



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Especialização | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **Gregório Marques Rodrigues**

Matrícula: **20201160070112**

Título do Trabalho: **Relatos dos coordenadores dos NAPNEs do IFG sobre as ações do núcleo durante o Ensino Remoto Emergencial**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Senador Canedo, GO – 15 de janeiro de 2023.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DA MONOGRAFIA

Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de 2022, às dezenove horas, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof. Murilo Borges Silva, Profª. M.Sc. Brunna Carolinne Rocha Silva e Prof. Dr. Thiago Cazarim da Silva** sob a presidência do primeiro, realizada no Instituto Federal de Goiás, para procederem à avaliação da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, com título: **RELATOS DOS COORDENADORES DOS NAPNES DO IFG SOBRE AS AÇÕES DO NÚCLEO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**, do discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica - Curso Lato Sensu **Gregório Marques Rodrigues**, matrícula nº:20201160070112, orientado pela Profª. Maria Eugênia Sebba F. de Andrade. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que o trabalho está **APROVADO**, com nota 8,5 considerando-se finalizado este requisito para fins de obtenção do título de especialista pelo Instituto Federal de Goiás (IFG).

Prof. M.Sc.. Murilo Borges Silva

Presidente da banca/IFG



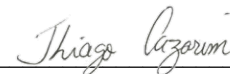
Profª. M.Sc. Brunna Carolinne Rocha Silva

Membro Interno/IFG



Prof. Dr. Thiago Cazarim da Silva

Membro Interno/CEFET-MG



RELATOS DOS COORDENADORES DOS NAPNES DO IFG SOBRE AS AÇÕES DO NÚCLEO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Gregório Marques Rodrigues¹

RESUMO

A pandemia de COVID-19 causou diversos problemas ao longo do mundo. Recessão de economias, lotações em hospitais, déficit de insumos da saúde e desemprego. Foram e ainda são temas extremamente debatidos em pesquisas nas mais diversas instituições de ensino e pesquisa. Muitas instituições possuem equipes multiprofissionais para atendimento especializado presente na diversidade do público. Existem necessidades específicas para serem atendidas e acompanhadas ao longo da recepção e permanência de um estudante. Os Napne foram criados com o objetivo de atender e acompanhar pessoas com necessidades específicas a fim de receber e auxiliar na permanência do discente e família na instituição. O IF, durante a pandemia, realizou diversas ações para perpassar os problemas ocorridos durante esse cenário ímpeto e desesperançoso pra muitos. Utilizar dos saberes construídos ao longo da experiência pode direcionar as políticas públicas para uma melhor execução das ações das instituições de ensino por todo o país. A representação trabalha com as percepções do indivíduo referente a ausência do objeto (ou situação). Este trabalho consiste em analisar as representações dos coordenadores dos NAPNEs dos IF ao longo da pandemia de COVID-19, em específico ao tratamento com pessoas com surdez.

Palavras-chave: NAPNE, COVID-19, educação, inclusão.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha causado muchos problemas en todo el mundo. Recesión de las economías, capacidad aumentada en los hospitales, déficit de insumos sanitarios y desempleo. Fueron y siguen siendo temas sumamente debatidos en investigación en las más diversas instituciones de enseñanza e investigación. Muchas instituciones cuentan con equipos multiprofesionales de atención especializada presentes en la diversidad del público. Hay necesidades específicas que deben ser satisfechas y monitoreadas desde la recepción y estadía de un estudiante. Las NAPNE fueron creadas con el objetivo de asistir y acompañar a personas con necesidades específicas para recibir y asistir en la permanencia del estudiante y su familia en la institución. Los IF, durante la pandemia, realizó muchas acciones para superar los problemas que se presentaron durante este escenario de ímpetu y desesperanzador para muchos. Utilizando el conocimiento construido a lo largo de la experiencia se pueden orientar políticas públicas para una mejor ejecución de las acciones de las instituciones educativas de todo el país. La representación trabaja con las percepciones del individuo respecto a la ausencia del objeto (o situación). Este trabajo consiste en analizar las representaciones de los

¹ Discente do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Campus Senador Canedo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Este trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade, docente do Campus Senador Canedo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e apresentado como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, defendido em 19 outubro de 2022.

coordinadores de las NAPNE del IF a lo largo de la pandemia del COVID-19, específicamente en el tratamiento de las personas con sordera.

Palabras clave: NAPNE, COVID-19, educación, inclusión.

1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) há poucos anos foi considerada com língua oficial. Sendo a língua utilizada por surdos e pessoas com deficiência auditiva, ela veio se moldando nos grupos isolados que foram de certa forma marginalizados dentro da sociedade dita como ouvinte. Dentro desse contexto, vários foram e são ainda os desafios para a integralização do surdo dentro da sociedade. Além do que, a dificuldade encontrada para a garantia do respeito dentro do mundo do trabalho, de certa forma, limitar o campo de atuação de um surdo.

Portanto, sabe-se que o mundo contemporâneo, cada vez mais, exige habilidades específicas e complexas para que os sujeitos surdos possam exercer seus direitos como e a escola desempenha papel fundamental nesse processo, pois deve preparar o indivíduo para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) geraram transformações na Educação, possibilitando o surgimento de novas formas de aprendizado, de disseminação do conhecimento e, especialmente, de novas relações entre professor e aluno. Entretanto, ser vista como facilitadora não significa que seja aplicada na realidade. A exclusão digital era algo conhecido pelos mais diversos níveis da sociedade no mundo todo. Com o início da pandemia de COVID-19, no início de 2020, a situação ficou mais acentuada por conta das discrepâncias de poderes aquisitivos das famílias brasileiras.

A desigualdade social está diretamente relacionada com o poder aquisitivo das pessoas. Indivíduos com maior poder aquisitivo conseguem melhores equipamentos, acesso a tecnologias recentes e até mesmo ao conhecimento mais atual sobre os mais diversos assuntos. Essa situação agravou o isolamento dos alunos de diversas escolas das cidades inteligentes que acontecia anteriormente (ALBINO et al., 2015; MORA et al, 2017), fato que se agravou ainda mais nas esferas públicas por todo o país. As cidades inteligentes podem ser consideradas como a forma orgânica que uma sociedade pode assumir buscando sanar problemas sociais, econômicos e ambientais. Dentro desse conceito, o “isolamento” dos alunos se caracteriza como exteriorização do processo da construção do corpo da cidade

inteligente. O indivíduo está fora do processo que seria voltado para a sua exclusão. Ele nem mesmo participar do processo de resolução ou intervenção dos problemas sociais (CURY et al, 2016).

Dentro desse cenário, a inclusão de surdos, que é um processo em andamento nas leis, em específico na Lei 13.146/2015, conforme diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Os desafios encontrados anteriormente como o processo de abstração matemática, foram exacerbadamente piorados. As representações acabam sendo uma ótima ferramenta para se fazer uma análise da sociedade por conta do processo de distanciamento do objeto analisado. Uma representação é constituída quando a sua origem está ausente durante o processo de análise (LEFEBVRE, 2006; SERPA, 2014)

A representação pode ser considerada como a construção imagética, ideológica, psicológica e até mesmo social de um dado objeto. Entretanto, essa construção apenas se consolida na ausência do objeto. Por exemplo, ao pensar em alguém, você imagina seus traços físicos, comportamentos e até supõe possíveis respostas em determinadas situações. É um trabalho de representação dentro das representações. Esse conceito não pode ser confundido com estereótipo. Esse último é uma construção social que se molda ao longo das relações sociais durante a história. E que não necessariamente representam o todo de um grupo, podem representar somente parte das ações dele. Os estereótipos são construídos com base em ações (ou não) que perpassam uma imagem construída. Em alguns casos, o estereótipo é moldado mediante a perspectiva das relações de poder em contato com o interesse das classes dominantes. Lembrando ainda que o estereótipo pressupõe e situa o local de pertencimento do grupo estereotipado (MOREIRA, 2019).

A pandemia criou gargalos educativos aos quais medidas políticas, sociais e até mesmo culturais não conseguiram atingir com efetividade os mais diversos níveis dentro da sociedade escolar. Desse prisma, com este artigo, pretendo analisar as perspectivas das coordenações do Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dos Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) através da construção de representações, utilizando de um formulário via Google Forms. O intuito é

conseguir construir um perfil de atividade e desenvoltura dos núcleos ao longo da pandemia, durante o ano de 2020 e 2021.

2. ANTES DA REPRESENTAÇÃO

A história da educação dos surdos percorreu um longo caminho, com vários impasses educacionais, discussões ideológicas, condicionamentos históricos que acabaram por determinar as ações educativas adotadas. Assim como no mundo, a educação de surdos, aqui no país, passou por fases distintas.

Historicamente, as concepções desenvolvidas sobre a educação de pessoas com surdez se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. Os dois enfoques – oralista e comunicação total – deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez. Infelizmente, a sociedade surda sofre com as sequelas dessas formas de educação antiquadas e até mesmo consideradas discriminadoras. Forçar um surdo a aprender uma língua que foge de suas capacidades linguísticas é imoral e desumano.

No Brasil, a língua de sinais é oficial como língua de uso dos surdos. É garantida pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Contudo, a mais importante contribuição trouxe o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que institui o ensino aos surdos na língua de sinais, inclusive tornando obrigatório o uso dessa língua não somente aos surdos, mas também na formação dos professores que os atendem. É importante ressaltar que o ensino de Libras não consiste propriamente tornar-se fluente na língua. Mas de compreender seu processo de funcionamento, possíveis desafios na aprendizagem dos surdos e na legislação que gira em torno da mesma.

Em se tratando do espaço educacional, Salles (2004, p.54) argumenta sobre a importância da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), *“cabe acrescentar que um marco na educação da pessoa surda encontra-se na Declaração de Salamanca, de 1994, documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão”*. Esta declaração traz os princípios, políticas e práticas nas áreas de necessidades educativas especiais, assegurando que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. No item 19 da parte da Política e Organização das Linhas de Ação em nível Nacional, do Ministério da Educação, publicada em outubro de 2008, encontramos a seguinte declaração:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de

comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994)

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicada em 1990, pela UNICEF Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no seu art. 3º. Os itens 4 e 5, dispõem que:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Um dos artigos da Lei n. 9.394/96 estabelece o seguinte:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Por mais que o intuito seja atender e “equalizar” o desenvolvimento dos mais diversos perfis dos alunos, o aluno com deficiência muitas vezes é excluído pela tentativa de inclusão. Basta observar um aluno surdo dentro da sala de aula de pessoas ouvintes. Na presença de um intérprete, ele se comunica com seus colegas de classe e com o professor presente. Na ausência do intérprete, quando precisa de algo ou quer se comunicar por algum motivo, tem de se limitar a considerados “gestos” ou “mímicas” para que possa ser compreendido, ou não. Os profissionais da educação também acabam sofrendo com esse impasse mediante o despreparo em poder lidar com esse tipo de situação. Fato também mencionado no art. 3º, inciso IV:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Dentro dessa perspectiva, o Art. 59º deixa de ser cumprido por não atender de forma adequada ao educando que chega com necessidades específicas; o currículo não fica adaptado para o perfil que precisa não de ajuda, mas de apoio e renderização dos materiais pedagógicos com o intuito de alcançá-lo. O quadro docente acaba recebendo um aluno com uma necessidade e, infelizmente, nem todos os integrantes conseguem conduzir de forma adequada e, parte do motivo da ineficiência educacional está no fato de não possuírem qualificação adequada para esse atendimento. Além disso, a educação deve vir dentro de um caráter emancipador e capaz de poder proporcionar as ferramentas necessárias para a vivência em sociedade e no mundo do trabalho.

GLADIS PERLIN (2006, p.55) ainda continua argumentando sobre as propostas dos governantes:

Sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula junto com professores sem capacitação para trabalhar com surdos. Vemos muitos sujeitos surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever um bilhete” (GLADIS PERLI, 2006).

Compreendemos que o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema da qualidade das práticas pedagógicas em decorrência da falta de profissionais bilíngues qualificados, no caso, intérpretes qualificados. Conforme SARTORETTO (2010, p. 8)

A escola que acolhe e tira partido das diferenças busca construir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino. Atendendo a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que as pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar” (SARTORETTO, 2010).

Dentro desse contexto legal, o Núcleo de Apoio às Pessoas Com Necessidades Específicas (NAPNE) foi criado dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Amparados pela Resolução CONSUP/IFG nº 30/2017, retificada na Resolução CONSUP/IFG nº 01 de 04 de janeiro de 2018, o NAPNE tem como público-alvo os discentes que possam ter desafios em seu processo de ensino aprendizagem pautadas em motivos de natureza física, sensorial, mental, social, altas habilidade e até transtornos psicológicos que possam ser associados a aprendizagem. O núcleo deve buscar medidas que possam auxiliar/adaptar o currículo de acordo com a Necessidade Educacional Específica, encontrada na Resolução 98/2021 do IFG, em suas disposições preliminares: *Art. 1º Normatizar os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE.*

No início da pandemia do novo Coronavírus, o Brasil (e o mundo) suspendeu as aulas como medida preventiva para evitar a disseminação do vírus. Entretanto, tendo em vista que existem no Brasil as redes privada e pública, várias iniciativas foram tomadas no intuito de assegurar os vínculos profissionais e evitar a suspensão do ano letivo. Se embasando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, as aulas passaram a ocorrer nas modalidades remotas, virtuais, síncronas e assíncronas.

A Medida Provisória Nº 934, de 01 de abril de 2020, desobrigou o cumprimento do número de dias efetivos do trabalho escolar e exigiu somente o cumprimento da carga horária mínima anual dentro dos sistemas educacionais no Brasil. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou o parecer Nº 05/2020, que possibilitou o cumprimento da carga horária mínima anual de forma não presencial, em razão da calamidade de saúde pública global. O CNE acabou reforçando que essas atividades pedagógicas não consistem somente em aulas *on-line* substituindo as aulas presenciais. Considerou também que medidas e ações pedagógicas que pudessem viabilizar o cumprimento das etapas primordiais e essências para o aprendizado.

Vale ressaltar que o parecer não estabeleceu a forma como as atividades não presenciais deveriam ser estabelecidas para o cumprimento da carga horária mínima. Por todo o país, foram perceptíveis as ações que aprofundam e escancaram as mazelas presentes nas desigualdades sociais enfrentadas pela sociedade (POSSA *et al*, 2020). O universo digital acabou sendo um dos piores planos enfrentados pelas instituições escolares que tentaram buscar, com todos os empecilhos, concluir o ano letivo. Segundo dados de POSSA *et al* (2020), jovens de 14 a 29 anos sofreram diminuição substancial na renda familiar. Alguns

tiveram de buscar formas para complementar a renda, em muitos casos, na economia informal. Ainda na mesma pesquisa, 3 a cada 10 jovens dessa mesma faixa etária relataram o desejo de não voltar aos estudos após o fim do isolamento.

Cerca de 1 bilhão de estudantes por todo o mundo vivenciaram a paralização de suas aulas em algum momento durante a pandemia (UNESCO, 2020). E, posteriormente, experimentaram os desafios inerentes ao acesso tecnológico para participação nos eventos educacionais propostos pelas mais diversas instituições educacionais. Após a suspensão das aulas presenciais e o início do ERE (Ensino Remoto Emergencial) em 2020, os NAPNEs deveriam buscar atender e propiciar o ambiente necessário para a aprendizagem e permanência de seus usuários.

REPRESENTAÇÕES DAS COORDENAÇÕES DOS NAPNES

Este trabalho teve início durante o curso de especialização em Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Senador Canedo. Durante o curso, houve uma disciplina que remeteu às reflexões sobre o papel da inclusão dentro dos processos educacionais. Dentro do cenário pandêmico, essas atitudes se tornaram com mais gargalos. Alternativas foram buscadas nas mais diversas esferas para atender à sociedade. Sobre essas reflexões, é importante considerar as atitudes realizadas para o apoio e a permanência dos estudantes dentro das organizações escolares. O NAPNE entra como uma dessas ferramentas, devendo realizar tais ações dentro dos IFs. E o questionamento surgiu: Será que o núcleo conseguiu atingir o que se propõe a realizar durante a pandemia?

Como a pesquisa iria se relacionar com humanos, foi elaborado um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) que foi enviado via *e-mail* para as coordenações dos NAPNEs de 14 campus do IFG. Nesse termo, havia os esclarecimentos necessários para a participação na pesquisa e os participantes foram orientados a preencher o termo, assinar e devolver via *e-mail*. Como espaço temporal, foram adotado os anos de 2020-2022, durante o ERE (Ensino Remoto Emergencial).

Em virtude do cenário pandêmico da COVID-19, o Colegiado do Curso de Pós-graduação em Docência na Educação Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) Câmpus Senador Canedo, declarou que as pesquisas possam ser iniciadas sem a aprovação imediata do departamento. E, caso a pesquisa seja

publicada, a pesquisa deverá ser autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG.

Como material de coleta de dados, foi utilizado um formulário via *Google Forms*. A justificativa de ser adotada somente essa ferramenta se encontra na objetividade e clareza para obtenção das respostas. Sendo imparcial e objetivo (para as perguntas com alternativas), é possível trazer parâmetros quantitativos. Como o respondente tem prazo para pensar em suas respostas, a elaboração se torna mais clara e pensada.

Utilizar de ferramentas estatísticas para projetar percepções dentro de construções estatísticas se tornam extremamente viáveis dentro das representações. Para se analisar um contexto, é importante estabelecer um parâmetro, uma espécie de medida, cuja qual será voltada para a delineação da ideia almejada. Rensis Likert publicou em 1932 uma escala psicométrica para dimensionar o grau de concordância e discordância dentro de um aspecto apresentado ao objeto/indivíduo (ALEXANDRE, 2014). Para se caracterizar o trabalho desempenhado pelo núcleo, foram apresentadas questões com múltiplas alternativas, afirmações com valores dentro da escala Likert e perguntas abertas para manifestação de opinião conforme o quadro 1.

Das 14 coordenações dos Câmpus contactados, sendo elas Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu, Valparaíso (Goiânia e Goiânia Oeste são da cidade de Goiânia – GO), 6 (sendo elas Uruaçu, Valparaíso, Luziânia, Formosa, Cidade de Goiás, Itumbiara) devolveram o TCLE assinado e responderam ao questionário enviado via *Google Forms*. Os demais Câmpus não responderam aos *e-mails* enviados durante a coleta de dados.

As informações abaixo mencionadas foram baseadas nas respostas fornecidas pelas coordenações dos Câmpus que responderam ao questionário. Para um fim didático, apresento os panoramas gerais sobre o perfil do núcleo, dos coordenadores e dos discentes atendidos. Posteriormente, as afirmações dos professores são dadas em um quadro e, posteriormente, são comentadas. Cada seção terá apresentação dos dados obtidos e comentários sobre as informações. Em seguida, há uma seção com menções destaque às ações dos núcleos durante o ERE.

Panorama geral: Perfil do núcleo e dos coordenadores

Todos os coordenadores atuais dos NAPNEs possuem pelo menos 4 anos como servidor público no IF. Os Câmpus de Uruaçu, Valparaíso e Formosa possuem docentes como coordenadores e; os campus Luziânia, Cidade de Goiás e Itumbiara possuem técnico-administrativos como coordenadores. A respeito do tempo como coordenador, os Câmpus Uruaçu, Formosa e Cidade de Goiás possuem coordenadores com menos de um ano de atuação. Todos os Câmpus, sem exceção, possuíam o NAPNE antes do começo da pandemia. Dentro da equipe, com exceção de Valparaíso, todos núcleos possuem pelo menos 7 integrantes.

Com exceção do campus Valparaíso, todos os Câmpus possuem uma equipe multiprofissional para atendimento aos discentes, sendo eles oriundos do núcleo ou não. Entretanto, somente os Câmpus Uruaçu, Formosa e Itumbiara possuem intérprete de Libras.

A primeira instância, observar que as unidades do IF que enviaram resposta possuem uma equipe multidisciplinar é algo a se comemorar. A equipe multiprofissional é de extrema importância para o bom andamento do trabalho pedagógico nas instituições escolares. Cada organização deve ter um “molde” de equipe para atender suas demandas e necessidades mais intrínsecas. Por exemplo, um profissional voltado para atendimento e acompanhamento de alunos surdos se configura, primariamente, no intérprete de Libras. Mas o intérprete ele apenas interpreta de uma língua para a outra. Caso haja a necessidade de desenvolver materiais ou ferramentas pedagógicas como utilização de um software ou jogo, talvez o intérprete não esteja totalmente capacitado para o atendimento.

Panorama Geral: Atendimento ao discente

A respeito do número de discentes atendidos, o campus Cidade de Goiás atende a 5; Uruaçu a 6; os demais campus, sendo Valparaíso, Luziânia, Formosa, Cidade de Goiás e Itumbiara atendem pelo menos 7 discentes cada. Dentre eles, o campus Formosa e Itumbiara atendem, respectivamente, três e um discentes surdos.

Com exceção de Cidade de Goiás, todos os coordenadores alegaram que discentes deixaram de frequentar as aulas durante a pandemia. Ficando Uruaçu e Luziânia perdendo pelo menos 7; Valparaíso e Itumbiara perdendo 2; Formosa com 1. O aluno que deixou de frequentar o instituto de Formosa era surdo e estava no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA. Três alunos do Câmpus Formosa eram surdos e estavam na pós-graduação. Durante a pandemia, o Câmpus Uruaçu não teve nenhum usuário da comunidade

discente geral sendo atendido pelo núcleo; Valparaíso e Cidade de Goiás se mantiveram com 4; Luziânia ficou com 5 discentes e; Formosa e Itumbiara atenderam pelo menos sete.

Esses dados apresentados foram provenientes de uma pesquisa com mais 30 mil pessoas por todo o país, de diferentes níveis sociais e escolaridade. Se comparados, mesmo que tenha sido feita quando se iniciou o isolamento social, dialoga com as manifestações posteriores obtidas pelas percepções dos NAPNEs nesse trabalho. A pandemia apresentou diversas mazelas que estavam sendo tratadas (ou não) ao longo da história do Brasil e também do mundo. O fato de jovens na casa da primeira década de vida terem aumentar a jornada de trabalho ou iniciar a vida profissional durante a pandemia apenas reforçou a vulnerabilidade que a sua família se encontrava.

Campus Uruaçu

O campus Uruaçu pontuou com todas as afirmações a nível “concordo”, exceto na afirmação 4. O que chama a atenção é o fato de ser neutro, mas a questão de não concordar com a afirmação, nem mesmo em nível 4. Talvez nem todos tenham feito ações que pudessem ajudar com o ERE e por conta disso a percepção tenha ficado neutra. Nessa afirmação, a coordenação do campus Valparaíso também firmou essa ideia. Como a afirmação 6 foi ponderado com “concordo”, talvez o núcleo possa ter sido influenciado pelas ações dos alunos. Claro que existem diversos outros fatores para se ligar, é apenas uma possibilidade.

Dentro das observações trazidas na parte aberta do formulário, a coordenação percebeu que muitos queriam manter o contato com a instituição somente via *WhatsApp* e sentiu resistência com as formas que o campus buscou manter o processo de ensino aprendizagem.

Uma pesquisa realizada na rede de ensino público de Minas Gerais (ROSSI *et al*, 2021), mostrou que grande parte dos jovens buscavam trabalhar somente com o *WhatsApp*. A pesquisa apontou que parte da justificativa para se utilizar somente o *whatsapp* eram oriundas por dois fatores que merecem destaque: o conhecimento frente a tecnologias da informação e; falta de alternativas (aparelhos) tecnológicos para outras ferramentas digitais. Trabalhos de SILVA (2020) e GODOI (2021) apresentaram quadros semelhantes.

A coordenação alegou ainda a necessidade de se possuir profissionais mais específicos na instituição. O campus possui uma equipe multiprofissional com um intérprete de Libras mas não possui discentes surdos na unidade. É importante a ressaltar a consciência da coordenação referente a se possuir uma equipe multiprofissional preparada para o receber os

diversos alunos que podem ingressar na instituição. Além de atuarem em processo formativos para conscientização e capacitação. Em diversos trabalhos publicados, como SANTOS *et al* (2020) e RIBEIRO (2021), foram ressaltados a importância de se estar preparado para as diversas situações que uma instituição de ensino possa se encontrar. Como mencionado anteriormente, uma equipe multiprofissional deve se adequar às necessidades de sua instituição. Vale enfatizar que a necessidade do atendimento pode acontecer em qualquer momento, como em uma inscrição de processo seletivo. O trabalho para acompanhamento é posterior, o que proporciona prazo para a instituição se organizar para realizar seu trabalho. É, de certa forma, um despreparo de uma organização não possuir os profissionais para atendimento inicial como apresentação do campus ou um curso.

Campus Valparaíso

O campus Valparaíso avaliou como “concordo totalmente” as afirmações 5 e 4; “concordo” com os itens 3 e 5; porém apresentou-se “indiferente (ou neutro)” quanto aos tópicos 4 e 6. Adotando certa posição de neutralidade na afirmação 4, o mesmo fator apresentado para Uruaçu pode ser aplicado aqui.

O núcleo atendia pelo menos 7 discentes; 2 discentes (da comunidade geral dos discentes) deixaram de frequentar as aulas. O campus não possui uma equipe multiprofissional e nem um intérprete de libras para atendimento aos discentes. Ainda não possui nenhum discente surdo matriculado durante o ERE.

Dialogando com o campus de Uruaçu, a reflexão levantada no fim da seção volta a pairar sobre o dado: será mesmo que a ação se faz necessário somente após a demanda surgir? Frente a essa “coincidência”, se pode apontar uma tendência da administração pública do IF de buscar profissionais somente quando a demanda existe. Como o campus não possui intérprete de libras, talvez não seja por esse motivo que a organização não chame a atenção de um surdo para estudo? Segundo dados obtidos do site do IBGE, cerca de 5% da população brasileira é surda, algo em torno de 10 milhões de pessoas. Não possuir nenhum surdo em um campus do IF é algo a se chamar a atenção. A possível situação pode

A coordenação apontou que o núcleo focou no atendimento individualizando auxiliando a mexer nas tecnologias necessários para realização das atividades, ressaltando até que uma aluna durante esse processo concluiu o curso. O coordenador sentiu a necessidade de um melhor delineamento das funções do servidor dentro do NAPNE e o campo de atuação dele.

Ainda dentro das concepções percebidas, retratou sobre a importância dos processos de capacitação da equipe que o instituto deveria fomentar. Trabalhos como o de Haddad (2007) e até mesmo a UNESCO (GATTI *et al*, 2019) mencionam sobre como o processo da educação continuada é substancial para a sociedade mais consciente e com pleno exercício da cidadania. O mundo muda, e “se formar” somente uma vez não acompanha as mudanças. A formação é algo que deve ser contínuo e vai além de uma especialização. A estabilidade pode proporcionar um comodismo que estagna o crescimento profissional e pessoal de um indivíduo. Pensar na estabilidade financeira é algo, de certa forma, agradável e prazeroso. Mas viver apenas pelo benefício financeiro sem estímulo, amparo e prazer na função pode acarretar problemas físicos e psicológicos.

Luziânia

O campus não possui nenhum discente surdo matriculado e atendido pelo NAPNE e não possui intérprete de Libras, mas possui uma equipe multiprofissional para atendimento dos discentes. O núcleo teve pelo menos 7 discentes sendo atendidos durante o ERE. Entretanto, a unidade perdeu cinco discentes da comunidade geral durante a pandemia, nenhum surdo. Novamente a ausência de profissionais é retratada pelas coordenações. Não se pode afirmar que todas as unidades do IF pelo Estado de Goiás tenham esse quadro pela falta de respostas. Além da falta de um intérprete de Libras, é apresentado a falta de profissionais capacitados (também mencionado em outros campus) aliado ainda com a falta de espaço físico dentro da instituição.

Das ponderações de Luziânia, chama a atenção o fato de alegar desânimo da parte dos alunos (colocado como “concordo” no item 6); e “concordo” para o item 4. Fatos anteriormente mencionados em outros campus. Entretanto, nessa coordenação foi percebido que nem todos fizeram o possível durante a pandemia. O que pode ter levado a isso? Medo? Falta de habilidade? Desafios na gestão? Ou combinações de diversos fatores?

Dentro das considerações abertas, o coordenador pontou sobre o papel do contato com a família dos usuários do núcleo ser importante para a permanência. A família tem papel central dentro da constituição da sociedade. O conjunto de “famílias” iriam compor a sociedade. Quando a pandemia começou, o isolamento deixou recluso diversas famílias em casa. O seio familiar ficou mais fechada e, conseqüentemente, mais intrínseco entre si. Como a sala de aula voltou para dentro de um quarto ou mesa de uma cozinha, por exemplo, os problemas familiares pesaram dentro do processo educativo ainda mais. BORGES *et al*,

(2021) acaba mencionando sobre a importância da presença da família dentro das ações durante a pandemia. Como mencionado anteriormente, os desafios financeiros se acentuaram e, conseqüentemente (para muitas famílias), a renda familiar ficou tão restrita que pressionou jovens a começarem a vida no trabalho mais cedo.

- *Formosa*

No campus Formosa, vale ressaltar que atendiam pelo menos setes alunos e desses, três eram surdos. A unidade possui uma equipe multiprofissional nela, um intérprete de Libras. Dos três surdos mencionados anteriormente, um deles acabou não continuando o curso que era Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA. O coordenador pontuou “concordo” para os itens 2, 3, 4 e 5; e “indiferente (ou neutro)” para os itens 1 e 6. O intuito da questão 1 era conseguir conceber a ideia do trabalho de equipe sendo bem desempenhado. Foi até mesmo mencionado que não eram as ações do coordenador e sim de todo o núcleo. O que se deve também levar em consideração é: o coordenador não realiza todas as ações. Ele apenas orienta e direciona a equipe. O objetivo da questão 6 seria a percepção de imagem dos alunos atendidos pela equipe na visão do coordenador. Como adotou respostas como indiferente (ou neutro) para as questões 1 e 6, penso que talvez haviam motivos que interliguem as respostas. Infelizmente fica em estado especulativo e não conclusivo.

A coordenação mencionou o fato de o campus possuir mais de um surdo matriculado e apenas um intérprete liberado para lotação da vaga no campus. Confessa que se não fosse a parceria com outro campus (infelizmente não mencionado durante o relato) não teriam conseguido realizar as traduções para os estudantes. Temos dois pontos para se observar: 1) o fato do campus possuir mais de um surdo e apenas um intérprete para atendimento e; o fato da possibilidade de sobrecarga de trabalho para um colaborador.

A coordenação ainda reforça a importância da valorização de atividades realizadas pelo NAPNE e da reflexão para com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do IFG. A administração pública precisa ponderar suas ações com base em ponto norteador. Têm-se a constituição com eixo central e as leis que vão surgindo para seu cumprimento. O PDI acaba se tornando uma espécie de manual de ações e orientações para todas as atitudes que uma instituição possa tomar. Sem ele uma instituição fica sem rumo e sem objetividade (OLIVEIRA *et al*, 2012).

Por fim, comenta sobre a necessidade pessoas qualificadas e especializadas para a área e na tentativa (ou não tentativa) do instituto de suprir a necessidade alocando monitores ou

bolsistas de alguma área para atender ao discente. A mão de obra barata pode ser um recurso tentador e de fácil acesso. O estágio pode ser visto como uma oportunidade para muitos como crescimento e auxílio na vida profissional e acadêmica. Mas uma área apenas com estagiários pode não atender todas as necessidades emergentes na escola. Importante lembrar que um estagiário precisa de um orientador de estágio dentro da organização onde realiza seu estágio. Essa precarização dos serviços prestados pela instituição e o descumprimento da lei acarretam na produção de novas situações que podem ocasionar futuros e possíveis problemas. Uma área apenas com estagiários seria orientada por quem? Pode parecer mais “barata” a ideia de preencher a equipe multiprofissional com estagiários e monitores. Mas isso não substituiu o papel do profissional formado.

- Cidade de Goiás

Esse campus não teve nenhuma perda de alunos atendidos ou não pelo NAPNE durante o ERE. A organização não possuía estudantes surdos, mas atendia 4 discentes da comunidade geral. Não possuem intérprete de Libras mas têm uma equipe multiprofissional para atendimento aos discentes. Para o item 1, se têm “concordo totalmente”; para os itens 2, 3 e 5 se têm “concordo”; para o tópico 4, um “discordo”; e para o tópico 6 obteve “indiferente (ou neutro)”. Foi a única percepção que adotou “concordo totalmente” para a afirmação 1. Sendo o único câmpus que não perdeu alunos durante a pandemia. Relacionando a afirmações 3 e 4, de percepção de realização própria e coletiva tendo ligação em sua representação.

Mesmo sendo repetitivo, é importante destacar que a organização não possui um intérprete de Libras para atendimento. A indagação, feita aqui nesse parágrafo, é: e se um aluno surdo chegasse ao campus querendo compreender como funciona a instituição? Como seria a sua recepção?

A coordenação apontou que realizou o possível a todos os usuários do núcleo, realizando até mesmo visitas. Aponta sobre se sentir protegida durante o ERE a respeito da pandemia com todos os protocolos instaurados na organização. Porém acredita que o NAPNE deva ser um setor, com funcionários e recursos próprios. Foi o único campus que informou que forneceu materiais eletrônicos para a realização das atividades domiciliares pelos alunos.

Sendo de uma cidade pequena, realmente as ações do NAPNE possam ter sido mais próximas de seus estudantes. Não que as outras ações dos outros núcleos não tenham sido. Mas o fator físico possibilitou atitudes mais diretas (em contato pessoal) com a comunidade. Mesmo mencionando que entregaram equipamentos eletrônicos para alunos carentes, é

importante mencionar que os outros campus fizeram a mesma ação, de acordo com o site da instituição.

- Itumbiara

O campus atendia pelo menos sete alunos durante a pandemia e, um desses era surdo. Dois alunos deixaram de frequentar as aulas, sendo eles da comunidade geral do campus. Possuem equipe multiprofissional contando com intérprete de Libras. Nos tópicos 1, 2, 3, 4 e 5 foram apontados “concordo”, e no tópico 6 foi apresentado “concordo totalmente”. Fato que chama a atenção é que a afirmação 2 remete a ideia de meta alcançada. Foi o único campus que teve como “concordo totalmente” para o tópico 6.

Nas constatações abertas, o coordenador apresentou ambivalência de sensações durante o ERE mas não exemplificou a respeito disso. A pandemia causou e piorou o quadro emocional de diversos profissionais das mais diversas áreas de trabalho. A educação foi uma das que mais sofreu com a pressão de cargas de trabalho e emocional. Além de demandas que não eram comuns ao cotidiano, depressão e ansiedade se tornou algo mais comum dentro de docentes e técnico-administrativos em organizações escolares (VIANA, 2021).

Reforçou a necessidade de uma equipe mais especializada para atendimento ao usuário e ao professor da instituição. Esse fato foi constatado em mais de uma percepção. Uma instituição sem equipe especializada para atendimento está fadada ao insucesso de sua missão.

O espaço físico e equipamentos especializados foi algo mencionado pela coordenação desse campus. É um fato inegável que diversas instituições públicas do país vivem com equipamentos defasados e com poucos recursos para troca desses equipamentos. Com o ERE, a necessidade de computadores, câmeras e internet rápida e estável se tornou grandiosamente importante para a execução das atividades corriqueiras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a pandemia se iniciou, a falta de conhecimento sobre o vírus causou pânico e desnor-teou o mundo. Escancarou ainda mais as mazelas que a própria educação a muito tempo. E que era negligenciada pelas sociedades civil e política. Apresentou o quanto ainda precisa melhorar para poder estar dentro de um razoável para a sociedade.

Compreender o que se passou durante esses momentos pode nortear futuros passos dentro de políticas públicas mais assertivas para grupos excluídos da organicidade da

educação. Haverá muitas pesquisas que tentarão explicar esse dado momento ímpeto dentro da História da humanidade. Mesmo que possa parecer enfadonha a fala de que “nunca na história da humanidade houve tamanha crise”, é importante frisar sobre a globalização do processo pandêmico. E sim, nunca nessa nossa história houve tamanha desgraça generalizada a qual não se sabia o que fazer no próximo dia.

As representações podem traduzir parte da vivência de indivíduos ou grupos e possibilitar a perspectiva dentro de um aspecto. Elas ainda podem nortear e direcionar ações administrativas, fomentar políticas públicas e até mesmo refletir sobre o processo de execução de ações. Não se pode concluir e constatar fatos como “verdades” dentro de uma representação. Uma representação proporciona um panorama para constatação de um prisma, somente isso.

Dentro desse trabalho, é possível ver a necessidade de mais perguntas, de mais indagações sobre o analisado. O que não seria possível no dado tempo de uma especialização. O interessante é que o fato de não possuir respostas de um dado indivíduo ou grupo, como aconteceu nessa pesquisa, indicia um fato, levanta questionamentos e pode também apontar direções. A não resposta é uma resposta, ainda sim a representação se faz.

REFERÊNCIAS

ALBINO, V.; BERARDI, U.; DANGELICO, R.M. **Smart cities: Definitions, dimensions, performance, and initiatives.** *Journal of urban technology*, v. 22, n. 1, p. 3-21, 2015.

ALEXANDRE, J. W. C. *et al.* **Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.** In: XXIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2003, Ouro Preto. Anais. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0201_0741>.

ALVEZ, C.B.; PAULA, J.; DAMÁZIO, M.M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M. **Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19.** *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 2, 2021.

BRASIL, Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista da educação especial, v. 4, nº 2, julho / outubro 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 96 p.

BRASIL, Secretaria Geral. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em setembro de 2020.

BRASÍLIA, 1988. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

CURY, M. J. F.; MARQUES, J. A. L. F. **A Cidade Inteligente: uma reterritorialização**. Redes, v. 22, n. 1, p. 102-117, 31 dez. 2016.

FERREIRA, A. H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

DAMÁZIO, M.F.M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoas com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FLORIAN, L. **Uses of Technology that suport pupils with special educational needs**. In FLORIAN, Lani. HEGARTY, John. (orgs.). *ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion*. Berkshire: Open University Press. (2004).

FRIZZARINI, S.T. BORGES, Fábio Alexandre. Inclusão, Surdez e **Ensino de Matemática na Espanha: alguns apontamentos de Nuria Rosiche e suas investigações atuais**. IN: BORGES, Fábio Alexandre. REZENDE, Veridiana (orgs.). Revista Paranaense de Educação Matemática. Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campo Mourão, v.4, n.6, 2015. Disponível em: < <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/960> >. Acesso outubro de 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ & PATRÍCIA, M. E. D. A.; ALMEIDA, C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Edições Unesco. Brasília – DF, 2019.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México. Fondo de Cultura Económica, 2006.

LOUREIRO, M. A. R.; SANTOS, M. D. J. M. **Educação especial: inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares**. (Monografia). 39 p. Centro de Ciências Humanas e Educação / UNAMA, Belém-PA, 2002.

MISKULIN, R. G. S. **As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em educação matemática mediado pelas TICs**. In: LORENZATO, Sergio (org.). *O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores*. 3º ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 154

MONTEIRO, M.S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. Campinas: 2006. Disponível em: <
http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1649/pdf_2 >. Acesso em outubro de 2017.

MORA, L.; BOLICI, R.; DEAKIN, M. **The first two decades of smart-city research: A bibliometric analysis**. *Journal of Urban Technology*, v. 24, n. 1, p. 3-27, 2017. Mori, Cristina. Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: Aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, P. C.; ALMINO FRANCISCO, T.H.; KEIKO NAKAYAMA, M.; MORAES RAMOS, A. **A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de ensino superior**. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 5(3),81-107, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327516006>

PACIEVITCH, T. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Disponível em: <
<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/> > . Acesso em outubro de 2017.

PERLIN, G.; STROBE, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. UFSC – Florianópolis – SC / 2006. Disponível em: <
http://www.iserj.net/wp-content/uploads/downloads/2010/08/Fundamentos-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Surdos_Texto-Base.pdf >.

POSSA, A. A. D. C.; DOS SANTOS, B. C.; PADRE, D.; LEAL, Ênio; FREITAS, E. D. A.; AGATTI, F. A. D. S.; SILVA, G. F. O.; ALENCAR, H.; ALVES, M. R. **Iniciativas Comportamentais para Redução da Evasão Escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia**. *Boletim Economia Empírica*, [S. l.], v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n3 p.54, 2000.

QUADROS, R. M. e SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília. MEC/SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. P.; OLIVEIRA, G. L. **O que a vida quer da gente é coragem: o ensino médico durante a pandemia de COVID-19**. Cad. Saúde Pública Vol. 37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00177821>.

ROSA, A. S.; CRUZ, C. C. **Internet: Fator de Inclusão da Pessoa Surda**. Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, v.2, n.3, p.38-54 , jun.2001.

ROSSI, R.A. A Libras como disciplina no Ensino Superior. Revista de Educação, Vol. 13, N 15. Faculdade Anhanguera de Taubaté, 2011.

ROSSI, C.M.S.; BRITO, S.C.S.T.; SILVA JUNIOR, U.B. **O uso do aplicativo WhatsApp durante o ensino remoto na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 21, 8 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/21/o-uso-do-aplicativo-whatsapp-durante-o-ensino-remoto-na-rede-publica-de-ensino-do-estado-de-minas-gerais>.

SALLES, H. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP – 2004.

SANCHO, J. & HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2006.

SANTOS, M.; PARENTE, B.; LIMA, G.; MARIANO, D.; CARVALHO, M. Saúde mental de crianças e seus cuidadores diante da pandemia da COVID-19: **Um relato de experiência a partir de vivências de uma equipe de residência multiprofissional em um CER II**. Health Residencies Journal - HRJ, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 107–119, 2020. DOI: 10.51723/hrj.v1i5.14. Disponível em: <https://escsresidencias.emnuvens.com.br/hrj/article/view/14>.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação Especial [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

SERPA, A. **Teoria das representações em Henri Lefebvre**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 18, n. 3, p. 487-495, 2014. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.83538. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/83538>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SILVA, A. J. F. da; PEREIRA, B. K. M.; OLIVEIRA, J. A. M. de; SURDI, A. C.; ARAÚJO, A. C. de. **A adenão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar**. Corpoconsciência, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>.

STROBEL, K. **A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas Escolas.** UFSC – Florianópolis – SC / 2006. Disponível em: < <http://en.scientificcommons.org/58602628> >. Acesso em setembro de 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIANA, M. E. R. P.; MIGUEL, J. R. **Desafios Pedagógicos e Emocionais do Professor Frente à Pandemia da Covid-19.** Pedagogical and Emotional Challenges for the Teacher Facing the Covid-19 Pandemic. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 15, n. 56, p. 404-415, 2021.

ANEXOS

Campus	1 - O NAPNE a qual coordeno fez o possível desde o início do ERE até o presente momento (saliento pensar na equipe como um todo e não na coordenação somente).	2 - O meu campus fez o possível desde o início do ERE até o presente momento.	3 - Consegui realizar minhas atividades pertinentes ao meu cargo e função, fora o NAPNE.	4 - Senti que nem todos no meu campus ajudaram da melhor forma possível para a execução do ERE.	5 - A demanda para o NAPNE aumentou após o início do ERE.	6 - Houve desânimo dos alunos atendidos pelo NAPNE durante o ERE.
Uruaçu	4) concordo	4) concordo	4) concordo	3) indiferente (ou neutro)	4) concordo	4) concordo
Valparaíso	5) concordo totalmente	5) concordo totalmente	4) concordo	3) indiferente (ou neutro)	4) concordo	3) indiferente (ou neutro)
Luziânia	4) concordo	4) concordo	4) concordo	4) concordo	4) concordo	4) concordo
Formosa	3) indiferente (ou neutro)	4) concordo	4) concordo	4) concordo	4) concordo	3) indiferente (ou neutro)
Cidade de Goiás	5) concordo totalmente	4) concordo	4) concordo	2) discordo	4) concordo	3) indiferente (ou neutro)
Itumbiara	4) concordo	4) concordo	4) concordo	4) concordo	4) concordo	5) concordo totalmente

Quadro 1: Dados obtidos a partir das respostas dadas pelos coordenadores dos NAPNEs.