempre.

## APÊNDICE M - ENTREVISTA 06 *CAMPUS 02*

### **Colaborador DMZN - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios**

**Pesquisador:** Esta entrevista faz parte da pesquisa sobre a história de criação, implantação e atuação do NAPNE nos campi de Porto Velho. O objetivo é registrar as experiências de quem participou desse processo. Você autoriza a gravação e o uso do seu relato?

**Colaborador DMZN:** Sim, autorizo. Eu entrei no curso de Pedagogia em 2022, e agora já estou quase concluindo. A minha primeira experiência com o NAPNE foi uma surpresa... porque eu não sabia que existia um setor específico para dar suporte a pessoas com deficiência. Eu realmente não tinha conhecimento. Então, quando tive esse primeiro contato, fiquei surpresa e, ao mesmo tempo, muito feliz por saber que existia esse cuidado dentro do IFRO.

**Pesquisador:** Como foi esse primeiro contato?

**Colaborador DMZN:** Aconteceu quando a coordenação entrou em contato comigo. Eles tinham observado no meu histórico que eu tinha baixa visão. E aí me explicaram que eu poderia ter acesso a alguns apoios. Eu fiquei surpresa porque, até então, eu não sabia que a instituição olhava para isso de uma forma tão organizada. Foi nesse momento que me disseram que eu tinha direito a um auxílio, inclusive para adquirir óculos.

Naquele mesmo dia eu tinha acabado de sair de uma consulta oftalmológica, com uma receita nova. Então, me orientaram a fazer três orçamentos e encaminhar para o setor. Eu fiz isso, e em pouco tempo o NAPNE providenciou os óculos para mim. Esse foi um momento marcante, porque foi a primeira vez que eu senti que a minha condição tinha sido realmente reconhecida dentro da instituição.

Além disso, também me falaram da possibilidade de consultas médicas em algumas áreas e da monitoria para acompanhar nas atividades acadêmicas. Isso me deixou muito tranquila, porque eu percebi que não estaria sozinha no curso.

**Pesquisador:** E você chegou a ter acesso à monitoria?

**Colaborador DMZN:** Sim, até o ano de 2023 eu tive uma monitora. E eu digo que fez muita diferença na minha trajetória. Porque não era apenas alguém para me ajudar

de forma pontual... ela tinha experiência acadêmica e profissional, então conseguia realmente orientar, me apoiar de forma mais completa.

Ela me ajudava, principalmente, nas questões de tecnologia. Eu tinha dificuldades com algumas ferramentas digitais e com a adaptação de materiais, e ela estava sempre ao meu lado para facilitar isso. Foi fundamental, porque me deu mais segurança para continuar o curso.

Eu também sei de outras colegas que receberam esse tipo de apoio. Uma delas, que também fazia Pedagogia, tinha deficiência e contou com a monitoria. Então, eu percebo que esse recurso não foi só importante para mim, mas também para outros acadêmicos.

O problema é que, em 2024, esse suporte não foi mais oferecido para mim. E eu penso que isso é ruim, porque outros estudantes com deficiência também vão precisar. É uma assistência que não pode faltar, porque faz toda a diferença no processo de aprendizagem.

**Pesquisador:** Você percebe que o NAPNE trouxe impactos no seu percurso acadêmico?

**Colaborador DMZN:** Com certeza. O apoio que eu recebi foi essencial. Não se trata apenas dos óculos ou da monitoria em si, mas do sentimento de saber que existe um setor que olha para a gente, que considera as nossas necessidades e garante condições para que a gente continue avançando. Isso trouxe um sentimento de inclusão real, não apenas de discurso.

**Pesquisador:** E como tem sido a relação com os professores durante o curso?

**Colaborador DMZN:** Eu tive experiências muito positivas com meus professores. Alguns professores demonstram sensibilidade, empatia e atenção. Eles aumentam o tamanho das letras nas apresentações, adaptam os materiais, procuram alternativas para que eu possa acompanhar de igual para igual.

Eu estudo na modalidade EAD, mas temos encontros síncronos e algumas atividades presenciais, como apresentações de trabalhos. Nessas ocasiões, eu percebo o esforço de alguns docentes em garantir que eu consiga acompanhar tudo.

E eu costumo dizer que há professores que não são apenas professores. Eles são orientadores, conselheiros, pessoas que realmente cuidam dos alunos. Eu tive a sorte de encontrar docentes assim, que não se limitam a passar conteúdo, mas que acompanham nossa caminhada, nos escutam, motivam e dão apoio. Isso fez toda a diferença para mim.

**Pesquisador:** E sobre a sua escolha pelo curso de Pedagogia, como foi esse processo?

**Colaborador:** Olha, na verdade, o meu sonho inicial era fazer Ciências Contábeis, porque eu queria trabalhar em banco. Sempre foi isso que eu sonhei. Eu também cheguei a ser aprovada em Letras, em outra instituição, mas naquela época as condições não permitiam que eu seguisse.

Então eu optei pelo IFRO, e o fato de ser EAD pesou bastante na escolha. Isso me deu condições de conciliar o curso com a minha vida. Hoje eu percebo que essa escolha foi transformadora. A Pedagogia trouxe novas perspectivas para mim.

Eu aprendi que o estudo é algo que ninguém pode tirar da gente. Ele transforma a nossa vida, mas também transforma a vida de quem está ao nosso redor. Muitas vezes, o que a gente aprende não fica só para a gente — se multiplica, alcança familiares, colegas, até a comunidade. Isso me dá ainda mais certeza de que valeu a pena seguir esse caminho.

**Pesquisador:** Muito obrigada por compartilhar suas experiências. Sua narrativa é muito importante para este trabalho. Depois da transcrição, eu vou enviar para que você leia, faça ajustes, se quiser, e aprove. Também vamos providenciar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Colaborador DMZN:** Eu que agradeço pela oportunidade. Foi muito bom poder contar a minha trajetória e mostrar a importância desse apoio.

**Pesquisador:** Eu agradeço também pela confiança e pelo tempo que você dedicou. Foi um relato muito valioso para a pesquisa.

**Colaborador DMZN:** Obrigada.

**Pesquisador:** Até mais.

**Colaborador DMZN:** Até mais.

## APÊNDICE N - ENTREVISTA 07 CAMPUS 02

### Colaborador JZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

**Colaborador JZ:** Cheguei de viagem, mas eu não cheguei ainda na minha casa, aí eu sentei aqui e falei vou fazer logo porque depois eu não sei se eu vou estar na rua ou se eu vou estar, entendeu?

**Pesquisador:** Certo. Vou me apresentar então, JZ, eu sou a Pesquisadora, pesquisadora pelo ProfEPT do campus Calama, é o curso, o mestrado de Educação Profissional e Tecnológica e a minha pesquisa é sobre a história de criação, implantação e atuação do Napne. Quando que ele começou no setor, é, qual a experiência que o, os membros dele possuem atuando neste setor, a experiência que queira compartilhar. A metodologia é por meio da história oral, portanto, pode ser a sua narrativa, aquilo que você sentir à vontade em conversar conosco e compartilhar na pesquisa.

**Colaborador JZ:** Ah, é, você vai gravar?

**Pesquisador:** Sim, a entrevista é gravada, porém eu farei a transcrição e após a transcrição entrarei em contato, e, tendo a sua aprovação, irá para a pesquisa.

**Colaborador JZ:** Ah, deixa eu te perguntar.

**Pesquisador:** O nome não será divulgado.

**Colaborador JZ:** Não, eu sei. Eu fiz ProfEPT, eu sou da primeira turma do ProfEPT.

**Pesquisador:** Legal.

**Colaborador JZ:** E eu quero fazer, é, na verdade, entrevista com a metodologia da história oral, eu estou no doutorado.

Aí eu tô pensando em fazer entrevista narrativa. Aí eu acho que vai ser meio parecido, né. Por isso que eu perguntei se vai gravar, é, como você vai fazer para gravar? Porque eu não sei se, se o vai dar essa possibilidade, entendeu? Eu vou fazer isso também. Mas enfim, voltemos então a proposta, né, sua proposta. Eu não sei como funciona a, a, narrativa oral, é, entrevista, História oral.

**Pesquisador:** É, só informando, eu irei gravar pelo app do celular de gravador e estou gravando pelo Google Meet do Box, tanto a entrevista quanto o áudio, pra ter segurança em não perder a gravação desta entrevista.

**Colaborador JZ:** Ah, tá, tá bom. Ainda estou com dúvidas sobre o que falar.

**Pesquisador:** Quando iniciou no IFRO?. A data que iniciou no IFRO, foi a mesma que entrou no Napne?. Se chegou a fazer parte da história de criação e implantação do Napne, qual a sua visão da atuação do Napne?, tem alguma crítica?, elogio?. O que pode melhorar?. Você tem alguma experiência com algum aluno ou com até mesmo colegas?. O que quiser compartilhar conosco será importante.

**Colaborador JZ:** Ah. Eu acho que eu não vou conseguir lembrar muita coisa. Eu achei que as perguntas iam ser durante a entrevista. Eu li, o, esse termo, mas eu não, eu não li de novo hoje, eu não lembro mais, a minha memória não está muito boa. Então eu não sei o que eu vou lembrar. Mas eu entrei em 2017 no IFRO. Eu sou do Campus Zona Norte. É, Norte/ Calama na época, né?

**Pesquisador:** Você atuou nos dois?

**Colaborador JZ:** Sim. Do Zona Norte e Calama. Na época em que os dois campi estavam no mesmo local. Então eu sou do Zona Norte. E eu entrei em 2017, e logo que eu entrei, eu já fui convidada para, para, eu acho que no segundo semestre daquele ano, eu já fui convidada para fazer parte do grupo.

Mas era um grupo meio iniciante mesmo, né? Então a gente não tinha estrutura, né?. Eu nem entendia direito como era o trabalho. Porque, eu, num primeiro momento, pensei que era para atender pessoas com necessidades que a gente até, é, chamava naquele período, de pessoas..., não lembro, a gente usava um termo, um termo errôneo naquela época.

E, aí, a gente teve alguns treinamentos, alguns cursos. E foi desta forma que eu descobri, que eu aprendi sobre a inclusão. Eu fiz curso para o atendimento de pessoas com deficiência. Inclusive, nesse período que eu estava no Napne. A gente fez..., ah, é tão complexo, complexo falar. Eu vou tentar ir por etapas, né? Porque eu fiz algumas coisas, foram tantas coisas, mas foram muitos trabalhos, né? Então eu não sei exatamente como falar.

E, eu entrei muito cedo, eu entrei no Instituto e logo em seguida fiz parte do Napne. Então, aconteceu que o Napne, a gente não tinha nem uma sala específica. Aí a gente fazia reuniões, para conversar sobre quem eram as pessoas que seriam atendidas pelo núcleo. E aí, é, nesse período, eu acho que era só isso, a gente tinha poucas pessoas, classificadas para atendimento. É, classificadas, não sei se essa palavra é correta, mas a gente tinha um grupo pequeno de pessoas que seriam atendidas pelo

núcleo. E eu não sei como funcionava a questão de..., se tinha uma verba específica, eu não sei disso.

Eu sei que a gente tinha algumas pastas com informações dessas pessoas, porque a gente não tinha um sistema, não tinha um sistema ainda. Então, deixa eu ver se eu consigo lembrar.

No começo, era assim. É, eu entrei nesse grupo, eu acho que estava começando a estruturar um grupo. Não, não lembro de que ano, não sei se você conversou com alguém do inicial, mas eu acho que a gente estava começando a estruturar, porque eu não tinha nem sala. Então foi, tipo, no final do primeiro semestre de 2017 ou no início do segundo semestre, a gente não tinha nem sala ainda e o instituto organizou uma sala para nós.

Eu lembro que a gente foi para uma sala Uma sala que tinha espaços que foi depois fomos Tentar, organizar pra saber como era a logística ali da sala pra ficar melhor. Aí tinha uma televisão para reuniões, aí tinha um espaço. Sei que a gente foi mudando de sala, a sala que está agora, já foi mudada várias vezes.

Mas, eu ficava muito sem, sem, sem saber o que fazer. Não sabia como funcionava o trabalho. Eu ficava lá, e aí a gente ia à tarde para essa sala, porque é, a gente tinha que ficar disponível lá para atendimento, caso alguém viesse, né? Se alguém precisasse de atendimento. Eu estou tentando lembrar. É, que mais?

**Pesquisador:** Com licença, JZ? Você entrou em qual cargo? Você entrou na CAED? Qual setor?

**Colaborador JZ:** Não, não, eu entrei, não entrei na CAED, eu já entrei direto no Napne, no núcleo de pessoas, eu era membro do Napne, núcleo de pessoas e não..., ah, é isso mesmo, agora que eu tô lembrando. Quando nós começamos, fazia parte da CAED, depois se deslocou da CAED. Mas agora eu não sei te falar, eu tinha que olhar o meu, no meu RAD.

**Pesquisador:** Certo. É, qual o seu cargo lá no IFRO? Você entrou com qual cargo?

**Colaborador JZ:** Eu sou professor.

**Pesquisador:** Ah, professor!

**Colaborador JZ:** Eu sou professor de lá do IFRO. Eu era membro, professor. Então éramos da CAED mesmo, primeiro.

**Pesquisador:** Ainda continua no Napne?

**Colaborador JZ:** Eu saí no último ano.

**Pesquisador:** O ano passado, 2024?

**Colaborador JZ:** Eu saí no final do segundo semestre de 2024. Eu achei, quando eu saí, eu achei que eu não estava sendo muito útil. Aí eu perguntei para sair. Eu falei para a Carla, que eu estava me achando muito sem função. Porque eu quase não tinha muitas funções. A Carla era muito competente, e aí eu achei que eu não tinha trabalho pra fazer.

Mas aí depois, quando eu saí, aí movimentou. Ficou muito legal, porque contrataram o pessoal de libras. Sempre tinha pessoas lá na sala, aí, aí mudou a sala novamente. Não sei se você já foi visitar, os campi, as salas. Foi visitar, não?

**Pesquisador:** O Calama, sim. O Calama já fui, o Zona Norte ainda não tive a oportunidade.

**Colaborador JZ:** Ah, então não dá pra gente falar. Essa sala atual tem umas cabinezinhas, que dá pra fazer um atendimento melhor às pessoas. E, e a gente teve treinamento com a pessoa que deu início, esqueci o nome dela agora. Que deu início à implantação dos NAPNE.

Porque a gente era da CAED mesmo. Na verdade, a gente era da CAED, desse núcleo dentro da CAED. Aí eu lembro do período, eu não sei, eu não sei o ano do período que nós viramos o núcleo, um núcleo independente. Aí foi nesse período que a gente arrumou as salas. Que organizou as salas. Aí não tem como eu te falar como, porque eu acho que ela mudou já umas três vezes de sala, três, quatro vezes de sala.

Agora está num lugar legal. Na penúltima sala, a gestão tentou colocar o NAPNE bem na entrada para o estudante ter uma visualização. Para os estudantes saberem que tinha esse tipo de apoio.

Eu ficava na sala esperando que algum aluno pudesse aparecer. Eu nunca, nunca atendi. Além disso, a gente atende como professor. Então, eu fazia aquele atendimento como professor, mas lá na sala, eu não cheguei a fazer um atendimento não.

Tive alunos que me procuraram fora de lá, porque sabiam que eu era do Napne. Eles vinham pedindo, solicitando alguma ajuda. Era principalmente em relação à intermediação com os professores. Com algumas dificuldades com os professores. Mas, era assim. Depois que a gente começou a estruturar o Napne, aí, a princípio, ainda tinham aqueles papéis da CAED. A CAED é que fazia a seleção de quem era atendido pelo Napne. Nem todo aluno queria ser atendido por lá. E tinha alunos que eram atendidos e que pediam para a gente não falar, porque sentiam medo de sofrer

algum tipo de assédio talvez, né? Mas assim, todo semestre, é isso aí. Aí tinha alunos que eram atendidos, mas você não podia falar que eles eram atendidos pelo NAPNE, entendeu?. É, tinha alunos que precisavam mas que não queriam ser atendidos pelo Núcleo.

E o Napne tinha principalmente quando a Tamires foi a nossa coordenadora e a nossa chefe, realizava um planejamento anual. Nós chegamos a fazer eventos para poder divulgar o trabalho, para poder falar do que era. Porque o Napne é um núcleo que atende pessoas com necessidades específicas e não necessariamente pessoas com deficiência. Pois, pode atender também pessoas superdotadas. Embora eu não tenha conhecimento desse tipo de triagem para as pessoas superdotadas dentro do instituto. Não vou dizer que não tenha, mas eu não vi, não cheguei a ver. E talvez, seja uma falha, porque a pessoa com superdotação também precisa de um atendimento específico também.

E aí eu aprendi lá, dentro do núcleo. Ele foi se organizando, e eu acho que a equipe gestora do núcleo tem esse cuidado em oferecer treinamentos sobre as condições das especificidades que podemos atender. Mas, a gente atendia mais pessoas em relação aos tutores. Então, todo semestre, as pessoas com necessidades específicas, elas tinham direito ao tutor.

Então, fazíamos os editais para as pessoas acompanharem. Eu participei de vários editais de contratação desses estagiários ou tutores que a gente chamava. Mas eu não consigo lembrar uma sequência para, pra te explicar como foi a implantação, porque a minha memória que me falha agora.

Mas foi assim, a gente foi gradativamente organizando e eu acho que a organização está muito melhor do que era em 2017. Se eu não me engano, foi em 2017 ou 2018. Além disso, teve também o período da pandemia no meio da estruturação do Napne. A gente teve o período da pandemia e no período da pandemia, a gente trabalhou muito com, com a questão de tutores. Os tutores são pessoas que auxiliam na orientação dos nossos alunos com necessidades específicas, a lista foi crescendo e crescendo. Hoje nós temos uma lista bem grande, eu acho, né?. A gente ficava em torno de 10 alunos para cada um dos membros e nós éramos, nós éramos bastante membros. Então hoje a lista está maior ainda. Pois os alunos foram reconhecendo que tinha esse núcleo para atender. Talvez antes eles não sabiam, tem aqueles que não querem, mas tem aqueles que nem sabiam que podia ter. E, no final, eu saí.

Aí depois você vai fazendo as perguntas que eu vou tentando lembrar, tá? A minha memória é muito ruim. Eu saí porque comecei a sentir que eu não estava sendo mais útil. Mas eu montei palestra sobre a legalização. Eu sou professor de Direito. Inclusive, cheguei a dar palestra, eu participei da coordenação dos eventos que o instituto fazia. Eu participava dos editais. Além desses editais dos tutores, tem de tempos em tempos no instituto, acho que todo ano tem editais, eu não sei se nos dois semestres, eu acho que sim. São editais para financiamento de verba para alguma coisa que o aluno precise. Então eu auxiliei alguns estudantes, acho que alguns compraram computador; auxiliei um estudante que precisava de aparelho auditivo. Mas eu não sei, assim, dá uma sequência pra você que seria interessante já que a sua pesquisa é sobre a história da implantação dos núcleos. Então se você conseguir focar minha narrativa para algum ponto, talvez, facilite a minha memória. É disso que eu lembro. A gente em 2017, nós éramos da CAED, realmente. Não estou lembrando de todas as pessoas que passaram pelo núcleo nem as que ficaram como chefes. Mas eu lembro que a Carla ficou um grande período. Eu não lembro quem estava antes. E por fim, quando eu saí, eu acho que tava a, a professora..., Eu esqueci o nome. Eu não sei quem é agora, você sabe quem é agora que está na coordenação.

**Pesquisador:** Do Zona Norte?

É a coordenadora Maria.

**Colaborador JZ:** É. Ah, agora a Maria!

Não, antes da Maria, quem era?.

Agora a Maria. A Maria sempre foi membro junto com a gente. A Maria era da CAED.

**Pesquisador:** Não era a Carla!?

**Colaborador JZ:** Sim, era a Carla. Mas, entre a Carla e a Maria, entrou uma professora. Só que eu não lembro agora quem é. Mas no caso essa professora, ela era uma professora de cabelo curtinho.

**Pesquisador:** Ela era coordenadora ou era presidente da comissão?

**Colaborador JZ:** Eu acho que ela foi presidente.

**Pesquisador:** Ah, tá, entendi.

**Colaborador JZ:** Ela foi o cargo antes da Maria, a Carla deixou para ela. Aí agora que veio a Maria. Mais recente, a Maria deve ser mais recente, deve ser depois que eu sair, porque não era ela. A Maria era membro igual a todo mundo. A Lidiane é membro. Ela ainda é membro? Ela é enfermeira?

**Pesquisador:** Não, não houve entrevista com essa servidora. Então, eu não sei informar. Eu sei só o que me passaram. Eles me deram algumas portarias, e foi só. Não me deram muitos detalhes.

**Colaborador JZ:** Eu esqueci o nome dela. É, se eu lembrar eu te falo. Ela foi, ela, se eu não me engano, foi ela que assumiu. Ah, não, eu acho que ela ia assumir, mas aí a Tamires continuou. A Carla ia sair. Talvez tenha sido isso. Aí eles estavam atrás de alguém para coordenar, pra presidir a comissão. Comissão não, porque não é mais comissão, é núcleo agora. Então é, eu acho que é coordenadora mesmo que se chama agora, porque não é mais comissão, é um núcleo agora. A gente era comissão no começo, quando a gente fazia parte da CAED. Bem, ela virou um núcleo. E aí, eu acredito que a coordenadora é mesma a pessoa, a chefe lá desse setor.

**Pesquisador:** Certo. Poderia fazer uma pergunta?.

**Colaborador JZ:** Se eu posso ajudar!?

**Entrevistadora:** É, como é a sua avaliação da atuação do Napne no, no Zona Norte, desde a fundação até os dias de hoje, teria alguma crítica, é, sugestão de melhoria, o que você poderia compartilhar conosco?

**Colaborador JZ:** Ah, ai, ai, ai, ai. Eu acho que... Não sei, talvez, é difícil você no papel... numa posição de conforto falar de alguma coisa. Porque aí você... é fácil você criticar, mas você, nessa posição de conforto, acho que você tem muita vós na crítica. Mas eu acho que nós passamos muito mais tempo com a burocracia. passava mais tempo na burocracia do que com a efetiva atividade, entendeu? Então, muita burocracia, muita burocracia. E aí eu acho que a gente gastava muito tempo com isso. Por isso que eu não quis continuar. Talvez seja algo que eu não queira que seja publicado... ou, sei lá. Pode-se publicar, mas, é, com confidencialidade. Então eu acho que o problema é que tem muita burocracia, é como quase tudo no Brasil, né? Eu acho que talvez, até mesmo na, na, nas aulas comuns, se a gente tivesse menos burocracia, que sobrasse mais tempo para, para a efetiva atividade.

Então eu acho, tipo assim, a gente tem um, um sistema, ou uma parte, eu não sei se eles te deram acesso a, a essa parte do sistema no Suap. Você é funcionária do Instituto também?

**Pesquisador:** Sim. Eu sou servidora também.

**Colaborador JZ:** Pois é, então talvez você consiga. Talvez você consiga ter acesso a esse sistema, você teve?

**Pesquisador:** Sim, já, já tive contato superficial com o sistema.

**Colaborador JZ:** Você é do Napne daí?

**Pesquisador:** Não, eu sou do campus Cacoal.

**Colaborador JZ:** Ah, você é do campus Cacoal.

**Pesquisador:** E eu estudo no Calama.

**Colaborador JZ:** Fiz o meu mestrado também no Calama. Eu fiz direito na Unir Cacoal. Aí lá, eu morava em Presidente Médici. Eu ia toda noite pra Cacoal. Então, sobre o NAPNE a minha crítica é essa. Eu acho que tinha que ter menos burocracia, pois, tinha um negócio para você alimentar no sistema. Além disso, a gente tinha que ligar para os estudantes para saber como é que eles estavam, como é que estavam as notas.

No campus Zona Norte, a gente tem educação a distância, então a gente tinha muitos alunos que você nunca viu. Para você ligar para poder saber como é que estava, se eles estavam com dificuldade, se precisava de alguma coisa. Claro que eu não ia resolver, mas eu ia encaminhar para alguém resolver. E aí você tinha que ligar, aí você tinha que anotar o que você ligou, e às vezes você ligava e o aluno atendia, e aí você esquecia de fazer o registro, entendeu? E aí, a pessoa falava, não, não precisa de nada não. Aí você tinha que anotar. É importante manter o registro. Isso facilita para os próximos membros. Você não fica sempre na comissão e os próximos que vão atender, vão saber melhor o que está acontecendo. Mas eu acho que às vezes a burocracia dava uma travada. Mas eu confesso que pra um núcleo que está começando, eu confesso que acho que é bem estruturado. É bem estruturado, é bem organizado. E outra crítica é... e também nem é culpa do núcleo..., mas, é, talvez, eu acho um pouco de distanciamento do professor, embora a gente faça bastante, faça reuniões, e chamamento dos professores, para entender e saber quem são as pessoas que o NAPNE atende; o professor saber como que é o nosso atendimento. Ainda acho que o professor, principalmente o professor, tem que estar mais atento. Tem professores que o aluno passava e ele não conhecia, entendeu? E não sei qual é o erro, qual é a falha aí. Eh, sugestão de melhoria!. Já tem uns meses que não sei como é que está, entendeu? Mas eu, eu via sempre o núcleo procurando melhorar. Então, como saí no meio do ano passado, já estou há um ano fora. Eu não sei o que que já melhorou. E não estou atendendo o aluno também. Mas eu achei que melhorou muita coisa. Eu acho que, que o núcleo, ele tem buscado melhorar. Acho que não é só uma coisa local neste campus do instituto. Acho que a reitoria tem essa

preocupação, com esse apoio à inclusão. A gente teve alguns treinamentos vindo da reitoria. Talvez, quanto mais simplificado o sistema, que a gente usa, seria melhor. Talvez, a minha, minha principal crítica era essa, de entrar no sistema e fazer a notificação repetitiva, repetitiva, entendeu? E eu não gosto disso. Pode ser que seja mais pessoal, né? Eu acho que tinha que ser, ter um jeito mais, mais organizadinho, de você fazer os registros sem ter que ser tão repetitivo, pra não tomar tanto tempo, eu não sei. Talvez essa melhoria na forma de notificar, e até porque você também precisa, dentro do sistema, você precisa ter o cuidado para a informação que vai ao público não ser constrangedora. Pois vai ao público ou vai aos professores que precisam dessa informação que não pode ser constrangedora. Alguns alunos o nome não podia mencionar, não podia. eu, Tinha alunos que Deus me livre alguém sabe que eles eram atendidos pelo NAPNE. Eles nem queriam o atendimento, o aluno. Mas o responsável por eles pediu atendimento.

Agora é só um pouquinho que eu vou só lembrar onde foi que eu coloquei o carregador. Acho que eles são, cuidadosos. Eu gostei muito do período da minha participação no Napne. E acredito que quando eu voltar do doutorado, eu volto a fazer parte da equipe. Ai, meu carregador!. A bateria está acabando. O carregador nem tá aqui, miga. Minha bateria vai acabar.

**Pesquisador:** Eu acredito, JZ, que você falou tudo que estava no roteiro, falou sobre a capacitação que você teve, várias capacitações, falou como foi o seu trabalho com os alunos, eh, falou sobre a experiência que você teve desde 2017. Assim, pra mim, eu estou satisfeita. Tem algo mais que você gostaria de compartilhar?

**Colaborador JZ:** Não, que eu tô lembrando. Ah, não, que, assim, não tô lembrando, teria que ser sendo o diálogo. Geralmente, você lembra no diálogo, mas, eh, eu deixei meu carregador da, do meu computador deixei no carro. Eu fui procurar na mala, mas a mala que tá aqui não é a minha, do meu marido. Eu cheguei de viagem ontem, numa casa de amigos, e daqui eu vou pra minha casa.

**Pesquisador:** Entendi.

**Colaborador JZ:** Aí eu tô meio perdida assim. Aí se você tiver alguma, mas alguma questão, alguma curiosidade.

**Pesquisador:** Eu posso enviar o roteiro escrito?

**Colaborador JZ:** Pode.

**Pesquisador:** Certo. Eu vou enviar o roteiro escrito, Certo? Que daí acho que ajuda a lembrar um pouquinho mais. Mas chegou, você assim, naturalmente foi falando tudo o que já constava no roteiro.

**Colaborador JZ:** Ah, é, então tá, se você quiser. Se eu esqueci de alguma coisa, eu posso falar. Certinho.

**Pesquisador:** Então, para mim, tudo certo. Um abraço e obrigada por participar da pesquisa.

**Colaborador JZ:** Tá joia. Um abraço. E, e desejo sucesso aí. Quem é o seu professor orientador?

**Pesquisador:** É a professora Rosália.

**Colaborador JZ:** A Rosália do IFRO.

**Pesquisador:** É do Zona Norte.

**Colaborador JZ:** Ah, ela mesmo. Foi ela que me pediu. Ah, ela é minha preferida, ela. Eh, ela me pediu para dar essa força. É, uma querida. É uma das minhas preferidas lá no instituto, você está em ótimas mãos.

**Pesquisador:** Que bom.

**Colaborador JZ:** Ótimas mãos. A Rosália é minha amiga.

**Pesquisador:** É uma excelente orientadora.

**Colaborador JZ:** Compatíveis. Eh, a minha orientadora foi a Carolina.

**Pesquisador:** Ah, que legal.

**Colaborador JZ:** Você conheceu a Professora Carolina?

**Pesquisador:** Sim. Ela foi professora.

**Colaborador JZ:** Ah, ela é maravilhosa. Então, tá. Sucesso aí no teu trabalho e tem que dedicar, hein.

**Pesquisador:** Obrigada. Um abraço.

**Colaborador JZ:** Um abraço. Um abraço.

**Pesquisador:** Tchau.

**Colaborador JZ:** Tchau.

## APÊNDICE O - ENTREVISTA 08 CAMPUS 02

### Colaborador GZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios

**Pesquisador:** Gostaria de começar agradecendo a sua disponibilidade em participar desta entrevista. O objetivo é compreender melhor como acontece o trabalho do NAPNE, suas práticas, desafios e contribuições no contexto escolar. Sua experiência e vivência são fundamentais para que possamos aprofundar essa reflexão. Fique à vontade para compartilhar, de forma livre, tudo o que considerar importante.

**Colaborador GZ:** Atuo no Napne desde 2017 por meio de bolsa externa. E, a questão da comunicação com os professores é algo muito presente. Quando os alunos chegam até nós, muitas vezes vêm inseguros, receosos, sem saber como se posicionar diante do professor. Eles não se sentem totalmente confortáveis para dialogar, têm medo de não serem compreendidos ou de não conseguirem interagir da forma adequada. Sempre oriento que o primeiro passo é conversar diretamente com o professor. Digo: “Você já procurou o professor? Primeiro tente com ele. Se não resolver, você vem comigo.” E o interessante é que muitos aceitam esse desafio, vão até o professor, e depois voltam dizendo: “Eu consegui resolver, ficou tudo bem.” Esses relatos mostram pequenos avanços, mas que, para nós, são grandes conquistas. Cada passo dado nesse processo de autonomia contribui muito para o convívio e para a aprendizagem.

**Pesquisador:** Há capacitação para os terceirizados e bolsistas?

**Colaborador GZ:** Sim. Nos períodos de recesso, geralmente realizamos cursos de formação continuada, com cargas horárias que variam entre 30, 40 ou até 50 horas. Esses cursos são indicados pela coordenação do NAPNE e têm como objetivo ampliar o preparo da equipe, fortalecendo o atendimento inclusivo.

**Pesquisador:** Você teria alguma sugestão de melhoria no modo de atuação do NAPNE? Alguma crítica ou elogio?

**Colaborador GZ:** Eu acredito que conseguimos atender dentro do esperado. No entanto, ainda temos muitos desafios. O maior deles é o “conhecer”. Muitos alunos chegam sem relatórios ou documentos anteriores, e em alguns casos percebemos que há uma certa negação por parte das famílias em relatar determinadas situações. Durante o processo, essas questões aparecem e, muitas vezes, exigem uma intervenção mais próxima dentro da sala de aula. Porém, isso nem sempre é possível

por causa do número elevado de alunos e da própria formação dos docentes, já que a inclusão é algo relativamente novo para muitos deles. Existe, sim, certa resistência, porque atender alunos com deficiência ou neurodiversidade exige um olhar diferenciado, um acompanhamento mais atento, e nem todos se sentem preparados para isso.

Ainda assim, dentro do que se espera, acredito que o NAPNE tem conseguido responder às necessidades. Quando há aceitação, os próprios professores nos procuram, e aí o trabalho flui em colaboração entre professor, NAPNE e família. Nesse esforço conjunto conseguimos alcançar os objetivos propostos, fortalecendo o processo de inclusão.

**Pesquisador:** E como é o trabalho com os professores desses alunos com deficiência ou neurodiversidade?

**Colaborador GZ:** Os professores elaboram o PEI (Plano Educacional Individualizado), e nós, do NAPNE, fazemos o acompanhamento. Ao longo do processo, quando surgem dificuldades, especialmente na adaptação ou inserção de atividades, o que mais observamos é que os alunos neurodivergentes e também os surdos enfrentam dificuldades no uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Muitos não inserem as atividades no sistema, o que gera uma sobrecarga de tarefas acumuladas.

Diante disso, conversamos com os professores e buscamos estratégias. Uma delas foi o acompanhamento direto em sala de aula: o professor dá o passo a passo, fica próximo, orienta e conduz, permitindo que o aluno execute a atividade ali mesmo. Alguns alunos alegam esquecimento ou dificuldade em realizar sozinhos, mas quando há essa intervenção do professor ou da família, conseguimos bons resultados. Ainda assim, percebemos a necessidade de uma atenção mais individualizada para que o processo funcione.

Quando os professores têm dúvidas em relação às adaptações, eles procuram o NAPNE. Juntos, elaboramos atividades adaptadas que respeitam as especificidades do aluno, mas que não descaracterizam o currículo. É um trabalho conjunto, de ajustes e trocas, sempre pensando na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante.

**Pesquisador:** Quais são as principais demandas decorrentes do ingresso de alunos com deficiência e neurodiversidade no NAPNE?

**Colaborador GZ:** A maior demanda hoje é em relação aos alunos com autismo, que têm aumentado bastante, e também aos alunos surdos, que vêm ingressando em maior número no campus, muito em função da comunicação entre as próprias comunidades. Essas duas realidades têm exigido bastante da equipe.

As demandas principais estão ligadas a recursos e à mediação necessária para garantir o acompanhamento adequado. No caso dos surdos, por exemplo, a presença do intérprete de Libras é essencial. Porém, infelizmente, não temos intérpretes em número suficiente. Muitas vezes precisamos reorganizar e fazer ajustes, porque o intérprete pode adoecer ou ter alguma questão pessoal. Isso gera desconfortos, mas buscamos sempre conduzir da melhor forma.

Já em relação aos alunos neurodivergentes, o trabalho é constante junto à família. Em muitas situações, precisamos envolvê-los de forma mais direta, especialmente para questões de comunicação. É comum esquecimentos relacionados a compromissos, atividades ou prazos, e a família precisa estar atenta e participar desse acompanhamento. Além disso, às vezes surgem comportamentos inesperados em sala, e nesses casos sempre buscamos conversar com o aluno e com a família, para alinhar estratégias.

Portanto, as demandas mais frequentes giram em torno dos alunos autistas, dos surdos e da participação da família nesse processo, que é essencial para que a inclusão realmente aconteça.

**Pesquisador:** Gostaria de compartilhar algo mais sobre a sua vivência no NAPNE?

**Colaborador GZ:** Logo que iniciei, para colaborar junto ao Napne. Quando fiz o contato com os primeiros alunos muitos alunos não queriam contato nem que fosse divulgado que eram atendidos pelo Napne. Durante o processo, os alunos começaram a ir ao Napne por se sentirem acolhidos. No começo existe negação mas com o tempo vão aceitando o contato. Mesmo que haja negação e luto por não se aceitar, eles te aceitam.

**Pesquisador:** O campus Zona Norte a turma presencial integrado começou em 2024, antes era EAD, como era esse atendimento?

**Colaborador GZ:** Começou a turma do Integrado presencial em 2024, hoje os alunos vêm duas vezes por semana, terça e quinta no contraturno. Anteriormente, quando não tinha turma de curso Integrado, havia alunos do curso concomitante onde o aluno estudava na escola regular básica do estado, no nível médio, e vinha ao campus Zona Norte uma vez por semana curso EAD e uma aula presencial no contra turno também.

Não havia demanda de alunos Neurodivergentes, mas, o atendimento era realizado pela CAED.

Os cursos técnicos eram no período noturno, também eram acompanhados porém bem pouco. Havia o curso técnico e a graduação noturna. Além disso, os alunos noturnos são presenciais. Sendo a maioria dos cursos ofertados EAD e o concomitante bem pouco e atendia algumas turmas pela manhã e outra pela tarde.

**Pesquisador:** Teria algo mais que você lembraria e gostaria de compartilhar?

**Colaborador GZ:** Então, como eu te falei no início, foi bem difícil por ser apenas uma servidora para dar conta de toda uma demanda muito grande. E o Napne foi criando forma com o decorrer do tempo. Foram muitas reuniões sobre as necessidades do setor. Hoje ainda necessitamos de pessoal, mas estamos dando conta de atender as demandas. A equipe atual aumentou em questão de intérprete e sobre o atendimento de neurodivergente tem sido acompanhado e feito os editais conforme aparecem as necessidades. Então assim, pelo o que o Napne era e pelo que é hoje cresceu bastante. Atualmente com um número maior de membros atuantes, intérpretes, apoio em sala de aula para neurodivergente, monitores e eu. Crescemos muito como equipe.

**Pesquisador:** Perfeito. Muito obrigada por compartilhar conosco sua experiência, foi uma contribuição riquíssima para a pesquisa.

**Colaborador GZ:** Eu que agradeço. É sempre importante poder falar sobre esse trabalho e dividir um pouco da nossa vivência.

**Pesquisador:** Com certeza. Mais uma vez, muito obrigada pela disponibilidade e pela generosidade em compartilhar sua trajetória.

É, eu vou fazer a transcrição da nossa entrevista. Só lembrando que ela foi gravada, vou transcrever o áudio e depois entrarei em contato novamente para que você leia e veja se aprova. Após a sua aprovação, incluirei na pesquisa. Reforço que o seu nome não aparecerá, serão utilizados codinomes, e toda a sua privacidade será respeitada.

**Colaborador GZ:** Perfeito, está ótimo.

## APÊNDICE P - ENTREVISTA 09 *CAMPUS 02*

### Colaborador HZ - Transcrição da Entrevista

**Pesquisador:** Para começarmos, poderia contar um pouco sobre como se deu o início do NAPNE no campus e também sobre a sua própria trajetória junto ao núcleo?

**Colaborador HZ:** Claro. O início do NAPNE no campus remonta ao começo dos anos 2000, quando a instituição ainda estava em um processo de consolidação. Algumas turmas (os setores de gestão funcionavam no prédio da FATEC/RO, o campus Zona Norte tinha poucas turmas as quais as aulas eram realizadas no atual prédio, o qual era utilizado em sua totalidade pelo campus Calama) já funcionavam no prédio, mas era tudo muito incipiente, quase experimental. O Napne foi iniciado por meio de comissão, mas ela tinha pouca articulação com a rede como um todo. Era um trabalho mais tímido, de certa forma isolado.

Foi nesse contexto que comecei a participar, em alguns momentos, como membro dessa comissão. Não era uma atuação constante, mas já havia uma inquietação, uma vontade de apoiar os estudantes que apresentavam necessidades diferentes.

A mudança mais expressiva ocorreu, por volta de 2019 ou 2020, quando o NAPNE deixou de ser apenas uma comissão e passou a ser um setor institucionalizado. Essa transição foi fundamental, porque deu legitimidade, estrutura e maior visibilidade ao trabalho de inclusão.

**Pesquisador:** E como foi sua entrada no Instituto Federal e depois sua inserção no núcleo?

**Colaborador HZ:** Eu entrei no Instituto Federal em 2013. Desde esse período, venho participando da comissão em diferentes momentos, quase como representando a CAED. Quando o NAPNE foi formalizado como setor, a coordenadora da época me indicou, e a direção oficializou minha lotação. Passei a atuar no núcleo como assistente de aluno. Já são cerca de quatro anos desde essa mudança, mas parece que foi ontem. Com o tempo, fui convidada para atuar como substituta da coordenação e, no final de 2024, assumi a função de coordenadora do NAPNE. Esse foi um momento muito marcante para mim, porque senti que a trajetória que vinha construindo até então ganhava um novo significado.

**Pesquisador:** Na sua percepção, quais foram os momentos mais significativos na implantação e na atuação do núcleo?

**Colaborador HZ:** Sem dúvida, a transformação do núcleo em setor foi o marco principal. Antes, quando estava sob a responsabilidade da CAED, muitas demandas específicas acabavam ficando em segundo plano, justamente porque a coordenação tinha um leque muito grande de responsabilidades. Isso fazia com que o NAPNE não conseguisse desenvolver plenamente suas ações.

Com a institucionalização, a realidade mudou: o núcleo passou a ter autonomia, estrutura própria e mais condições de atender os estudantes com deficiência e necessidades específicas. Essa mudança trouxe uma nova postura, mais organizada e focada, e reforçou a ideia de que esses alunos não são “do NAPNE”. Eles são estudantes do Instituto Federal, como qualquer outro. O núcleo está ali para dar suporte às necessidades que surgem e para garantir que o direito à aprendizagem seja respeitado.

**Pesquisador:** E como esse trabalho acontece na prática?

**Colaborador HZ:** Ele começa já no processo seletivo. Quando identificamos candidatos com necessidades educacionais específicas, procuramos acompanhar de perto. Depois da matrícula, realizamos reuniões de acolhimento, especialmente com responsáveis de estudantes menores. Esses encontros são muito significativos, porque é o momento em que a família sente que não está sozinha, que o estudante é visto e considerado em sua totalidade.

Nessas reuniões, buscamos compreender quais adaptações são necessárias — se pedagógicas, arquitetônicas, mobiliárias ou de outro tipo. Também verificamos se há necessidade de apoio especializado, como intérpretes de Libras, técnicos de AEE ou acompanhantes. Como não temos esses profissionais no nosso quadro fixo, encaminhamos as demandas à gestão.

Quando o estudante inicia as aulas, fazemos a ponte com os professores. Compartilhamos informações, ajudamos na construção dos planos individualizados e acompanhamos o processo. Muitas vezes, pequenas mudanças têm um impacto enorme: uma prova adaptada, a possibilidade de entregar um vídeo em vez de apresentar um trabalho oralmente, ou um tempo maior para a realização de atividades. São detalhes que fazem a diferença.

Esse acompanhamento é constante. Estamos em contato com os docentes, com os estudantes e com as famílias. Nosso objetivo é garantir que o processo educativo seja de fato acessível e inclusivo.

**Pesquisador:** E como os professores reagem a essas orientações?

**Colaborador HZ:** É um processo que exige disposição. A inclusão implica rever práticas, adaptar metodologias e, muitas vezes, sair da zona de conforto. Temos muitos professores que se mostram receptivos, interessados e abertos a aprender. Outros demonstram resistência, seja por falta de formação ou por dificuldade em adaptar suas metodologias.

Sempre reforçamos que o estudante com deficiência ou com necessidades específicas não é “do NAPNE”. Ele é estudante do Instituto Federal e tem o mesmo direito à aprendizagem que qualquer outro. O núcleo existe para dar suporte, mas a inclusão se efetiva mesmo na sala de aula, na relação direta entre professor e aluno.

**Pesquisador:** E em relação aos outros setores do campus, como é a interação?

**Colaborador HZ:** Felizmente, aqui temos uma relação bastante positiva. Sempre que surgem demandas específicas, encontramos disposição para colaborar. Isso faz toda a diferença, porque a inclusão só acontece quando há diálogo entre os setores e um esforço coletivo para atender às necessidades.

**Pesquisador:** Na sua visão, quais são os principais avanços e os desafios que ainda permanecem?

**Colaborador HZ:** O maior avanço foi a criação do setor, sem dúvida. Isso fortaleceu a inclusão em nível institucional e deu mais visibilidade ao nosso trabalho.

Mas ainda temos muitos desafios. A infraestrutura dos núcleos não é adequada. Nosso quadro de servidores é reduzido e não conta com especialistas fundamentais, como intérpretes e técnicos de AEE permanentes. Quanto aos materiais, houve conquistas, sim — a reitoria já adquiriu lupa para baixa visão, reglete, impressora Braille — mas nem sempre esses recursos correspondem à realidade dos estudantes. Em muitos casos, são os professores que produzem os materiais adaptados, com apoio do núcleo.

Mesmo com todas essas limitações, acredito que o trabalho desenvolvido é de qualidade. Fazemos o melhor possível com os recursos que temos.

**Pesquisador:** E qual o papel da gestão nesse processo?

**Colaborador HZ:** A gestão é decisiva. Dependendo do perfil do gestor, o núcleo pode avançar ou enfrentar dificuldades. Hoje contamos com uma gestão parceira, que reconhece a importância da inclusão e nos apoia dentro das suas possibilidades. Isso é fundamental, ainda mais porque o número de estudantes com necessidades específicas vem crescendo bastante.

**Pesquisador:** Gostaria de acrescentar mais alguma coisa para finalizar?

**Colaborador HZ:** Quero destacar que a história do NAPNE mostra a importância da sua institucionalização. Ainda temos desafios enormes pela frente — melhorar a estrutura física, ampliar o quadro de servidores, garantir profissionais especializados — mas acredito que os avanços já conquistados mostram que estamos no caminho certo. A cada estudante que se sente acolhido, a cada adaptação que possibilita o aprendizado, sentimos que nosso trabalho vale a pena.

## APÊNDICE Q - ENTREVISTA 10 *CAMPUS 02*

### **Colaborador IZ - Transcrição da Entrevista com nomes fictícios**

A entrevista iniciou-se com ajustes técnicos no áudio. Após solucionado o problema, a pesquisadora fez a introdução do encontro, explicando o objetivo da pesquisa e reforçando que o interesse era compreender a história de criação, implantação e atuação do NAPNE, por meio das vozes de quem participou desse processo.

**Pesquisadora:** "Esta entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado. Quero ouvir sobre a sua experiência no NAPNE, desde a entrada até as contribuições que você ofereceu. O roteiro que enviei serve apenas como referência; fique à vontade para falar livremente."

**Colaborador IZ:** "Sou professor da área de Direito no Instituto Federal. Atualmente estou afastada para cursar doutorado, mas sempre estive envolvida com atividades ligadas à inclusão. Quando entrei no Instituto, o NAPNE já existia, mas era um núcleo ainda pouco estruturado, quase invisível dentro da instituição.

Lembro que, naquela época, a organização era feita como uma comissão, sem a figura formal de coordenação. Só depois de alguns anos veio a resolução que transformou o núcleo em um setor com função de coordenação reconhecida e gratificação para o responsável. Isso deu maior legitimidade ao trabalho, mas, no início, era tudo muito artesanal, feito na base do esforço de cada um.

A linha de sucessão também foi importante. Primeiro, a professora Marciele esteve à frente, até o falecimento dela, o que marcou profundamente a equipe. Depois, outras professoras assumiram a presidência: Amalia, Angelina até chegar a mim. Cada uma contribuiu dentro das possibilidades da época. Eu permaneci em torno de um ano e meio a dois anos na presidência, depois atuei como vice e como representante docente, até que precisei me afastar por conta do doutorado. Foi um tempo relativamente curto, mas muito intenso."

**Colaborador IZ:** "Não participei da criação, mas da consolidação. Minha função foi dar continuidade a algo que já existia, mesmo que de forma ainda tímida. A partir de 2020, com a pandemia, o NAPNE ganhou mais visibilidade, porque as demandas de acessibilidade digital e de atendimento remoto se tornaram urgentes. Esse contexto

nos obrigou a organizar documentos, relatórios e planejamentos de forma mais sistemática.

Naquele período também houve maior movimentação da reitoria, por meio da CAIM, que articulava ações inclusivas em todos os campi. Eles repassavam recursos e promoviam discussões, o que trouxe mais respaldo ao trabalho. Com isso, conseguimos implementar editais de monitoria, especialmente no EAD, que tinha um número expressivo de estudantes. Esses monitores foram fundamentais para dar suporte pedagógico e tecnológico, pois até então era tudo feito apenas pelos membros do núcleo."

**Colaborador IZ:** "A dificuldade maior era a falta de formação. Nós não tínhamos capacitações específicas. Quem estava no NAPNE precisava buscar por conta própria, estudar legislação, adaptar práticas no improviso. Éramos movidos pela boa vontade, mas sabíamos que isso não era suficiente.

Outra limitação forte era a acessibilidade física. Faltavam sinalização, rampas adequadas, corrimãos. O elevador quase sempre estava quebrado, e isso exigia que criássemos soluções improvisadas, como alocar turmas de estudantes com deficiência no térreo. Era uma forma de viabilizar o acesso, mas sabíamos que não era o ideal. Ainda assim, buscávamos garantir um ambiente de acolhimento.

Esse acolhimento era o centro do nosso trabalho. Não tínhamos todos os recursos, mas procurávamos oferecer atenção, escuta e sensibilidade. Isso fez diferença na vida de muitos estudantes."

**Colaborador IZ:** "Um caso que me marcou foi o de um estudante com esquizofrenia. Ele não apenas frequentava as aulas, mas passava praticamente o dia inteiro no campus. Circulava por todos os setores, participava de comemorações, se envolvia com a comunidade. Para ele, o Instituto era mais do que um espaço de estudo — era um lugar de pertencimento, quase como uma casa.

Isso exigiu muito dos professores. Era preciso adaptar conteúdos, ajustar prazos, repensar estratégias. Mas, ao mesmo tempo, foi uma experiência de aprendizado coletivo. Mostrou para todos nós que a inclusão não é um favor, e sim uma construção diária, feita na prática, mesmo quando faltam recursos e formação."

#### Reflexões e Avaliações

**Colaborador IZ:** "Quando olho para trás, avalio que fizemos muito com pouco. Havia dedicação, mas também algumas falhas. A maior crítica que faço é sobre a falta de

engajamento de alguns membros. Muitas vezes, as reuniões eram esvaziadas, porque cada professor priorizava suas disciplinas e outras responsabilidades. Isso dificultava que o núcleo tivesse uma atuação de fato coletiva.

Se eu tivesse que dar uma nota para o período em que estive à frente, daria 8 de 10. Porque o trabalho foi feito com seriedade e compromisso, mas faltava articulação e uma maior participação conjunta.

Apesar disso, o mérito foi termos conseguido dar continuidade e manter vivo o núcleo até que chegassem recursos, estrutura e maior reconhecimento institucional."

Expectativas para o Futuro

**Colaborador IZ:** "Eu acredito no potencial dos estudantes atendidos pelo NAPNE. Já vi exemplos de ex-alunos que, apesar das dificuldades, conseguiram se destacar em projetos e hoje estão no mercado de trabalho. Isso mostra que, com apoio e oportunidade, a inclusão é possível e gera resultados concretos.

O que precisa melhorar é o compromisso do poder público. Ainda falta sensibilidade para garantir os direitos das pessoas com deficiência de forma plena. Muitas políticas ficam só no papel. É preciso investimento, monitoramento e, principalmente, valorização da diversidade como parte essencial da educação.

Minha passagem foi curta, mas significativa. Sinto que pude contribuir de alguma forma, dentro das minhas possibilidades. E sou grata por ter feito parte dessa história, que é maior do que cada um de nós individualmente."

Encerramento

**Pesquisador:** "Agradeço pela sua participação. A entrevista será transcrita e enviada para a sua apreciação. Nenhum nome será identificado, e você poderá aprovar ou sugerir alterações."

**Colaborador IZ:** Eu que agradeço pela lembrança e pela oportunidade. Essa pesquisa é importante porque registra uma memória que não pode se perder. Espero que contribua para fortalecer ainda mais o NAPNE e as ações inclusivas no futuro. Obrigada e até breve.

## APÊNDICE R – PRODUTO EDUCACIONAL: “CARTILHA DO NAPNE DO IFRO EM PORTO VELHO”



### CARTILHA DO NAPNE DO IFRO EM PORTO VELHO

PESQUISA REALIZADA NOS  
CAMPI CALAMA E ZONA  
NORTE



Descrição da imagem: Público alvo da educação especial e neurodivergentes frequentando ambiente com gramado e caminho pavimentado, com fotos dos *campi* Calama e Zona Norte, em Porto Velho.

# CARTILHA DO NAPNE DE PORTO VELHO



## COMO USAR ESTA CARTILHA?

- **Compreenda o propósito da cartilha** – Leia a introdução para entender os objetivos, o papel do NAPNE e a importância da inclusão no contexto educacional do IFRO;
- **Explore os conteúdos temáticos** – Navegue pelos capítulos que abordam conceitos de acessibilidade, neurodiversidade e práticas inclusivas, aplicando-se as orientações no cotidiano acadêmico e profissional;
- **Aplique as orientações no *campus*** – Utilize as informações para a promoção de ações inclusivas, apoio aos estudantes com necessidades específicas e fortalecimento da cultura de respeito e equidade dentro da comunidade escolar.

### SOBRE O NAPNE

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é responsável por auxiliar e promover a inclusão de estudantes com deficiência no IFRO.

## SOBRE AS AUTORAS

**Franciele Nogueira dos Santos** é mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRO), especialista em Auditoria e Perícia Contábil (UNJIPA), graduada em Administração de Empresas (ULBRA) e Técnico em Informática (IFRO). Atualmente, é servidora TAE do IFRO.



**Rosa Martins Costa Pereira** é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Doutora em Geografia (UFPR), mestra em Geografia (UNIR). Atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) no *campus* Calama do IFRO.



**Autoria:** Franciele Nogueira dos Santos

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Martins Costa Pereira

**Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, assim como a proibição do uso comercial deste produto educacional

**Divulgação:** Meio digital

**Instituição envolvida:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)

**Diagramação:** Franciele Nogueira dos Santos

**Revisão Textual:** Simone Matia da Silva

**Idioma:** Português

**Cidade:** Porto Velho-RO

**País:** Brasil

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Santos, Franciele Nogueira dos.  
Cartilha do NAPNE do IFRO em Porto Velho / Franciele Nogueira dos Santos. - Porto Velho, 2026.  
59 f.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Martins Costa Pereira.

ISBN nº 978-65-01-99435-2

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2026.

1. NAPNE . 2. CARTILHA . 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). 4. Atendimento Educacional Especializado . I. Pereira, Rosa Martins Costa (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Miria Santana Veiga, CRB-11/898

# APRESENTAÇÃO

Olá, caros leitores...

Apresentamos a “Cartilha do NAPNE do IFRO em Porto Velho”, que tem como finalidade nos levar à reflexão sobre o processo de inclusão, a partir da história de atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nos dois *campi* em Porto Velho, Rondônia.

Este material nasceu da dissertação, que utilizou a metodologia da história oral para traçar a trajetória de criação, implantação e atuação dos NAPNE estudados.

Além de estimular a reflexão, a Cartilha tem natureza informativa, cultural e histórica. Sendo assim, construída com base na análise de documentos e das narrativas de pessoas que estiveram envolvidas na criação e consolidação dos Núcleos em setor.

Neste Produto Educacional, será possível encontrar dicas de filmes, aplicativos e recursos que podem ajudar o leitor na ampliação do conhecimento sobre inclusão.

Dessa forma, o propósito da **Cartilha do NAPNE do IFRO em Porto Velho**, é a valorização da memória institucional e contribuição para a formação da cultura inclusiva e participativa, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Calendário Inclusivo.....	10
Poema: E por falar em Inclusão.....	11
Relatos Inspiradores.....	12
LINHA DO TEMPO: Avanços e marcos na educação brasileira.....	17
Caminhos da inclusão escolar no Brasil.....	18
Você sabia?.....	20
LINHA DO TEMPO: Síntese do processo brasileiro de inclusão da pessoa com deficiência.....	21
Vamos aprofundar os conhecimentos.....	24
LINHA DO TEMPO: Dados, Resoluções e Indicadores de Inclusão.....	25
Plataforma Nilo Peçanha.....	26
Mapa da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil.....	26
Painel de Indicadores do IFRO.....	27
Indicadores gerais de ensino dos <i>campi</i> do IFRO em Porto Velho.....	28
Resoluções do CONSUP/IFRO referentes à regulamentação dos NAPNE.....	27
Comparativo dos indicadores de ensino dos <i>campi</i> do IFRO em Porto Velho (2020-2024).....	30
LINHA DO TEMPO: A Trajetória do NAPNE até Tornar-se Setor.....	31
Processo Inclusivo da criação dos NAPNE.....	32
Você conhece o NAPNE?.....	33
Você conhece as competências do NAPNE?.....	34
Trajetória do NAPNE <i>campus</i> Zona Norte.....	36

## SUMÁRIO

Infográfico da trajetória do NAPNE: <i>campus</i> Zona Norte.....	37
Trajectoria do NAPNE <i>campus</i> Calama.....	39
Infográfico da trajetória do NAPNE: <i>campus</i> Calama .....	41
Quadro comparativo da trajetória do NAPNE nos <i>campi</i> de Porto Velho.....	43
Vozes e Memórias .....	45
Vozes e Memórias do <i>campus</i> Calama .....	46
Vozes e Memórias <i>campus</i> Zona Norte .....	48
Aplicativo que faz a diferença .....	49
Luz, Câmera, Inclusão! .....	50
Conheça um pouco mais os NAPNE de Porto Velho.....	52
Nova Sala do NAPNE: <i>campus</i> Porto Velho Zona Norte.....	56
CONCLUSÃO .....	58
REFERÊNCIAS .....	59

# INTRODUÇÃO

A Cartilha do NAPNE do IFRO em Porto Velho, relaciona teoria e prática, para a compreensão de que o discente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao receber formação integral, conforme os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), possa tornar-se sujeito autônomo da própria história. Assim, “[...] educar para a diversidade e a inclusão é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites” (Diniz, 2012, p.102).

Além disso, para melhor contextualizar, de acordo com Lopes *et al.* (2023), inclusão significa garantir o acesso e a permanência de todos na escola; diversidade envolve o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais; e, igualdade diz respeito a oferecer oportunidades justas, sem discriminação.

Nesse sentido, as experiências contidas no material educativo, têm como finalidade a promoção da reflexão sobre o processo de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), a partir da trajetória de atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nos *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte.

Nessa trilha de conhecimentos teóricos e vivências compartilhadas por meio das narrativas concedidas pelos colaboradores atuantes ou que tiveram experiências diretas nos NAPNE do dois *campi* em Porto Velho, buscou-se mais do que o registro histórico, pois a cartilha tem caráter formativo, cultural e inspirador.

Ademais, busca-se a valorização da memória institucional, o fortalecimento do compromisso com a educação inclusiva e a contribuição para a formação da cultura participativa e sensível às diferenças no âmbito da EPT. Assim, ao reunir narrativas, experiências e práticas vividas nos NAPNE de Porto Velho, pretende-se estimular a reflexão sobre a importância do trabalho coletivo na promoção da equidade, do respeito à diversidade e o reconhecimento das singularidades de cada sujeito.

Dessa forma, a Cartilha do NAPNE do IFRO em Porto Velho, pretende ser, não apenas registro histórico, mas também instrumento de formação e sensibilização, pois contribui para que docentes, discentes, técnicos e comunidade reconheçam o valor da diversidade como princípio educativo e social. Ao revisitar memórias e práticas, reafirma-se o propósito da construção do IFRO cada vez mais acessível, acolhedor e comprometido com a inclusão.

# CALENDÁRIO INCLUSIVO

<p><b>04 - Dia Mundial do Braille</b></p> <p><i>Janeiro</i></p> 	<p><b>18 - Dia Nacional da Síndrome de Asperger</b> <b>28 - Dia Mundial das Doenças Raras</b></p> <p><i>Fevereiro</i></p> 	<p><b>03 - Dia Mundial da Audição</b> <b>08 - Dia Internacional da Mulher</b> <b>21 - Dia Internacional da Síndrome de Down</b></p> <p><i>Março</i></p> 
<p><b>02 - Dia Mundial da Conscientização do Autismo</b> <b>14 - Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva</b> <b>23 - Dia Nacional da Educação de Surdos</b> <b>24 - Dia Nacional da LIBRAS</b> <b>28 - Dia Internacional do Cão Guia</b></p> <p><i>Abril</i></p> 	<p><b>07 - Dia Nacional da Saúde Ocular e Prevenção à Cegueira</b> <b>18 - Dia Nacional da Luta Antimanicomial</b> <b>18 - Dia Mundial de Conscientização sobre a Acessibilidade.</b> <b>26 - Dia Nacional de Combate da Cegueira pelo Glaucoma</b> <b>30 - Dia Mundial da Esclerose Múltipla</b></p> <p><i>Mais</i></p> 	<p><b>18 - Dia Mundial do Orgulho Autista</b> <b>21 - Dia Nacional de Luta Contra a Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA).</b> <b>27 - Dia Mundial da Pessoa Surdocega</b></p> <p><i>Junho</i></p> 
<p><b>06 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.</b> <b>10 - Dia da Saúde Ocular</b> <b>26 - Dia Nacional do Intérprete de LIBRAS</b></p> <p><i>Julho</i></p> 	<p><b>10 - Dia Internacional da Superdotação</b> <b>21 a 28 - Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla</b> <b>25 - Promulgação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência</b></p> <p><i>Agosto</i></p> 	<p><b>21 - Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência</b> <b>22 - Dia Nacional do Atleta Paralímpico</b> <b>23 - Dia Internacional da Língua de Sinais</b> <b>26 - Dia Nacional do Surdo</b> <b>30 - Dia Mundial do Tradutor/Intérprete</b></p> <p><i>Setembro</i></p> 
<p><b>10 - Dia Internacional da Saúde Mental</b> <b>10 - Dia Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtornos Mentais</b> <b>11 - Dia Nacional da Pessoa com Deficiência Física</b> <b>20 - Dia Nacional da Paralisia Cerebral</b> <b>25 - Dia Nacional de Combate ao Preconceito do Nanismo</b></p> <p><i>Outubro</i></p> 	<p><b>10 - Dia Nacional de Prevenção e Combate à Surdez</b> <b>16 - Dia Nacional de atenção à Dislexia</b></p> <p><i>Novembro</i></p> 	<p><b>03 - Dia Internacional da Pessoa com Deficiência</b> <b>05 - Dia Nacional da Acessibilidade</b> <b>10 - Dia Internacional dos Direitos Humanos</b> <b>13 - Dia Nacional da Pessoa com Deficiência Visual</b> <b>13 - Dia do Audiodescritor</b></p> <p><i>Dezembro</i></p> 

Fonte: Calendário disponibilizado pelo NAPNE do campus Zona Norte de Porto Velho - Ro.

## Poema: *E por falar em Inclusão*

*E por falar em inclusão...*

*Normal?*

*O que é ser normal neste mundo atual?*

*Um mundo onde cada um*

*Tem as suas diferenças*

*Suas particularidades, Seus costumes, suas crenças*

*E o que dizer dos detalhes que cada um possui, afinal?*

*São olhos que pouco enxergam, ou nada veem!*

*São ouvidos que se silenciaram...*

*Lábios que se calaram ou nunca falaram...*

*São braços, são pernas, são mãos*

*Que não existem ou então*

*Não mais desempenham bem sua função*

*Isto nos faz diferentes ou menos importantes, talvez?*

*E o que dizer dos sentidos, do cognitivo que ninguém vê?*

*Será que por isso não sou igual a você?*

*Normal?*

*O que é normal?*

*É fingir que nada vê?*

*É não oferecer condições*

*Para quem quer aprender, e se locomover e viver?*

*Normal?*

*O que é normal?*

*É discriminar?*

*É ironizar?*

*É rejeitar?*

*Por causa de um detalhe*

*Que talvez falte em mim*

*É assim?*

*Então, meu irmão, se isto é ser normal,*

*Fique com sua normalidade, ela não serve para mim... de verdade!*

*O que eu quero é condições para exercer a minha dignidade!*

*O que eu quero, simplesmente é igualdade.*

Autor: Elaine Marcia Souza Rosa



## Relato Inspirador

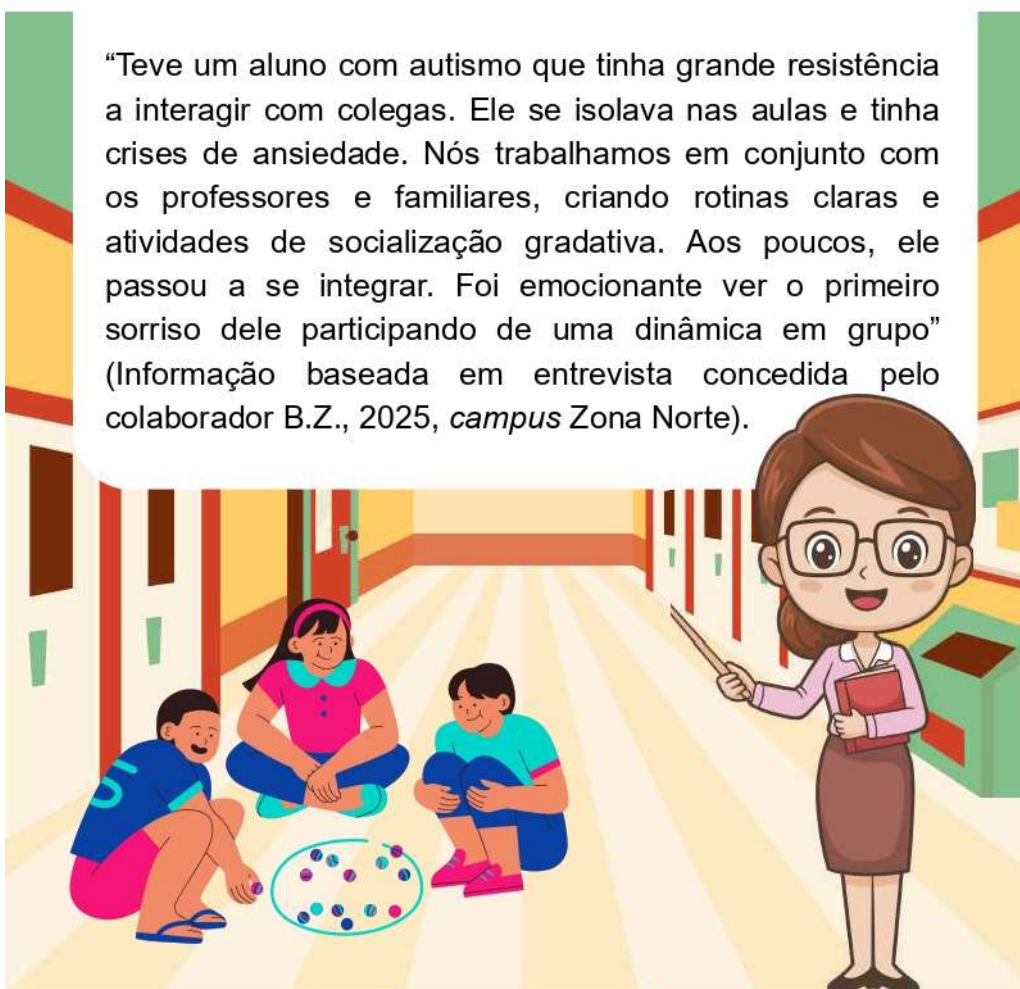


As práticas inclusivas no IFRO, têm se materializado em experiências concretas vividas pelos colaboradores do NAPNE, que revelam tanto os desafios quanto os aprendizados da inclusão no cotidiano escolar.

A seguir, serão apresentados mini-relatos de casos reais, de um dos colaboradores da pesquisa, que ilustram como o compromisso com a equidade e a atenção às singularidades transforma vidas e práticas pedagógicas.

### **O primeiro sorriso em grupo: estudante com Autismo**

“Teve um aluno com autismo que tinha grande resistência a interagir com colegas. Ele se isolava nas aulas e tinha crises de ansiedade. Nós trabalhamos em conjunto com os professores e familiares, criando rotinas claras e atividades de socialização gradativa. Aos poucos, ele passou a se integrar. Foi emocionante ver o primeiro sorriso dele participando de uma dinâmica em grupo” (Informação baseada em entrevista concedida pelo colaborador B.Z., 2025, *campus Zona Norte*).





## Relato Inspirador

A acessibilidade pedagógica não se resume à adaptação de recursos, mas envolve o compromisso ético de garantir que cada estudante possa participar e aprender com dignidade. A narrativa seguinte, reforça o papel do NAPNE na articulação de práticas que tornam o ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

### **Aprendendo a enxergar com o coração: estudante com Deficiência Visual**

“Outro caso que me marcou foi de uma estudante com deficiência visual. Precisávamos adaptar todos os materiais em braile e também criar recursos digitais acessíveis. Passei dias revisando provas, atividades e até vídeos, garantindo que tudo estivesse acessível. No início, a aluna se sentia insegura, mas com pequenas vitórias diárias ela foi ganhando autonomia. Isso mostra como a inclusão exige atenção aos detalhes e paciência, mas os resultados valem cada esforço” (Informação baseada em entrevista concedida pelo colaborador B.Z., 2025, *campus Zona Norte*).





## Relato Inspirador

Esse relato evidencia que, a inclusão é construída nos detalhes do cotidiano - nas adaptações do espaço, no olhar atento e na valorização da autonomia. O êxito do estudante representa também o crescimento coletivo da equipe docente e técnica.

### ⚙️ **Autonomia em movimento: estudante com Dificuldades Motoras**

“Também tivemos uma situação de um estudante com dificuldades motoras que precisava de acompanhamento individualizado para realizar atividades práticas nos laboratórios. Eu e a equipe precisávamos estar sempre atentos, ajustando o espaço, garantindo segurança e adaptando tarefas. Esse acompanhamento estreito exigiu muita coordenação, mas o estudante conseguiu completar os experimentos com sucesso. Ver sua autonomia crescendo foi um aprendizado incrível para todos nós” (Informação baseada em entrevista concedida pelo colaborador B.Z., 2025, *campus Zona Norte*).





## Relato Inspirador



O caso seguinte ilustra a importância da flexibilidade pedagógica e do monitoramento contínuo. Estratégias simples, quando aplicadas de modo consistente, podem gerar avanços significativos na aprendizagem e na autoconfiança dos estudantes.

### Organização que transforma: estudante com TDAH

“Em outro caso, um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção tinha problemas para se concentrar nas aulas e cumprir tarefas dentro do prazo. Implementamos um sistema de organização visual com lembretes, mapas de estudo e acompanhamento semanal. O progresso dele não foi imediato, mas após alguns meses, ele passou a apresentar maior engajamento e desempenho. Isso reforçou a importância do acompanhamento contínuo e do ajuste individualizado” (Informação baseada em entrevista concedida pelo colaborador B.Z., 2025, *campus Zona Norte*).





## Relato Inspirador

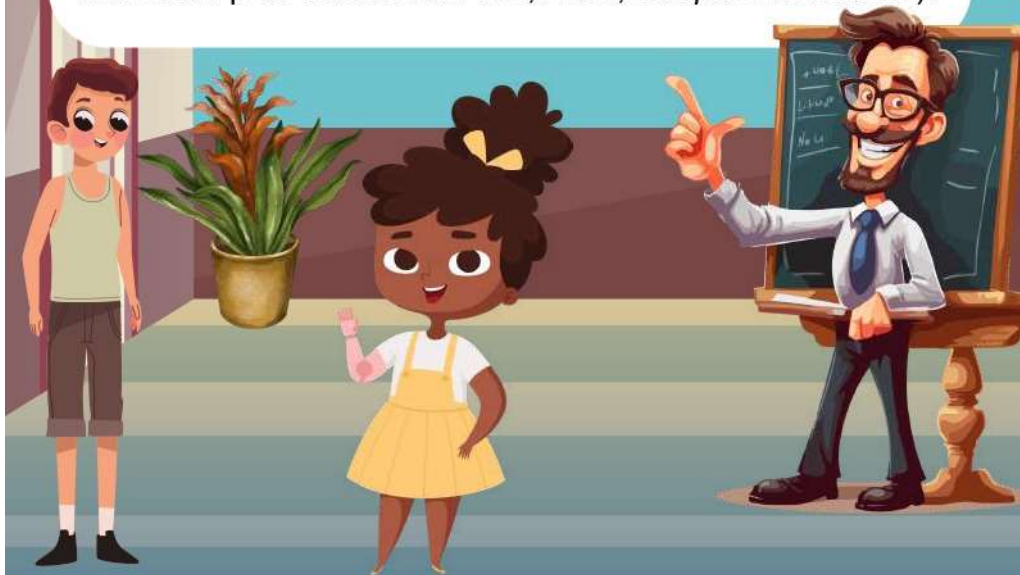


A experiência seguinte, reforça que cada conquista individual é marco coletivo. O reconhecimento do potencial de cada estudante e a celebração dos avanços, por menores que sejam, é essencial para o fortalecimento da cultura inclusiva institucional.



### Pequenas vitórias, grandes conquistas: estudante com Deficiência Intelectual

“Por fim, lembro de uma aluna com deficiência intelectual que participava de atividades coletivas, mas tinha dificuldade em compreender instruções complexas. Nós adaptamos as atividades, simplificamos as instruções e oferecemos apoio constante. O mais gratificante foi perceber o sorriso dela ao conseguir realizar tarefas que antes eram impossíveis. Essas histórias mostram que cada aluno tem seu ritmo e precisamos estar preparados para acompanhar cada um de forma personalizada” (Informação baseada em entrevista concedida pelo colaborador B.Z, 2025, *campus Zona Norte*).





## **Avanços e marcos na educação brasileira**

Nesse capítulo, você acompanhará a linha do tempo, que apresenta de forma resumida, a síntese da trajetória do Brasil na inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergentes.

Para quem quiser saber mais sobre o tema, no item “Vamos aprofundar os conhecimentos!”, indicamos dois *sites* que organizam as legislações em ordem cronológica, facilitando-se a consulta e a compreensão sobre o processo histórico.



## **Caminhos da inclusão escolar no Brasil**

A inclusão escolar brasileira, surge por meio da luta em *prol* das pessoas com deficiência e neurodivergência - que já acontece há muito tempo.

Além disso, a inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), desponta não apenas como a proposta pedagógica, mas como mudança de olhar sobre o próprio sentido de ensinar e aprender.

No que se refere à Educação Profissional brasileira, as origens remontam ao período imperial, quando a preparação da força de trabalho estava, em grande parte, vinculada às instituições religiosas e filantrópicas. Contudo, foi apenas nas primeiras décadas do século XX, que a modalidade passou integrar de modo expressivo as políticas públicas educacionais.

Desde então, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem se configurado como campo estratégico para a análise das interações entre educação e trabalho ao longo da história do país. De forma singular, esse espaço revela os embates e as articulações entre ensino, formação, profissionalização e os múltiplos conceitos que permeiam o processo educativo brasileiro (EPT) (Oliveira; Xavier; Silva; Oliveira, 2020).

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência ou neurodivergência, implica na viabilização de condições que possibilitem a participação no processo educativo de forma significativa, respeitando-se as vivências, conhecimentos prévios e formas próprias de compreender o mundo.

Ainda nessa linha de pensamento, entende-se que é fundamental que os profissionais da educação trabalhem com protagonismo no ambiente escolar, bem como atuam como agentes ativos na transformação do espaço educativo.

O enfrentamento ao ceticismo, ao capacitismo e a promoção da visão otimista sobre a inclusão, é essencial para a valorização do potencial dos envolvidos no processo - alunos, famílias e educadores.

Conseqüentemente, o PAEE inclui pessoas neurodivergentes, pois é conceito mais amplo e sociocultural do que o PcD. O quadro a seguir apresenta o resumo comparativo, destacando-se as principais características e especificidades de cada grupo.

Figura 1 - Aspectos que diferenciam PcD e Neurodivergentes.

ASPECTOS	PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD)	PESSOA COM NEURODIVERSIDADE
Base	Definição legal e social, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).	Conceito sociocultural e científico sobre variações neurológicas naturais.
Abrangência	Física, sensorial, intelectual e mental.	Cognitiva e neurológica: TDAH, TEA, dislexia, etc.
Pode ser considerada PcD?	Sim, conforme a lei.	Depende do contexto. Algumas neurodivergências são reconhecidas como deficiência, por exemplo : TEA. Mas, outras não são reconhecidas como deficiências.

Fonte: Autoria IA com base na Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.

Em síntese, a inclusão não deve ser vista como complemento, mas parte essencial da missão educativa, que busca garantir o direito à aprendizagem, em igualdade de condições, promovendo-se a convivência baseada no respeito, na escuta, nas necessidades reais de cada caso e na cooperação.

Com isso, as instituições de ensino são desafiadas a romper com modelos tradicionais e excludentes, bem como se reinventar continuamente.

## Você sabia?

O termo neurodiversidade foi criado em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, que também é autista. Além disso, “[...] é um termo que tenta salientar que uma “conexão neurológica” (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada” (Ortega, 2008, p. 477). (grifos do autor)



# LINHA DO TEMPO

## Síntese do processo brasileiro de inclusão das pessoas com deficiência

1854

DECRETO IMPERIAL N.º 1.428,  
DE 12 DE SETEMBRO DE 1854

A criação desse instituto é considerada o marco inicial da educação especial brasileira. Os alunos cegos recebiam educação primária, formação moral e religiosa, ensino de música, alguns conteúdos da educação secundária e instrução em ofícios fabris.

1909

DECRETO N.º 7.566, DE 23  
DE SETEMBRO DE 1909

Eram escolas localizadas nas capitais de cada Estado, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino primário gratuito; no entanto, pessoas com deficiência foram excluídas do direito à educação.

1934

DECRETO N.º 24.794, DE 14  
DE JULHO DE 1934

Estabelecia que, além do ensino especializado, os alunos dessas instituições deveriam receber ensino técnico-profissional e agrícola, conforme as possibilidades. Essa legislação reflete a abordagem da época que buscava integrar os PcD, embora sob a perspectiva que hoje é considerada segregadora e assistencialista.

# LINHA DO TEMPO

Síntese do processo brasileiro de inclusão das pessoas com deficiência

1988

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA  
FEDERATIVA DO BRASIL - 1988.

Chamada de Constituição cidadã por abranger questões relacionada à inclusão, dentre outros temas. Porém, somente em 1994 o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), voltada a esse segmento. A PNEE de 1994, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo da integração das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Atualmente os objetivos foram ampliados (PNE, 2014-2024).

2004

DECRETO N.º 5.296, DE 02  
DE DEZEMBRO DE 2004

Regulamenta as Leis n.º 10.048/2000, pois estabelece prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e, Lei n.º 10.098/2000, que dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Além disso, em 2004, o MPF divulgou a Cartilha - O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes comuns da Rede Regular.

# LINHA DO TEMPO

## Síntese do processo brasileiro de inclusão das pessoas com deficiência

2015

LEI Nº 13.146/2015, DE 06 DE JULHO DE 2015

Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, denominado - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Antes disso, em 2012, foi criada a Lei n.º 12.764 que instituiu a Política Nacional de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e, altera o §3º do art. 98 da Lei n.º 8112/90. Inclusive, após 2015 foram aprovadas a Lei n.º 14.191/2021, que criou a modalidade de educação bilíngue para surdos, além da Lei n.º 14.254/2021, que estabelece apoio integral para alunos com TDAH e dislexia.

ANOS ATÉ 2025

ALGUNS DECRETOS E LEIS

Lei da regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras: Lei n.º 12.319/2010; Cordão de fita com desenhos de girassóis: Lei n.º 14.624/2023; Lei de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho: Lei n.º 14.992/2024; Lei de Cores para Bengalas: Lei n.º 14.951/2024. Política Nacional da pessoa com Albinismo: Lei n.º 15.140/2025.

Ao longo dos anos, inúmeras conquistas foram alcançadas em prol da inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes, mas a jornada continua.



## Vamos aprofundar os conhecimentos?!

O portal, Leis sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Câmara dos Deputados, reúne de forma sistematizada e cronológica o conjunto normativo que consolida os avanços históricos na garantia de direitos, acessibilidade e cidadania plena das pessoas com deficiência no Brasil.

*Link* externo para acessar:  
<https://www2.camara.leg.br>



No *site Inclusão Já!*, é possível acessar a legislação brasileira disposta em ordem cronológica, de forma abrangente e permitindo acompanhar a evolução das normas relacionadas à inclusão.

*Link* externo para acessar:  
<https://inclusaoja.com.br/legislacao/>





## **Dados, Resoluções e Indicadores de Inclusão**

Neste capítulo, você será convidado a mergulhar na contextualização e na trajetória dos NAPNE no IFRO. Por meio de dados, resoluções e indicadores, conheceremos a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, em Porto Velho-RO. A análise se apoia em fontes como o Painel de Indicadores, a Plataforma Nilo Peçanha e nas Resoluções do CONSUP/IFRO que orientam a regulamentação dos NAPNE. Além disso, serão apresentados os indicadores gerais de ensino dos *campi* do IFRO em Porto Velho e o comparativo dos resultados entre 2020 e 2024.

## Plataforma Nilo Peçanha (PNP)

Link externo para acessar ao clicar na imagem:



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

É o sistema oficial do MEC, onde reúne e divulga dados da Rede Federal de Educação Profissional. Por meio de painéis e relatórios, apresenta informações sobre cursos, matrículas e desempenho institucional (MEC, s.d.).

## Mapa da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil

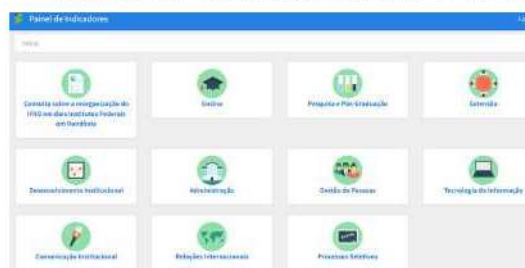


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Mapa da Rede.

Em cada ponto do mapa, pulsa uma história. São caminhos que se cruzam na busca pelo conhecimento, formando-se a rede que ilumina o Brasil com oportunidades, inclusão e esperança.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, são quase dois milhões de matrículas espalhadas pelo país, em uma rede que reúne mais de 950 instituições e oferece mais de dez mil cursos, abrindo-se portas para milhões de estudantes. Esses indicadores refletem, não apenas a expansão da educação profissional, mas também a relevância social - compromisso vivo com o desenvolvimento humano, científico e tecnológico do Brasil.

## Painel de indicadores do IFRO



Fonte: Painel de Indicadores do IFRO

### Site: Painel de indicadores do IFRO

O Painel de Indicadores do IFRO, é uma janela aberta para compreender o impacto da educação inclusiva na instituição. Na aba Ensino, os dados sobre os atendimentos do NAPNE, revelam histórias de acolhimento, diversidade e superação. Cada número representa um estudante, uma trajetória e o compromisso do IFRO em garantir que aprender seja direito acessível a todos.

#### **Indicadores gerais de ensino dos *campi* do IFRO em Porto Velho**

A tabela seguinte, apresenta de forma resumida os dados apresentados na série histórica dos *campi* Calama e Zona Norte em Porto Velho. Essa representação, apresenta informação sobre a atuação dos NAPNE e a efetividade das políticas institucionais de inclusão.

Indicador	Valor
Estrutura Institucional	2
Cursos ofertados	56
Matrículas	9.840
Vagas disponíveis	3.525
Concluintes	1910

Fonte: Dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), 2025.

## **Resoluções do CONSUP/IFRO referentes à regulamentação dos NAPNE**

A consolidação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), é resultado do processo contínuo de regulamentação e aprimoramento institucional.

Ao longo dos anos, o Conselho Superior do IFRO (CONSUP), tem fortalecido o compromisso institucional com a inclusão. Cada normativa reforça o papel dos NAPNE na promoção da acessibilidade e na valorização da diversidade nos *campi*.

Assim, a consolidação dos NAPNE no IFRO, representa a resposta concreta à demanda, configurando-se como instrumento essencial de promoção da inclusão educacional.

Outrossim, o processo de regulamentação e aprimoramento dos NAPNE, formalizado por sucessivas resoluções do Conselho Superior (CONSUP/IFRO), expressa o compromisso da instituição em alinhar o crescimento quantitativo educacional com a garantia qualitativa de acessibilidade, equidade e valorização da diversidade no ambiente acadêmico.

Portanto, a consolidação do NAPNE no IFRO representa o marco na construção da cultura institucional voltada à inclusão e à equidade educacional.

Criados em consonância com as diretrizes nacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os NAPNE surgem como espaços de articulação entre políticas de ensino, assistência estudantil e acessibilidade, pois assume o papel de promover condições que assegurem o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades específicas.

Imagem: Quadro com as Resoluções do CONSUP/IFRO referentes à regulamentação dos NAPNE.

Ano	Resolução /CONSUP	Principais aspectos e contribuições	Link de acesso às Resoluções
2011	Resolução nº 30/CONSUP/IFRO	Primeira regulamentação dos NAPNE no IFRO. Instituiu os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e definiu suas atribuições iniciais. Alinhou-se ao Programa TECNEP, consolidando as bases da política institucional de inclusão.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2011/8345-resolucao-n-030-consup-ifro-de-03-de-outubro-de-2011">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2011/8345-resolucao-n-030-consup-ifro-de-03-de-outubro-de-2011</a>
2017	Resolução nº 48/CONSUP/IFRO	Reestruturou a organização dos NAPNE, definiu a composição das equipes e instituiu o Plano de Acompanhamento Individualizado (PEI). Ampliou o escopo do núcleo, incluindo formação docente, sensibilização e promoção da acessibilidade.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2017/8935-resolucao-n-48-consup-ifro-de-18-de-setembro-de-2017">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2017/8935-resolucao-n-48-consup-ifro-de-18-de-setembro-de-2017</a>
2020	Resolução nº 35/CONSUP/IFRO	Atualizou o regulamento dos NAPNE, reforçando sua natureza colegiada e consultiva. Definiu normas sobre mandatos, registros e padronização de procedimentos pedagógicos e administrativos. Integrou o NAPNE à política de assistência estudantil.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2020/10011-resolucao-n-35-consup-ifro-de-02-de-junho-de-2020">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2020/10011-resolucao-n-35-consup-ifro-de-02-de-junho-de-2020</a>
2022	Resolução nº 13/CONSUP/IFRO	Introduziu instrumentos padronizados de gestão, relatórios e planos de ação. Fortaleceu a gestão baseada em dados e indicadores institucionais, promovendo a melhoria contínua das ações inclusivas.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2022/12369-resolucao-consup-ifro-n-13-de-10-de-junho-de-2022">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2022/12369-resolucao-consup-ifro-n-13-de-10-de-junho-de-2022</a>
2023	Resolução nº 24/CONSUP/IFRO	Atualizou o regulamento, revogou a Resolução nº 35/2020 e incorporou diretrizes nacionais de acessibilidade. Definiu novas orientações para atendimento especializado e formação continuada, consolidando a cultura inclusiva no IFRO.	<a href="https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023">https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023</a>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas resoluções do Conselho Superior do IFRO (CONSUP/IFRO, 2011–2023).

## Comparativo dos indicadores de ensino dos *campi* do IFRO em Porto Velho (2020-2024)

A tabela seguinte, evidencia diferenças e complementaridades entre os *campi* Porto Velho Calama e Zona Norte. Observa-se que, embora o *campus* Zona Norte retenha número maior de matrículas e inscritos, o *campus* Calama apresenta proporção equilibrada entre ingressantes e concluintes.

Indicadores	Campus Porto Velho Calama	Campus Porto Velho Zona Norte
Estruturas institucionais	1	1
Cursos ofertados	30	26
Matrículas	3.556	6.284
Vagas disponíveis	1.884	1.641
Inscritos	5.927	8.226
Ingressantes	1.779	1.619
Concluintes	1.168	742

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados institucionais dos *campi* Calama e Zona Norte, IFRO (2020 - 2024).



## **A Trajetória do NAPNE até Tornar-se Setor**

Neste capítulo, você acompanhará a trajetória de criação, implantação e atuação do NAPNE até chegar a ser setor.

Iniciaremos nossa jornada, conhecendo o “Processo inclusivo do NAPNE”, depois você será indagado com a seguinte pergunta: “Você conhece o NAPNE?” e o tópico seguinte é: “Você conhece as competências do NAPNE?”.

Para ampliar o conhecimento, teremos o quadro sintético com a trajetória de atuação do Núcleo, complementado com de falas e curiosidades dos colaboradores desta pesquisa.

## **Processo Inclusivo da criação dos NAPNE**

<sup>1</sup>O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responde pelas ações do Programa TEC NEP e outras ações relacionadas ao atendimento dos diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas.

Visa à articulação de pessoas e de instituições para o desenvolvimento das atividades de implantação e implementação do Programa TEC NEP no âmbito do Instituto Federal de Rondônia, envolvendo sociólogos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, supervisores e orientadores educacionais, técnicos administrativos, docentes, discentes e pais de alunos (IFRO, 2011, s.p.).

O Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, instituído pelo MEC/SETEC-SEESP, visa à inserção de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário (IFRO, 2011, s.p.).

Em síntese, a criação do Programa TEC NEP teve o intuito de auxiliar no processo de melhoria da realidade de pessoas com deficiências. Aliás, pertence ao processo de quebra de paradigma iniciado pela vigente Constituição da República Federal de 1988, pois, por meio dos dispositivos diversos dos atos normativos foram aprovados, conforme argumenta Silva; Dainez (2022).

---

<sup>1</sup> Texto retirado na íntegra da dissertação: INCLUSÃO E HISTÓRIA ORAL: EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO IFRO EM PORTO VELHO.

## **Você conhece o NAPNE?**

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), é setor de assessoramento que oferece apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, transtornos hipercinéticos, além daqueles com altas habilidades ou superdotação desde meados de 2023. Além disso, auxilia no processo de ensino-aprendizagem, criado pela Resolução CONSUP/IFRO n.º 24, de 26 de maio de 2023.

De acordo com a resolução de criação do NAPNE, o setor trabalha para criar ambiente educacional que respeite as diferenças e garanta a igualdade de oportunidades, pois ajuda na superação de barreiras, apoia os educandos no acesso e na permanência.

Segundo o IFRO (2016), as atividades de Ensino ofertadas são:

- Apoio aos professores (minicursos para adaptação de material didático, orientação);
- Aulas de reforço, com material didático adaptado;
- Apoio aos estudantes nas salas de aula;
- Apoio aos estudantes na realização de provas e outras atividades acadêmicas em sala especial, quando necessário;
- Adaptação de material didático para estudantes com baixa visão e cegos; Participação nos processos seletivos (entrevistas c/ candidatos com necessidades educacionais especiais, adaptação de provas, orientação de fiscais e ledores).

## **Você conhece as competências do NAPNE?**

- Criação e revisão de documentos que visem à inserção de questões relativas à inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, em âmbito interno ou externo do *campus*;
- Promoção de eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional.
- Articulação dos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo-se prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- Assessoria aos dirigentes dos *campi* em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades específicas;
- Estímulo ao espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o/a estudante em seu percurso formativo adquira conhecimentos técnicos, científicos e também valores sociais consistentes, que o/a levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida;
- Estímulo na prática da pesquisa, em assuntos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica inclusiva, preferencialmente, por meio de parcerias;
- Elaboração em conjunto com os demais setores dos *campi*, ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas;

- Atua junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica e aos colegiados dos cursos, com o apoio da Direção de Ensino e demais setores, a adequação curricular, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas.
- Desenvolvimento de programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com necessidades específicas, no âmbito do IFRO, contribuindo com o desenvolvimento de políticas que venham promover a inclusão.
- Promoção na instituição da cultura educativa que reconheça a importância da diversidade e pluralidade dos sujeitos, buscando-se a quebra das barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais.
- Articulação dos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo-se prioridades de ações, aquisição de equipamentos, *software*, material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas e estímulo à aquisição e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas;
- Prestação de assessoramento aos setores do IFRO, no que diz respeito à inclusão da pessoa com necessidade específica;
- Assessoria a COPEX, quanto ao ingresso de pessoas com necessidades específicas.

## Trajetória do NAPNE *campus* Zona Norte

Nesta seção, são apresentados os resultados das entrevistas com os colaboradores do *campus* Zona Norte, em Porto Velho. Observam-se semelhanças com o *campus* Calama, considerando-se a atuação conjunta até 2015.

Diferente do Calama, houve maior engajamento na pesquisa, com nove dos dez membros convidados aceitando participar. Esse envolvimento ampliou a representatividade das falas e fortaleceu a análise sobre a criação e consolidação do NAPNE no *campus*.

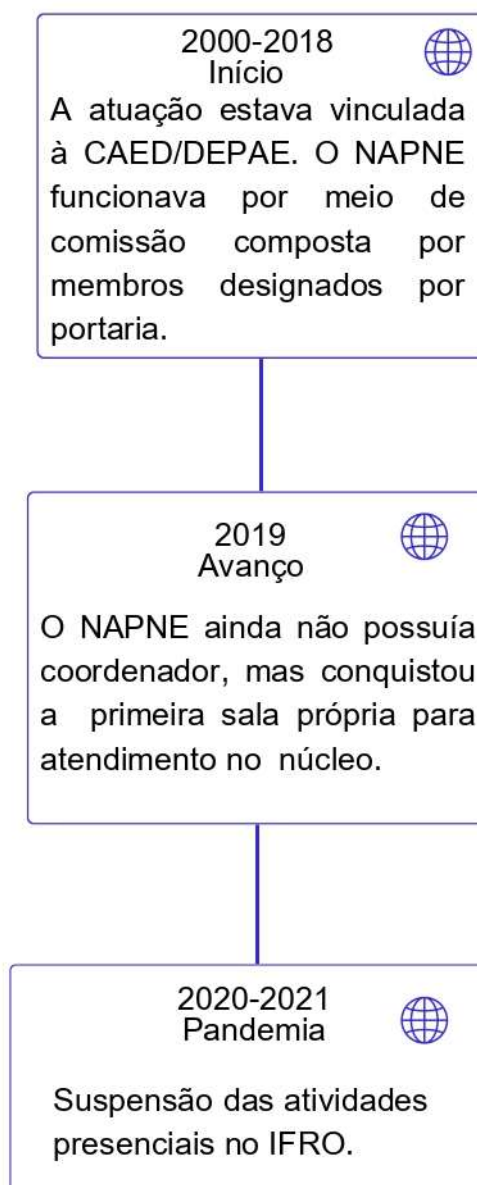
A postura dialoga com a perspectiva freireana de docência, em que o educador se reconhece como sujeito em constante construção, aberto ao novo e comprometido com a transformação. Como afirma Freire (1996):

*Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p.26).*

Essa visão reforça a importância da prática educativa sensível às diferenças e comprometida com a inclusão, princípios que também orientam a atuação dos NAPNE.

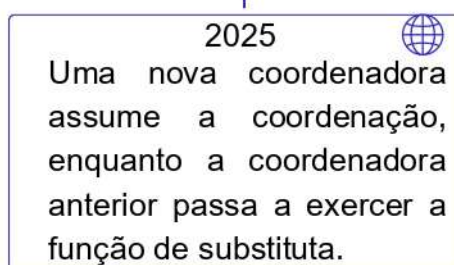
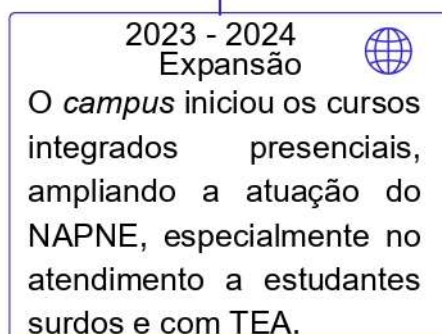
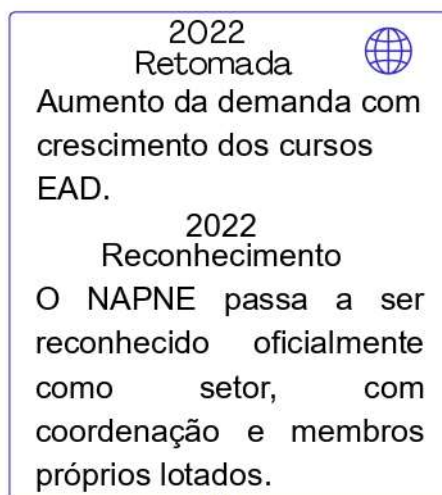
## Infográfico da trajetória do NAPNE: *campus Zona Norte*

Síntese baseada nas narrativas



## Infográfico da trajetória do NAPNE: *campus* Zona Norte (continuação)

Síntese baseada nas narrativas

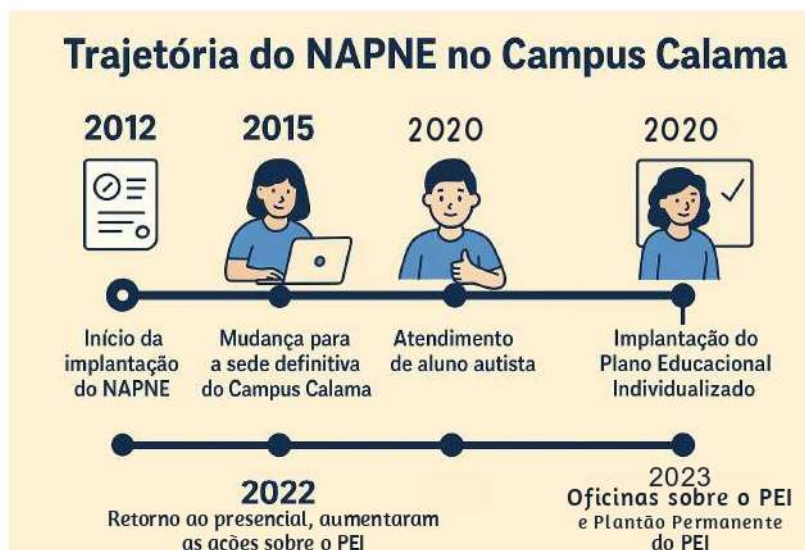


## Trajétoria do NAPNE *campus* Calama

O NAPNE no *campus* Calama, reflete o processo contínuo de construção e amadurecimento institucional, marcado pela evolução do núcleo, desde a implantação até a consolidação como setor estruturado em meados de 2022.

Essa reconstrução histórica foi elaborada com base nas narrativas das duas colaboradoras participantes da pesquisa, cujos relatos permitiram compreender os desafios, avanços e conquistas que consolidaram a política de inclusão no campus.

Dessa forma, evidencia-se a importância das capacitações voltadas à inclusão, por ampliarem a compreensão docente e favorecerem práticas pedagógicas mais acessíveis.



## Trajatória do NAPNE *campus* Calama

O hiato identificado entre 2015 e 2020, pode ser atribuído, principalmente, à pouca divulgação realizada pelos narradores e à baixa adesão à pesquisa no período. Ainda assim, as informações que foram obtidas são relevantes, pois foram tratadas com rigor e fidelidade às narrativas apresentadas e, estão devidamente consideradas neste produto educacional.

É importante destacar que esse intervalo não significa ausência de trabalho no Campus Calama, mas sim uma limitação na coleta e no registro das informações disponíveis.

Como encaminhamento, sugere-se que o campus invista na ampliação das estratégias de divulgação e mobilização para futuras pesquisas, buscando reunir um volume maior de dados e fortalecer o embasamento das próximas produções acadêmicas.

Dessa forma, ao reconhecer as limitações de divulgação e adesão no período analisado, reafirma-se o compromisso do trabalho com a ética, a fidelidade às narrativas e a valorização das informações coletadas.

O presente produto educacional não apenas sistematiza os dados disponíveis, mas também evidencia a importância do fortalecimento dos processos de registro e participação institucional.

Espera-se que, a pesquisa contribua como ponto de partida para investigações futuras amplas, colaborativas e representativas, consolidando-se a memória e as ações desenvolvidas no *campus* Calama.

## Infográfico da trajetória do NAPNE: *campus Calama*

Síntese baseada nas narrativas

2010 - Início



Funcionamento provisório junto ao *campus* Porto Velho Zona Norte (Avenida Jorge Teixeira).  
Aconteceram as primeiras reflexões sobre acolhimento e diversidade entre os servidores.

2013 - 2015

Primeiros atendimentos e desafios



O *campus* estava sendo compartilhado com o Zona Norte; O primeiro atendimento relatado foi sobre o aluno com Esquizofrenia; Em 2015 aconteceu a mudança para a atual sede na Avenida Calama.

2012 - Atuando por Comissão




A comissão era vinculada à CAED/DEPAE, composta por membros e liderada pelo Presidente. Nesse período, aconteceu a primeira formação ministrada pela professora da SEDUC. Início da sensibilização da comunidade acadêmica.

## Infográfico da trajetória do NAPNE: *campus Calama (continuação)*


### Síntese baseada nas narrativas

2016 - 2020:

Ampliação do olhar Novas demandas 

Neste período, o setor obteve ênfase em acessibilidade e apoio técnico, pois aconteceu o atendimento do primeiro aluno surdo, onde houve a necessidade intérprete de Libras; e, ingresso de estudantes com TEA em grau elevado. Nova presidência da comissão do NAPNE promoveu formação especializada de forma *online* sobre Introdução do Plano Educacional Individualizado (PEI). Período de Pandemia.

2022 - 2023:

NAPNE torna-se Coordenação 

Oficialização da Coordenação do NAPNE e nomeação da primeira coordenadora. Além disso, aconteceu a implantação efetiva do PEI, com atendimento de 22 estudantes e o Módulo do NAPNE no sistema SUAP, para registro e acompanhamento dos estudos de caso.

Avanço na sistematização e no diálogo com os docentes.

2024 - 2025: Expansão 

Implantação do Plantão PEI - Apoio semanal aos docentes.

Além disso, aconteceu o acompanhamento de 124 estudantes no 1º semestre de 2025.

## Quadro comparativo da trajetória do NAPNE nos *campi* de Porto Velho

### CAMPUS CALAMA

### CAMPUS ZONA NORTE

#### Ano de Início das atividades

2010 (inicialmente funcionando provisoriamente junto ao *campus* Zona Norte).

2010 (primeiro *campus* de Porto Velho oficialmente estruturado).

#### Criação do NAPNE

2012 – Criação da Comissão de Implantação, vinculada ao DEPAE e composta Por Presidente e Membros.

2011 – Implantação inicial como núcleo vinculado à CAED, com estrutura embrionária e composta Por Presidente e Membros.

#### Primeira Estrutura Organizacional

Comissão presidida pela Assistente Social do campus. Atuação integrada ao setor de Assistência ao Educando (DEPAE).

Vinculado à Coordenação de Apoio Educacional (CAED). Atuação em conjunto com bolsistas do Profunçãoário e apoio pedagógico.

#### Primeiras Ações e Formação Inicial

Formação com uma professora da (SEDUC) sobre Educação Inclusiva. Foco inicial em compreender o conceito de inclusão.

Formação interna e apoio de servidores do próprio campus. Ênfase inicial em sensibilização e atendimento de casos pontuais.

#### Primeiros Desafios

Atendimento de estudante com esquizofrenia no curso de Edificações (2013). Falta de estrutura e clareza sobre atribuições.

Atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e deficiência física. Escassez de recursos humanos e materiais.

### **Transição Estrutural**

Transferência para a nova sede do Campus Calama no ano de 2015. O NAPNE permanece atrelado ao DEPAE.

Consolidação da equipe e definição de representantes fixos no núcleo. Ampliação do diálogo com a reitoria.

### **Evolução do Trabalho Inclusivo**

Entre 2016 e 2019, surgem novos públicos (primeiro aluno surdo). Ênfase na acessibilidade e apoio especializado.

Consolidação do atendimento aos alunos com deficiência visual e auditiva. Início de parcerias com intérpretes e professores de AEE.

### **Marco de Transformação Pedagógica**

2020 – Ingresso de estudante com TEA em grau elevado. Criação do PEI e formação online com especialista do Paraná.

2020 – Atuação durante a pandemia focada em acompanhamento remoto e fortalecimento do vínculo com os docentes.

### **Mudança de Status Institucional**

No ano de 2022 o NAPNE torna-se um setor composto por Coordenador e servidores nele lotados. A partir desta, a primeira coordenadora foi nomeada oficialmente. Predominância feminina na liderança do Núcleo.

Em 2022 o NAPNE torna-se um setor composto por Coordenador e servidores nele lotados. A partir desta, a primeira coordenadora foi nomeada oficialmente. Predominância feminina na liderança do Núcleo.

### **Síntese Identitária**

Trajetória marcada pela persistência, autotransformação e consolidação do PEI como ferramenta central.

Trajetória marcada pela colaboração, pioneirismo e multiplicação de práticas inclusivas dentro do IFRO.

## Vozes e Memórias

A origem do NAPNE está vinculada tanto às obrigações legais quanto à necessidade de atender de forma sensível e estruturada os estudantes com deficiência, garantindo-se desse modo, não apenas apoio pedagógico, mas também viabilidade para que o discente tenha condições mínimas de exercício pleno da cidadania.

Olá, amigos!!! Você sabia que até 2023, o NAPNE era responsável pela organização de oficinas e palestras nas semanas pedagógicas, mas a partir de 2024, essa atribuição foi centralizada pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAIN), cabendo ao núcleo um papel de parceria (AZ, 2025, entrevista *campus* Zona norte).



## Vozes e Memórias *campus Calama*

Olá!!!

“Sou educadora, pesquisadora da educação inclusiva e também uma pessoa com deficiência. Consigo compreender a dor de meus estudantes e, ao mesmo tempo, auxiliar os professores que não sabem como agir. E, quando percebo que nossas sugestões funcionam, isso mostra que vale a pena insistir” (B, 2025, entrevista *campus Calama*).



Ser educadora, pesquisadora e pessoa com deficiência é viver a inclusão em sua forma mais verdadeira, aquela que nasce da empatia e se fortalece na escuta (B, 2025, entrevista *campus Calama*).

## Vozes e Memórias *campus Calama*

As histórias compartilhadas pelo NAPNE do *campus* Calama revelam o compromisso com a construção da educação verdadeiramente inclusiva, espaço onde a acessibilidade, o respeito e a igualdade de oportunidades, se transformam em caminhos reais para o crescimento de todos.

Uma experiência que nunca esqueço foi a de um aluno cego. No começo, eu me perguntava: “como vou trabalhar um conteúdo que depende de gráficos, imagens, cores?”. Mas aí fomos criando juntos alternativas: eu descrevia as imagens, ele usava materiais em relevo, e, quando possível, adaptávamos os conteúdos para áudio. Lembro que ele me ensinava também, mostrando como funcionava o leitor de tela do celular. Essa troca me marcou muito, porque percebi que a inclusão não é unilateral: nós também aprendemos com os alunos (A, 2025, entrevista).



## **Vozes e Memórias** **campus Zona Norte**

No NAPNE *campus* Zona Norte, também existe o cuidado em capacitar os colaboradores, acolher o aluno que acabou de ingressar e ofertar apoio pedagógico.

“Então... uma coisa que a gente percebe muito é a questão do acolhimento. Muitos alunos chegam inseguros, alguns até com medo de serem identificados como pertencentes ao Napne. Eu já atendi estudante que falou claramente: **“professora, eu não quero que ninguém saiba que eu faço parte do NAPNE porque senão vão me olhar diferente”**. Isso mostra que, apesar de todo o discurso de inclusão, ainda existe preconceito, ainda existe estigma. Então, muitas vezes, o nosso trabalho começa em convencer esse aluno de que **ele tem direito de estar ali**, de que **ele tem direito de receber apoio** e que **não precisa se sentir diminuído por isso**” (CZ, 2025, entrevista).



## APLICATIVO QUE FAZ A DIFERENÇA

Você sabia que existe um aplicativo que auxilia você a se comunicar com uma pessoa surda? Assim, é possível facilitar a essa pessoa, o acesso à comunicação com você e promover a inclusão social!

Link externo ao clicar na imagem:



APLICATIVO: *HAND TALK*  
GUIA DE CONVERSAÇÃO  
PARA PROFESSORES E  
ALUNOS

LINK EXTERNO:  
[HTTPS://WWW.YOUTU  
BE.COM/WATCH?  
V=SILTUB0CSJQ](https://www.youtube.com/watch?v=SILTUB0CSJQ)



## APLICATIVO QUE FAZ A DIFERENÇA



O VLibras é tecnologia transformadora, que amplia o acesso das pessoas surdas ao mundo digital, pois torna computadores, celulares e plataformas *online* mais inclusivas. Desenvolvido em parceria entre o Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e a Universidade Federal da Paraíba, o projeto permite a tradução automática de conteúdos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com isso, promove não apenas acessibilidade, mas também autonomia e participação social, fortalecendo-se o direito à comunicação e à informação. Para mais informações acesse o *link* externo seguinte: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/vlibras>

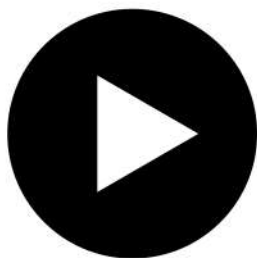
## Luz, Câmera, Inclusão!

*Link* externo: [Uma viagem inesperada- Missão Especial](#)

Abrirá *link* para acesso externo ao clicar na imagem seguinte:



## VOCÊ É UM SUPERDOTADO/ALTAS HABILIDADES?!



*Link externo: [O que são altas habilidades e superdotação?](#)*

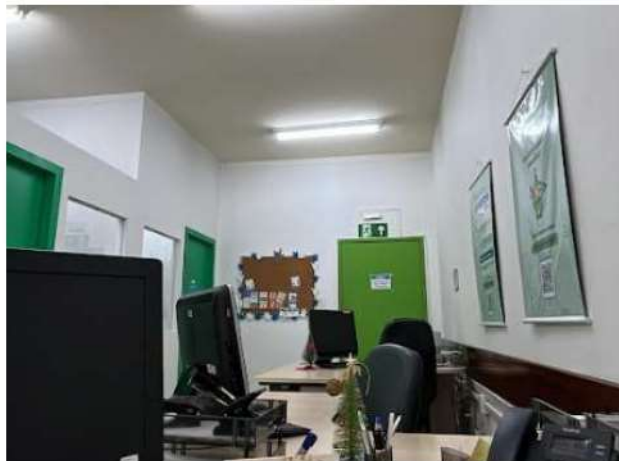


*Link externo: [Repórter Justiça – Os Superdotados Brasileiros](#)*



*Link externo: [Repórter Justiça – Conheça os desafios das pessoas com altas habilidades](#)*

## Conheça um pouco mais os NAPNE de Porto Velho



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Legenda: Sala do setor (*campus* Zona Norte) de 2020 até o dia 13/10/2025.



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Gravação do "Norte de Libras - Sinalário" - Estudante surda e a Tamires G. de A. Gonçalves (Intérprete de libras e Coordenadora Substituta do NAPNE Porto Velho Zona Norte). *Link* externo do canal do *YouTube*: <https://www.youtube.com>

## Conheça um pouco mais os NAPNE de Porto Velho



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Participação da Coordenação do NAPNE Porto Velho Zona Norte na Reunião de início de ano da Direção de Ensino e acolhimento aos docentes



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Legenda da Imagem: Acessibilidade linguística; Libras; nas colações de grau, principalmente das turmas onde constam estudantes surdos e as com transmissão via canal do *YouTube* do *campus*. Colação de grau da primeira estudante surda do *campus* - Curso Técnico Subsequente em Administração

## Conheça um pouco mais os NAPNE de Porto Velho

Reunião *online* com os monitores de ensino: Reunião inicial para orientação das atividades da Monitoria de ensino inclusivo pelo NAPNE



Fonte: *Campus Porto Velho Zona Norte.*

Folder de divulgação de evento realizado pelo NAPNE Porto Velho Zona Norte



Fonte: *Campus Porto Velho Zona Norte.*

Folder de divulgação de evento realizado pelo NAPNE Porto Velho Zona Norte.



Fonte: *Campus Porto Velho Zona Norte.*

## Conheça um pouco mais os NAPNE de Porto Velho



Fonte: *Campus Porto Velho Zona Norte.*

Legenda da imagem: Lanche de acolhimento aos profissionais da equipe de apoio a inclusão do NAPNE Porto Velho Zona Norte.



Fonte: *Campus Porto Velho Zona Norte.*

Legenda da imagem: Oficina de Libras. ( ministrantes - Ana Catia Martins Costa Vasconcelos e Tamires Gomes de Assis Gonçalves) - realizada no evento - Setembro Verde: Fortalecendo Práticas Inclusivas no IFRO.



Fonte: *Campus Porto Velho Zona Norte.*

Legenda da Imagem: Oficina de Elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI (ministrantes - Livia Catarina Matoso dos Santos Telles e Elaine Marcia Souza Rosa) realizada no evento - Setembro Verde: Fortalecendo Práticas Inclusivas no IFRO.

## Nova Sala do NAPNE: *campus* Porto Velho Zona Norte



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Legenda da imagem: Mudança de sala para um espaço mais amplo para atendimento e uso pela equipe do NAPNE (mudança realizada em outubro de 2025).



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Legenda da imagem: Continuação das fotos do novo local. Mudança de sala para um espaço mais amplo para atendimento e uso pela equipe do NAPNE (mudança realizada em outubro de 2025).



Fonte: *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Legenda da imagem: imagens do novo ambiente. Mudança de sala para espaço amplo para atendimento e uso pela equipe do NAPNE (mudança realizada em outubro de 2025).



## CONCLUSÃO



O produto educacional nasceu da pesquisa que se entrelaça com as ações do NAPNE em Porto Velho-RO, tecido com escuta, sensibilidade e compromisso com a inclusão. Cada página reflete o esforço da equipe que acredita no poder transformador da educação e na força das pequenas conquistas diárias.

Ao longo dessa trajetória, emergiram histórias de dedicação, empatia e aprendizado mútuo. As ações do NAPNE revelaram o compromisso da equipe que se reinventa diante dos desafios e busca com sensibilidade e perseverança, garantir que cada estudante tenha espaço para aprender e pertencer.

Contudo, reconhece-se que ainda há muito por fazer. A inclusão é caminho contínuo, que exige diálogo, formação e coragem para transformar práticas e mentalidades. O produto, portanto, não representa ponto de chegada, mas convite à reflexão e à continuidade desse movimento coletivo em *prol* da escola, cada vez mais justa e acessível.

Nem sempre os alunos chegam à diplomação, mas há caminho de dedicação e esperança que sustenta cada passo. É nesse fazer coletivo, silencioso e apaixonado que a inclusão se torna real e que o ato de educar revela o sentido mais bonito - acreditar no potencial de cada ser humano.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos deputados. **Leis sobre os direitos as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-2/leis-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plataforma Nilo Peçanha (PNL)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas** - avanços e desafios. São Paulo: Grupo Autêntica, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**. Publicado em: 03 maio 2016. Última atualização: 03 maio 2016. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/portal-ifro/101- napne/841-napne-2>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTOS, Franciele Nogueira dos. **Inclusão e história oral: experiências dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IFRO em Porto Velho**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Porto Velho Calama, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Porto Velho, 2025. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Martins Costa Pereira.